ANAIS

IV CONGRESSO INTERNACIONAL

VI CONGRESSO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

(Realizado em Amargosa-Bahia, 28 a 01 de dezembro de 2023)



Financiamento

CAPES · UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia · PREFEITURA AMARGOSA · EMENDA PARLAMENTAR DE JORGE SOLLA DEPUTADO FEDERAL

Organização

REDE PECC MS Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais · UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia · UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia · UESC · UNEB · CFP · PPGEDUCAMPO · PPGED · OBSSERVALE UFRB

Amargosa-Bahia, Brasil, 2024.

IV CONGRESSO INTERNACIONAL

VI CONGRESSO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB

(Realizado em Amargosa-Bahia, 28 a 01 de dezembro de 2023).

ANAIS

Artigos e posteres aprovados

Terciana Vidal Moura

Fábio Josué Souza dos Santos

Arlete Ramos dos Santos

Ricardo Alexandre Castro

(Orgs.)

Amargosa-Bahia, Brasil, 2024.

REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
Rua Rui Barbosa, n° 710, Centro, Cruz das Almas - Bahia, CEP 44380-000
Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos – Reitora | Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos – Vice-reitor

Centro de Formação de Professores – CFP, *Campus* Amargosa
Av. Nestor de Melo Pita, n. 535, Centro, Amargosa-Bahia-Brasil
Profa. Dra. Creuza Souza Silva – Diretora do CFP

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação – PPGCI
Profa. Dra. Simone Alves Silva – Pró-Reitora

Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO
Mestrado Profissional em Educação do Campo
Profa. Dra. Ana Cristina N. Givigi – Coordenadora | Profa. Dra. Tarciana Vida Moura – Vice-Coordenadora

Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá-Bahia – OBSERVALE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Estrada do Bem Querer, km 4, Caixa Postal 95 - Vitória da Conquista – BA. CEP: 45083-900
Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães – Reitor

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
Prof. Dr. Robério Rodrigues Silva – Pró-Reitor

Programa de Pós-Graduação em Educação– PPGED
Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – Coordenador | Profª Drª Arlete Ramos dos Santos – Vice-Coordenadora

Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho – CEP 45662-900.
Ilhéus-Bahia-Brasil
Prof. Dr. Alessandro Fernandes de Santana – Reitor

Departamento de Ciências da Educação – DCIE
Profª Drª Lívia Andrade Coelho – Diretora | Profª Drª Cristiane Batista da Silva Santos – Vice-Diretora

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Rua Silveira Martins, nº 2.555 – Cabula – Salvador-Bahia-Brasil – CEP 41.150-000
Profa. Dra. Adriana dos Santos Marmori Lima – Reitora

REDE PECC MS | Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais

FINANCIAMENTO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMARGOSA
Secretaria Municipal de Educação

DEPUTADO FEDERAL JORGE SOLLA (Emenda Parlamentar)

Financiamento

Organização

Apoio externo

Anais do IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. 2024.

Projeto gráfico da capa e diagramação
Ricardo Alexandre Castro

Logomarca do evento
César Velame – ASCOM/UFRB

Revisão geral
Tarciana Vida Moura
Fábio Josué Souza dos Santos

C74

IV Congresso Internacional.

Anais do VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB/ Organizadores. Terciana Vidal Moura, Arlete Ramos dos Santos, Fábio Josué Souza dos Santos e Ricardo Alexandre Castro. Amargosa, 2024.

2160 f.

ISSN: 2525-4588

1. Educação do Campo. 2. Anais - Seminário. 3. Movimentos Sociais e Educação. I. Moura, Terciana Vidal. II Santos, Arlete Ramos dos. III. Santos, Fábio Josué Souza dos. IV. Castro, Ricardo Alexandre. V. UFRB. V.T.

Juliana Teixeira de Assunção– CRB-5/1890
Bibliotecária – UESB - Campus de Vitória da Conquista-BA

Esta obra é em formato de e-Book, reúne os trabalhos aprovados em formato de comunicação oral e poster no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação / Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, realizado entre 28 de novembro e 01 de dezembro de 2023, em Amargosa-Ba. Foi produzida com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**Capes**), Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP, Edital Nº 11/2023 que financiaram o evento. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos refletem a opinião dos autores/as e não da Rede PECC – MS e das Universidades promotoras.

IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB.

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Dra. Terciana Vidal Moura, UFRB/PPGEDUCAMPO (Presidenta)
Dra. Arlete Ramos dos Santos, UESB/CEPECH/GEPEMDECC
Dra. Julia Maria da Silva Oliveira, UESC/CEPECH
Dra. Lia Pinheiro Barbosa. UECE
Dra. Priscila Brasileiro, UFRB/PPGEDUCAMPO
Dra. Ana Cristina Givigi, UFRB/PPGEDUCAMPO
Dra Maíra Lopes dos Reis, UFRB/PPGEDUCAMPO
Dra. Ana Paula Inácio Diório, CETENS/UFRB
Dr. Fábio Josué Souza dos Santos, PPGEDUCAMPO/UFRB
Viviane de Jesus Barbosa, MST/BA.

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO

Rede PECC-MS; Grupo GEPEMDECC-PPGED/UESB; CEPECH/UESC;
Grupo OBSERVALE/UFRB-PPGEDUCAMPO/UFRB.

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Fabian Cabaluz (UAHC-CLACSO)
Dra. Jussara Tânia Silva Moreira (UESC)
Dra. Lia Pinheiro Barbosa (UECE)
Dra. Maria Antônia de Souza (UEPG)
Dra. Terciana Vidal Moura (UFRB)
Dr.Tiago Rodrigues Santos (UFRB)
Dr. Alex Verderio (UFRB)
Dr. Adenilson S. Cunha Junior (PPGEd/UESB)
Dra. Débora Alves Feitosa (UFRB)
Dr. Kleber Peixoto de Souza (UFRB)
Dra. Geovana da Paz Monteiro (UFRB)
Dr. Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB)
Dra. Karina de O. Santos Cordeiro (UFRB)
Dra. Mariana Martins de Meireles (UFRB)
Dra. Edna Moreira (UNEB)
Dra. Arlete Ramos dos Santos (UESB)
Dra. Priscila B. S. do Nascimento (UFRB)
Dra. Ana Cristina Givigi, (UFRB)
Dra Maíra Lopes dos Reis (UFRB)
Dr. Franklin Plessmann de Carvalho (UFRB)
Dr. Luiz Paulo de Jesus Oliveira (UFRB)
Dr. Carlos Adriano da Silva Oliveira (UFRB)
Dra. Geovana da Paz Monteiro (UFRB)
Dr. Kleyson Rosario Assis (UFRB)
Dra. Yérsia Souza de Assis (UFRB)
Dr. Fábio Falcão Oliveira (UFRB)
Dra. Sara da Silva Freitas (UFRB)
Dra. Ana Carolina Reis Pereira (UFRB)
Dr. Pablo Enrique Abraham Zunino (UFRB)
Dra. Tatiana Cristina da Rocha (UFRB)
Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB)
Dr. Severino Bezerra da Silva (UFPB)
Dra. Rosilda Arruda Ferreira (UFRB)
Dr. Salomão Mulfarrej Hage (UFPA)
Dr. Silvano da Conceição (UESC)
Prof. Me. Gilvan dos S. Sousa (GEPEMDECC)
Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB)
Dra. Ana Paula Inácio Diório (UFRB)
Dra. Leila Damiana A. dos S. Souza (UFRB)
Dra. Thereza Cristina B. C. de Oliveira (UFRB)
Dra. Emília Peixoto Vieira (UESC/PPGE)
Dra. Rosineide P. Mubarack Garcia (UFRB)
Dra. Jéssica Souza Ribeiro (UFRB)
Dr. Francisco Vanderlei F. da Costa (IFBA)
Dra. Ivânia Paula Freitas de S. Sena (UNEB)
Dr. Joedson Brito dos Santos (UFCG)
Dra. Maria do Socorro Silva (UFCG)
Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima (UFRB)
Dr. Natanael Reis Bonfim (UNEB)
Dr. Átila de Menezes Lima (Univasf)
Dra. Maria Nalva Rodrigues Bogo (UNEB)
Dr. Emerson Antônio R. M. de Lucena (UESC)
Dra. Julia Maria da Silva Oliveira (UESC)
Dra. Janaine Zdebski da Silva (UFRB)
Dra. Nelsânia Batista da Silva (UEPB)
Dr. Luciélio Marinho da Costa (UFPB)
Dra. Lucicléa Teixeira Lins (UFPB)
Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB)

COMITÊ DE EGRESSOS E INGRESSAS

Almeridiidiane Andrade Santos Ribeiro
Antoniel Santos Peixoto
Deise Soraia Marta De Souza Galvão
Inaiara Alves Rolim
Ítala Cristina Machado França Barreto
Izabel Santos Pereira
Josenilda Moreira dos Santos
Júlia Letícia Helmer Brum
Lucimara Santos da Silva
Marilúcia de Jesus Santana Santos
Micheline Santos de Jesus
Nayanna Reis Silva
Railda dos Santos Sousa
Rosana da Silva
Sandra Damasceno dos Santos
Sara Jane Cerqueira Bezerra
Selidalva Gonçalves de Queiroz
Valnei Cardoso

COMITÊ EDITORIAL

Dra. Arlete Ramos dos Santos (UEBC/CEPECH/GEPEMDECC)
Dr. Cláudio Pinto Nunes (PPGEd/UESB)
Dr. Fabian Cabaluz (Universidad del Atlántico – Chile)
Dra. Julia Maria da Silva Oliveira (UESC/CEPECH)
Dra. Jussara Tânia Silva Moreira (UESC)
Dra. Terciana Vidal Moura (UFRB/PPGEDUCAMPO)
Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro (UFRB/PPGEDUCAMPO)
Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia (UFRB)

COMITÊ DE INFRAESTRUTURA

Dra. Terciana Vidal Moura (UFRB/PPGEDUCAMPO)
Dr. Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB)
Tharisa Souza Almeida
Dra. Geovana da Paz Monteiro (UFRB)
Josevando Santos Pereira
Prof. Esdras Oliveira de Souza

EQUIPE DE SECRETARIA DO EVENTO

Isaías Teixeira dos Santos (UESB)
Adriele Oliveira Costa (UESB)
Jaqueline Braga Morais Cajaiba (UESB)
Inaiara Alves Rolim (UFRB)
Luciana Silva Oliveira (UESB)
Hete Teixeira Leal (UESB)

COMISSÃO ORGANIZADORA DA FEIRA DE AGRICULTURA FAMILIAR

Cleidson Santos de Jesus
Elane Rocha Andrade
Cristine Santos Oliveira
Taynara Fernandes da Silva
Izabel Santos Pereira
José Roberto A. dos Santos – Cooama
Jaqueline de Souza Barreto santos
Tatiana Cristina da Rocha
Damiana Martins
Aline de Oliveira Andrade – UNEB e COOMAFES
Ana Paula Diório
Sidnara Ribeiro Sampaio
Miria Tatiane dos santos
Gilmara Borges

DIVULGAÇÃO/COMUNICAÇÃO

Vilma Áurea Rodrigues (UESB)
Edjaldo Vieira dos Santos (UESB)
Valéria Souza Lima Brito (UESB)
Maisa Rose Serra de Almeida
César Velame de Carvalho
Ingrid Braz de Oliveira
Euza Souza Sampaio Silva (UESB)
Cristiane Santos
Edson Paulino da Silva
Fábio Gonçalves Ferreira
Fernanda Simões Braga Araújo
Fernando Antônio Nogueira de Jesus
Gabriela dos Santos Souza
Heloize Cruz do Nascimento
Ivan Americano da Costa Neto
Júlia Gabriele Barreto Ribeiro
Karina de Souza Silva
Marcel Teles de Oliveira Pedreira
Maria de Fátima da Paz Cruz
Nelita Gomes de M. O. e S. Rodrigues
Renata Machado Gomes
Thainan Souza dos Santos
Wellison Silva Santana
Jussara de Santana Barreto
Regiane Dias Cardoso
Ruth de Oliveira Sousa (UESB)

EQUIPE TÉCNICA

Ricardo Alexandre Castro (UESB)
Igor Tairone Ramos dos Santos (UESB)
Winner P. Santos (UESB).

COORDENAÇÃO CULTURAL

Profa. Dra. Maíra Lopes dos Reis (UFRB)
Prof. Me. Gilvan dos Santos Sousa (GEPEMDECC/UESB)
Ítala Cristina Machado França Barreto (PPGEDUCAMPO/UFRB)
Nayanna Reis Silva (PPGEDUCAMPO/UFRB)
Rosana da Silva (PPGEDUCAMPO/UFRB)
Valnei Cardoso de Jesus (PPGEDUCAMPO/UFRB)
Cheirla dos Santos Souza (UFRB)
Josenilda Moreira dos Santos (UFRB)
Mauricio Sudré Almeida (UFRB)
Carlos Antônio Dávila Muñoz (Prefeitura de Amargosa)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 19

MOVIMENTOS SOCIAIS OUTROS INSTITUÍDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 22

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO 38

NOMEAR PARA EDUCAR? A EJA E O CAMPO DO CURRÍCULO 54

A EJA NO CAMPO: OS MARCOS LEGAIS DO PROGRAMA E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NA ÁREA RURAL 65

A INTERLOCUÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESBOÇO DE UM PANORAMA 78

MEMÓRIA ORAL: NARRATIVAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EJAI NO CONTEXTO ESCOLAR 91

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHO PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE POR MEIO DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA, CRÍTICA E REFLEXIVA 106

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ATRELADO AO MEIO AMBIENTE. 117

DIALOGIA FREIRIANA E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO 124

DE QUE FORMA A LUDICIDADE BENEFICIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA I E II NO CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL JOSÉ MARCOS GUSMÃO NO MUNICIPIO DE ITAPETINGA-BA. 142

PENSAR E REPENSAR NOVAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS 162

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EJA: UM DIÁLOGO ENTRE AS REVISTAS DA ÁREA 174

ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NEGRA NA EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO — BAHIA: UMA LEITURA REFLEXIVA DA REALIDADE 188

TEMPO DE APRENDER: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA FEMININA NA SUBMODALIDADE DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL GENERAL OSÓRIO 205

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO FORMOSO-BAHIA: A LUTA POR DIREITO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO 213

O LEGADO FREIREANO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A SERVIÇO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 228

IMPORTÂNCIA DO DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BAHIA E SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES RURAIS NÃO AGRÍCOLAS: UM ESTUDO EXPEDITO 229

REFORMAS EDUCACIONAIS, ENSINO MÉDIO E TÉCNICO: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O ENSINO TÉCNICO E INSERÇÃO NO MERCADO PROFISSIONAL 231

NÓS COMBINAMOS DE NÃO MORRER: PLANO JUVENTUDE NEGRA VIVA E OS CAMINHOS INSTITUCIONAIS TRAÇADOS ATÉ AQUI 243

JUVENTUDE ORGANIZADA: DA ARTICULAÇÃO COLETIVA À CONQUISTA DA UFS 260

JUVENTUDES E FAMÍLIAS: UM DEBATE IMPORTANTE ACERCA DO COMPORTAMENTO HUMANO EM CONTEXTO INTERACIONAL 276

UM OLHAR VOLTADO PARA A JUVENTUDE DA COMUNIDADE RURAL DE SCHUBERT, IRAQUARA-BA: CAUSAS DO ÊXODO RURAL 286

OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA: DESENVOLVIMENTO REGIONAL NUMA PERSPECTIVA DE TERRITORIALIDADE 288

CONSTRUINDO INTERLOCUÇÕES COM AS COMUNIDADES CAMPONESAS: REFLEXÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM AMARGOSA/BA 301

AS FEIRAS AGROECOLÓGICAS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE DE VILA SANTA INÊS 316

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PRESENTES NA SOCIEDADE ATUAL 327

PROJETO DE ASSENTAMENTO JACARÉ CURITUBA: UM OÁSIS PRODUTIVO NO ALTO SERTÃO SERGIPANO 338

SISTEMAS AGROFLORESTAIS: ESTRATÉGIASDE RESISTÊNCIA PARA O/A CAMPESINO/A 364

LUANAS NEGRAS: QUINTAIS PRODUTIVOS FAMILIARES NO ASSENTAMENTO LUCAS DANTAS 377

FEIRA DA AGRICULTURA FAMILIAR: DIÁLOGO DE SABERES AGROECOLÓGICOS POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 389

A DOCÊNCIA FEMININA ENQUANTO REFLEXO DA COLONIALIDADE DO SER . 398

A IDEOLOGIA EM REPORTAGENS DO PORTAL R7 SOBRE PESSOAS TRANSGÊNERO NO ESPORTE 412

ELAS CHEGARAM PRIMEIRO: AS EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NO ACAMPAMENTO ANA PRIMAVESI EM CONCEIÇÃO DO ALMEIDA – BA 428

ENTRE O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO DOMÉSTICO NÃO REMUNERADO: GÊNERO E DOCÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS 443

MARGARIDAS SEGUEM EM MARCHA: DA SINDICALIZAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO STTR DE URANDI - BAHIA 462

ANÁLISE DE INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICO DE UMA COMUNIDADE RURAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ - BAHIA: ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE 477

A EXPERIÊNCIA DA RÁDIO BRASIL DE FATO BAHIA COMO UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR E CONTRA-HEGEMÔNICA PARA O CAMPESINATO 496

A VIVÊNCIA COMO PROCESSO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DO ACAMPAMENTO ANA PRIMAVESI EM CONCEIÇÃO DO ALMEIDA – BAHIA 514

OS DESAFIOS DA “CELA DE AULA”: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UM CONJUNTO PENAL 532

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO 551

JUVENTUDE DO CAMPO E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS E OU QUILOMBOLAS DE UM MUNICÍPIO DO OESTE BAIANO 565

DESIGUALDADE RACIAL E RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO 582

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS E OU QUILOMBOLAS 601

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE BRANQUITUDE E NEGRITUDE NO CURRÍCULO 618

INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: UM OLHAR ACERCA DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS ESTÂNCIA 626

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DECOLONIAL EM CONJUNTO COM A LEI 10.639 PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 644

TEORIA FEMINISTA EDUCATIVA: DIÁLOGOS INICIAIS ENTRE PATRICIA HILL COLLINS E ANGELA DAVIS 655

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DE DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA COM CRIANÇA 666

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS 678

LETRAMENTO RACIAL CONTRA O EPISTEMICÍDIO NAS ESCOLAS: O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA 691

OFICINA SOBRE RACISMO E IDENTIDADE RACIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 699

ARTICULAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE E O NASCIMENTO DE UMA AÇÃO AFROPEDAGPOGICA 709

"NEGRO TE QUERO NEGRO!": POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA QUE BUSQUE O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 720

CORPO, IMAGEM E HISTÓRIA: (RE) CONSTRUINDO O LUGAR SOCIAL DAS MULHERES NEGRAS CAMPESINAS 732

NÓS, PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 737

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ 743

AS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA E A LEI 10.639/2003: DESAFIOS NO CONTEXTO FORMATIVO 744

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: RELATOS DE OFICINAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JEQUIÉ 745

ANALISANDO AS PROPOSTAS RELACIONADAS ÀS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS DENTRO DO PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS 746

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR NO TRABALHO COM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 747

A RELAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E O ESPORTE 748

O IMPACTO DO USO DOS JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 750

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: ANÁLISE DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS 768

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO CAMPESINA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA 784

ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE CRISES: EDUCAÇÃO, PROCESSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS 799

A COLONIZAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO QUE APONTAM OS PROFESSORES 814

ESCOLAS DO MEIO RURAL PIAUIENSE E A NEGAÇÃO DO DIREITO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO 825

PARTILHA DE SABERES EM EJA E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 841

O USO DAS TDIC's NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DO PERÍODO PANDÊMICO 847

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: ANÁLISE DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS 855

CAMINHOS ABERTOS, TERRA E BABAÇU LIVRE 872

A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL 886

A LEI 11.645/2008 NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NOS SUBSISTEMAS EDUCACIONAIS DO OROBÓ/VALENÇA-BA 898

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA LEDOC/UFRB 911

CONFLITOS E DIREITOS TERRITORIAIS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO EM BROTAS DE MACAÚBAS - BA 917

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA DOCENTE: COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ALTO, SIMÃO DIAS, SERGIPE 927

DESNUCLEAÇÃO DE ESCOLAS CAMPESINAS DE SERRA DO RAMALHO/BA: GARANTIA DE DIREITOS E FORTALECIMENTOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS 941

A CULTURA ZAMBIAPUNGA E OS DIÁLOGOS COM O CURRÍCULO ESCOLAR... 948

ANCESTRALIDADE: NARRATIVAS DAS ANCIÃS SOBRE A HISTÓRIA DA COMUNIDADE RIBEIRINHA MIRINGABA/TAPERA 950

MOVIMENTOS COLETIVOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA GRANDE PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR 951

EXPERIÊNCIAS E LUTAS SIGNIFICATIVAS DE UM MOVIMENTO SOCIAL EM EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO 953

CONSELHO, PARTICIPAÇÃO POPULAR E CONTROLE SOCIAL: UM RECORTE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA BAHIA 968

O LIBERALISMO COMO FIM E A DEMOCRACIA COMO MEIO: O LIVRE MERCADO E O AUTORITARISMO ESTATAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO 980

A EXPERIÊNCIA ASSOCIATIVISTA DE MULHERES CAMPESINAS NA CONTRAMÃO DA ECONOMIA DOMINANTE 998

O TERCEIRO SETOR E A GESTÃO ESTRATÉGICA APLICADA A PROJETOS SOCIAIS 1013

A ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE PAU D 'ALHO: UM NOVO OLHAR PARA AS MUDANÇAS SOCIAIS. 1028

UMA LEITURA PRELIMINAR DO PAPEL DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES DE IRAQUARA (STRAAFI) NA VIDA DOS CAMPONESES DA COMUNIDADE DE CAJAZEIRA, IRAQUARA-BA 1034

SUJEITOS DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E FUTUROS (IM)PROVÁVEIS 1036

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: "A ESCOLA EU VOLTO" 1050

DESAFIOS DAS ESCOLAS DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO 1067

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: REALIDADE DAS COMUNIDADES CAMPONESAS OLHOS D'ÁGUA E CISTERNA, CATALÃO (GO) 1086

AGRUPAMENTO MONITORADO: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA O TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS 1103

25 ANOS DO PRONERA: uma proposta educacional em construção 1120

A ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA DO CAMPO *NO* CAMPO: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA EM COLETIVIDADE 1146

A GESTÃO COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE SÃO MATEUS/ES 1164

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA VIABILIZAR A TRAVESSIA DA ESCOLA RURAL A ESCOLA DO CAMPO 1176

A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 1177

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: INTEGRAÇÃO DA AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO 1195

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA UFRB: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DO CAMPO EM PERSPECTIVA 1196

FORMACAMPO: UM CONJUNTO DE AÇÕES ENTRE LUTAS E RESISTÊNCIA QUE TECEM O AVANÇO DA EDUCAÇÃO DO E/NO CAMPO 1212

TRABALHO ESTRANHADO: QUANDO O TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO NÃO SE RECONHECE NAQUILO QUE FAZ 1243

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO: GÊNESE E MARCOS LEGAIS 1258

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O SEU CONTEXTO NO ESTADO DA BAHIA E NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA-BA 1276

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 EM LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA-BA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO 1294

O ENSINO DO COOPERATIVISMO NA REDE DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO 1314

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SERRA DO RAMALHO/BA 1346

AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS DE UM MUNICÍPIO DO OESTE BAIANO: IDENTIFICANDO AS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A REALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESSAS CLASSES 1360

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA 1390

FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA 1404

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS 1415

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO ESPECÍFICA E CONTEXTUALIZADA 1428

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O 23º ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO NA BAHIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) . 1440

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BA 1441

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESSIGNIFICAÇÃO DA MULTISSERIAÇÃO .. 1462

NA RESISTÊNCIA DA ESCOLA NO/DO CAMPO 1462

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: CAMINHOS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 1469

O PROGRAMA FORMAMAPO NO MUNICÍPIO DE LAJE 1476

O FORMACAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ..... 1477

ENCONTROS FORMATIVOS DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ELÍSIO MEDRADO-BA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 1487

I FEIRA CIENTÍFICA INTEGRADA DAS ESCOLAS DO CAMPO DOS TERRITÓRIOS DO SUL DA BAHIA (INTEGRA CAMPO): UMA AÇÃO POSSÍVEL..... 1488

JOVENS DO CAMPO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROTAGONISMO: O CASO DOS EGRESSOS DA EFA DOM FRAGOSO, INDEPENDÊNCIA/CE 1498

A BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA DAS REFLEXÕES DO TIROCÍNIO DOCENTE 1510

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA LEDOC/UFRB: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA 1520

CORTES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E REPERCUSSÕES NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL 1529

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO UMA MATRIZ TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO 1542

A OFENSIVA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PAPEL DO ESTADO NA SUA REGULAÇÃO: reflexões paradigmáticas 1550

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO ... 1567

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NA BAHIA: A AÇÃO ESCOLA DA TERRA – UFBA 1579

DIMENSÕES E AÇÕES DO PLANO DE GESTÃO NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO 1599

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO: INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ... 1617

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1632

DADOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO ENTORNO DO POVOADO DE CAMPO ALEGRE – ITAMARAJU-BA (2010-2020): POSSÍVEIS FATORES DETERMINANTES 1647

O CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO 1660

DESCONTRUINDO A HEGEMONIA: O PAPEL DO AUDIOVISUAL NA PRÁXIS EDUCATIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 1673

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA POR REFORMA AGRÁRIA 1686

O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA: PROBLEMATIZAÇÕES À LUZ DA LEI 12.960/2014 1699

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO LUTA DO MST: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA IRENE EM GONGOGI-BA 1719

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO/ES NA PERSPECTIVA FREIREANA. 1732

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE MILITANTES 1734

PODER POLÍTICO: O DESAFIO DA INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL DO SÉCULO XXI 1741

PRODUÇÃO DE TEXTO COMO RECURSO PARA ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA CRIANÇA 1753

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA GETÚLIO VARGAS EM GUANAMBI: UM OLHAR PARA O FUTURO 1767

GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS, GUANAMBI/BA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O AVANÇO EDUCACIONAL 1779

CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO – AEE 1795

A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: UM DEDO DE PROSA SOBRE A TRAJETÓRIAS DE LUTAS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO TENSIONADA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1808

MÃES UNIVERSITARIAS DO CAMPO: ACESSAR, PERMANECER E PERTENCER 1824

O ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRARIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB 1840

IDEBA X IDEB: ESTUDO DOS INDICADORES ESTADUAIS DA BAHIA PARA ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DO DESEMPENHO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL 1842

PRODUÇÃO CIENTIFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTADO DA ARTE PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA 1860

PRODUÇÕES CIENTIFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTADO DA ARTE PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA 1871

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES 1889

O CURSO DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA PROPOSTO E REALIZADO NA PARCERIA ENTRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO E A UFRB NO ÂMBITO DO PRONERA. 1904

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: UM ESTUDO DA COMPLEXIDADE DO MOVIMENTO MIGRATÓRIO GLOBAL E DA REGIÃO FRONTEIRIÇA ENTRE BRASIL E PARAGUAI, COM FOCO NA JORNADA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS EM BUSCA DE FORMAÇÃO MÉDICA 1921

O NOVO ENSINO MÉDIO E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO..... 1937

O PAPEL DO PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA..... 1952

A VIVÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE SÃO MATEUS/ES 1967

“GENTE FICA ATÉ SEM RUMO, SEM SABER PRA ONDE VAI”: A MINERAÇÃO NO ALTO SERTÃO BAIANO E OS IMPACTOS NA VIDA DAS MULHERES CAMPONESAS. 1982

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC NO CONTEXTO DE CRISE 1999

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL RÔMULO GALVÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO 2000

A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE EPISTEMOLÓGICA NA MULTISSÉRIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA DOCENTE 2001

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA FORMACAMPO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI- BAHIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 2002

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FEMINISMO DESCOLONIAL: PROTAGONISMO E ARTICULAÇÃO COLETIVA COM AS MULHERES DA LAGOA DA BOA VISTA, SEABRA – BA 2016

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONDADO NO CURSO DE LICENCIATURA DO IF BAIANO 2027

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: DISSPUTAS E TENSÕES SOBRE A INFÂNCIA DO CAMPO 2036

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA COMO SUBTEMAS DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 2050

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 2063

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS NO/DO CAMPO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS DO ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 2079

NARRATIVAS DE CRIANÇAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS: FIOS DA PESQUISA EM ÁREA RURAL 2093

O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO DAS CRIANÇAS DE 0 A 05 ANOS 2104

PRÁTICAS DOCENTES COM CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA 2115

PROFESSSORES INICIANTES EM EXERCÍCIO NAS CLASSES MULTISSERIADAS E DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO 2129

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS 2130

APRESENTAÇÃO

O presente documento consiste nos anais do "IV Congresso Internacional / VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação / Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB", reunindo os trabalhos aprovados em formato de comunicação oral e poster.

O "IV Congresso Internacional / VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação / Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB", foi realizado no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa, no período de 28 de novembro a 01 de dezembro de 2023, e abordou o tema "Movimentos Sociais, Resistência e Emancipação", dando continuidade às edições anteriores realizadas na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (2012, 2014, 2016 e 2018, ambas presenciais) e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2021, virtual), ampliando assim o número de instituições baianas que sediam o evento e diversificando geograficamente a sua oferta.

O evento configurou-se como uma ação inserida no âmbito da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais (Rede PECC-MS), organização criada em 2021, que envolve as seguintes Universidades: UNEB (proponente), UESB, UESC, UFRB, UECE, UFCG, Universidade Autônoma Metropolitana – Iztapalapa (UAMI/México) e a Universidade Pedagógica Nacional (UPN/Colômbia).

A edição 2023 do evento foi coordenada, conjuntamente, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com a colaboração de outras Instituições de Ensino Superior, notadamente membros da Rede PECC-MS. Mais especificamente, o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UESB e o Grupo de Pesquisa Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá-Bahia (OBSERVALE) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da UFRB lideram a organização da edição presente, em parceria com a Rede PECC-MS.

A estrutura do Congresso, além das tradicionais conferências (2, abertura e encerramento), das mesas "redondas" (9), sessões de comunicações orais - apresentação de trabalhos (2), sessão de exposição de posteres (1), sessão de relatos de experiências realizadas pelos movimentos sociais (1), incluiu 9 rodas de conversas e congregou um Seminário e a Feira de Economia Solidária. Agregou ainda 3 apresentações culturais, 5 místicas, 1 sessão de lançamento de livros e 2 reuniões de trabalho, a saber: reunião da Rede PECC-MS e Diálogos

sobre a produção do conhecimento e internacionalização da pesquisa em movimentos sociais e educação.

O evento contou com a participação de pesquisadores oriundos de países da América Latina como México, Venezuela, Colômbia, Chile, Argentina, além de participantes de vários estados brasileiros, na condição de expositores, mediadores, apresentadores de trabalhos e ouvintes, reunindo mais de 400 partícipes, além daqueles que acompanharam a transmissão do evento pela TV UFRB, que somavam 1.491 visualizações em 25 maio de 2025, quando da finalização da organização destes Anais.

A realização do evento contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP, Edital Nº 11/2023. Contou, ainda, com aporte de recursos oriundos de emenda parlamentar destinada pelo Deputado Federal Jorge Solla (PT-BA), para financiar o evento, através de incremento nos valores de emenda de bancada federal da Bahia destinada ao orçamento da UFRB em 2023; e, também, com apoio da Prefeitura Municipal de Amargosa, especialmente através da Secretaria Municipal de Educação, da Escola Municipal Almeida Sampaio e da Diretoria de Eventos, que ofereceu assistência logística para a realização do Congresso; além do apoio da Câmara de Vereadores de Amargosa.

O presente Anais reúne os trabalhos aprovados para apresentação em forma de comunicação oral ou poster nos treze (13) diferentes eixos temáticos, a saber: 1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Juventudes: desafios e perspectivas; 3. Desenvolvimento Regional, Agroecologia, Sustentabilidade, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; 4. Gênero, Gerações e Corpo na Contemporaneidade; 5. Educação em espaços não escolares; 6. A Educação das Relações Étnico-raciais; 7. Tecnologias nos Espaços Educativos: políticas e práticas; 8. Comunidades e povos Tradicionais: Territorialidade e educação; 9. Movimentos Sociais, Associativismo e Sindicalismo Docente; 10. Movimentos de luta pela terra e Educação do Campo; 11. Inclusão Social e Educação; 12. Movimentos Sociais, Educação e Pedagogias Críticas na América Latina: sujeitos e experiências; 13. Educação Infantil e Infâncias no/do Campo. Este último, inserido nesta edição, buscou discutir a produção do conhecimento no campo das infâncias e educação infantil no/do campo.

Os trabalhos estão organizados por eixo temático.

A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos refletem a opinião dos autores/as e não da Rede PECC – MS e das Universidades promotoras.

Agradecemos a todos os participantes que se inscreveram, submeteram trabalhos, participaram das ricas discussões realizadas. De modo muito especial agradecemos aos membros das comissões!

Boa leitura!

EIXO 1

Educação de Jovens e Adultos



MOVIMENTOS SOCIAIS OUTROS INSTITUÍDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amilton Alves de Souza [1]
Neide Maria Ferreira Lopes [2]
Juliana da Costa Neres [3]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica acerca das temáticas: História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Movimentos sociais outros instituídos na Educação de Jovens e Adultos. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, consultando revistas, livros e textos que tratam da temática. O objetivo surge a partir das discussões teóricas e da leitura realizada no curso de Mestrado em EJA, nas disciplinas de Movimentos Sociais em EJA, Fundamentos Filosóficos e Históricos na EJA, Gestão Educacional em EJA e Fundamentos Legais em Políticas Públicas em EJA, bem como uma relação com nosso Projeto de Pesquisa, que trata da temática: Letramento e Tecnologias na EJA, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. Na coleta de informações fizemos uma revisão completa sobre o assunto, destacando as informações e dados que fortalecessem a coesão do estudo. Por meio deste, foi possível perceber as principais concepções de Movimento Sociais, Políticas, EJA e Letramento.

Palavras-Chave: EJA. Letramento. Movimentos Sociais. Política.

SOCIAL MOVEMENTS AND POLICIES IN LITERACY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A LOOK AT ANGICOS AND THE PERIOD OF DIRECT-NOW.

Abstract

This article aims to present a theoretical discussion about the themes: Youth and Adult Education History in Brazil, Social Movements and Policies in literacy in adult education with a look at Angicos the period of Direct Already, from bibliographical research and documentary on articles, magazines, books and texts that deal with the subject. The aim arises from the theoretical discussions and reading carried out in the course of MA in adult education, in the disciplines of Social Movements in EJA, Philosophical Foundations and History in EJA and Legal Foundations of Public Policy in adult education, as well as a relationship with our Research Project which deals with the theme: Literacy and technologies in adult education. Therefore, we chose to conduct a qualitative research. In collecting information use of cohesive exploratory instruments, through research and review of sources. Hereby, it was revealed

[1] Doutor em Difusão do Conhecimento, pela Universidade Federal da Bahia. Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino. E-mail: amiltonalvess@hotmail.com http://lattes.cnpq.br/9668625884010498.
[2] Mestre em Educação e Tecnologias Aplicadas a Educação , pela Universidade do Estado da Bahia. Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB. E-mail:nflopes2uneb.br http://lattes.cnpq.br/4906208537110671
[3] Doutoranda em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino. E-mail:jullyalagoinhas@hotmail.com https://lattes.cnpq.br/0263827383906074

conceptions of Social Movement, Policies, adult education and literacy.
Key-words: Adult education. Literacy;.Social movements. Policy.

Introdução

Precisamos compreender, mesmo que seja de forma inicial, a história da EJA no Brasil, destacando a importância de Angicos para a EJA e para as políticas de letramento, como sendo um lugar de possibilidades de rompimento com o analfabetismo e a luta por uma educação com qualidade para todos. Além disso, é necessário compreender o período das Diretas Já, como sendo um marco na luta organizada pelos movimentos sociais brasileiros, para implementar as políticas de estado para uma sociedade melhor, inclusive, por uma educação de qualidade e para todos. Tudo isso, a fim de garantir e efetivar políticas públicas de qualidade para todos os brasileiros, mas, principalmente para os jovens e adultos analfabetos.

É preciso ter a clareza que não pretendemos historiar Angicos e nem o período das Diretas Já, pois poderemos cometer equívocos, isso porque são movimentos e políticas que carregam consigo um amplo leque de complexidade, mas, pretendemos pensar nesses dois movimentos, por terem eles consequências políticas para Educação de Jovens e Adultos e para as práticas de letramento para esse público.

Diante do exposto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como o movimento de Angicos contribuiu para as políticas de letramento da EJA, além de perceber o período das Diretas Já, naquele processo. Propomos como objetivos específicos: conceituar as concepções de letramento, movimentos sociais, políticas e EJA, a fim de conhecê-las melhor e compreender a sua importância; perceber as contribuições dos movimentos de Angicos para o letramento, elencando os avanços nas políticas de letramento para EJA.

A fim de alcançar o objetivo proposto realizamos uma pesquisa através de um estudo bibliográfico e documental acerca da temática, dando ênfase aos postulados da pesquisa qualitativa. Na coleta de informações fizemos uma ampla revisão bibliográfica, destacando os principais autores que tratam da temática, a exemplo de Carvalho (2009), Kleiman (1989; 1995), Soares (2000) onde conceituaremos Letramento, Escrita, Leitura. Discutimos as concepções e históricos da EJA com Arroyo (2005), Barros (2011), Freire (1997), Gadotti (2007) e Haddad e Pierro (2000). E para conceituar movimentos sociais e populares, bem como Política e Política Pública, trabalhamos com Arendt (2002), Bertoncelo (2009); Gohn (2011),

Amorim (2007) e Oliveira (2010). E por fim, discutimos Angicos, as Diretas Já e os movimentos em EJA com Bertoncelo (2009), Haddad e Pierro (2000).

Por meio deste artigo foi possível perceber as concepções de Movimento Sociais, Políticas, EJA e Letramento. Conseguimos analisar a dedicação, a crença na política de EJA e a busca por uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, as considerações desta pesquisa e a sua relação com a discussão conceitual evidenciaram entender que Angicos contribuiu, significantemente, nas políticas de letramento e na articulação dos movimentos sociais. Foi um movimento que contribuiu para pensar e repensar a EJA como sendo uma política pública que todos têm direito. Sem uma política de estado construída, ouvindo os movimentos sociais, os sujeitos desta modalidade de ensino, não daria conta de letrar e nem da emancipar os sujeitos, com isso, continuando a negação aos nossos Jovens e Adultos o direito de aprender, e aprender com qualidade.

1 Política e movimentos sociais para além das concepções: uma construção da EJA

Antes de pensarmos na relação da política, movimentos sociais e EJA é preciso compreender o que é política e como a enxergamos em sua relação com a educação, sendo importante entender, também, a discussão e a compreensão da ação dos movimentos sociais.

Nesse movimento de compreender o papel da política em nosso meio e na construção de uma educação de qualidade, precisamos primeiramente compreender o significado ontológico de política. A partir das leituras realizadas durante nossa pesquisa passamos a compreender política como entendimento do nosso cotidiano que tem como característica a contribuição subjetiva da nossa sociedade.

O surgimento de política está pautado na atividade do homem que busca modificar sua realidade. Também compreendemos como ação da negociação da sociedade. Não podemos nos esquecer de citar a origem da palavra política que no grego “politiká”, deriva de “polis” e quer dizer aquilo que é público, ou seja, política trata do espaço público, é importante entender esse significado, pois mais adiante, ajudará a compreender que Angicos e o período das Diretas Já representam um espaço político de construção significativa para EJA.

Mas, para tratar da concepção de política que mais nos representa traremos para o texto à compreensão de Arendt (2002), que conceitua política como sendo um ato de conviver entre os diferentes, além das pluralidades de ideias entre os sujeitos por meio de uma expressão de

liberdade. A autora vai mais além quando afirma que a "[...] política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas" (ARENDT, 2002, p. 8). Portanto, a compreensão de Arendt nos possibilita conceituar à política como sendo a ação que realizamos em nosso cotidiano.

Nessa perspectiva podemos envolver dois exemplos de movimentos ocorridos em nosso país, que tiveram a ação política e que foram refletidos nas lutas e nas mudanças sociais. A primeira foi em 1964, o golpe militar, que rompeu com a democracia e com as instituições sociais, estudantis, culturais e artísticas. Eram movimentos populares que se opunham ao regime opressor, implantado então em nosso país. Esse regime levou ao retrocesso político e social, impedindo a construção de uma sociedade mais justa.

Foi exatamente um ano antes desse período, que Paulo Freire construiu um dos mais significativos métodos de alfabetização de adultos, no município de Angicos, com uma perspectiva não somente de alfabetizar, mas letrar os sujeitos, para que eles pudessem se tornar homens e mulheres cidadãos, que compreendem seus direitos e os buscam. O segundo Período foi o das Diretas-Já. Ele fomentou a organização social por meio dos movimentos populares, que buscavam não só o fortalecimento do processo de eleição direta, para presidente da república, mas, também, levou o povo às ruas para lutar por saúde, infraestrutura, por uma educação de qualidade e para todos.

Os exemplos aqui colocados são históricos e resume o significado da política e da importância às mudanças que, diretamente, interferiram em nossa realidade social, sendo, assim um: "[...] movimento social, sem dúvida, pode-se não fazer a política, mas certamente se faz uma política" (MAAR, 2006, p. 13).

Com isso pudemos construir a compreensão mais singular que encontramos sobre política, a partir desses exemplos, que é a ideia de que política, na verdade, é a possibilidade que temos de conduzir os interesses da coletividade, sempre em busca do que é comum e para a sociedade, por meio de luta, organização e condução coletiva. Isso tudo, a fim de que a atividade pública ganhe força para estabelecer as mudanças. Por isso, podemos afirmar que as diversas transformações sociais, culturais e econômicas que vivemos, foram processos vividos por uma sociedade que buscou novas ações coletivas, para melhorar a vida de todos.

É por isso que Maar (2006) retrata movimento social como sendo construtor de política. Nos próximos parágrafos deste tópico iremos tratar dos movimentos sociais e suas concepções.

As compreensões dos mais diversos conceitos de movimentos sociais nos fizeram tomar uma decisão política, a fim de melhor conceituar esses movimentos a partir do que acreditamos e temos construído com nossas lutas sociais, considerando o lugar de fala, da ação de quem vive esse movimento. Para isso, consideraremos as ideias e construções acerca dos movimentos sociais defendidas por Gohn (2001, p. 335), quando diz que são "[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas". Isto porque, as ações construídas pelos movimentos sociais são atividades políticas, que sempre demandam estratégias. Estas perpassam os mais diversos momentos, desde estruturas de mobilização aos recursos a serem pensados por seus coletivos. Então, nessa linha de construção conceitual de Gohn, definimos movimento social como sendo todas as atividades e/ou ações construídas pelo comportamento coletivo, resultando em mobilizações, reivindicações e organização da nossa sociedade.

Sem esquecer que, movimento social não é uma instituição e nem deve fazer parte da organização das instituições, pois perderá seu caráter, e tem sempre como objetivo estabelecer uma linha de rompimento com o instituído, com o que está estabelecido.

O momento histórico, expressa a compreensão e a necessidade de se criar uma base mínima para uma rede mundial dos movimentos sociais. Neste sentido, precisamos ter clareza da perspectiva do momento histórico, no qual, essa necessidade ocorreu, não perdendo de vista o fracasso das políticas neoliberais em promover justiça econômica e social. Devemos pensar sempre que há uma valorização maior quanto aos desafios que enfrentam os movimentos sociais, na luta por melhorias sociais, educacionais e econômicas. Isso por que:

> Os Movimentos Sociais podem ser considerados como empreendimentos coletivos para estabelecer nova ordem de vida. Têm eles início numa condição de inquietação e derivam seu poder de motivação na insatisfação diante de uma forma corrente de vida, de um lado, e dos desejos e esperanças de um novo esquema ou sistema de viver, do outro (LEE, 1975 apud LAKATOS, 1990, p.245).

Precisamos ter um engajamento com as questões sociais do nosso país, pois assim poderemos refletir acerca dos avanços e dos retrocessos históricos, sociais e culturais que estamos vivendo, pois, somente com a reflexão e o pensamento crítico é que podemos dar uma melhor identidade para os movimentos sociais. Não esqueçamos que os movimentos sociais têm também como ação a resistência e a atividade de se contrapor as instituições instituídas, e

sempre buscam atingir resultados concretos, frutos de suas lutas, com foco em uma nova ordem social. E isso implica, sempre, em transformações sociais que possibilitam o surgimento de novas representações sociais de vida. Bertoncelo (2009) nos ajuda a compreender que os movimentos surgem do "comportamento coletivo" que contrapõe as estruturas de controle social.

O movimento iniciado em 1962, na cidade de Angicos, deu conta de romper com as instituições instituídas, aquelas que mantinham o analfabetismo, pois não davam conta da emancipação dos sujeitos, sendo preciso contrapor o que estava estabelecido, a fim de buscar uma nova ordem. Neste caso, a nova ordem era a possibilidade de permitir aos sujeitos de Angicos, a realizarem a leitura e a escrita a partir de suas visões de mundo. A Educação de Jovens e Adultos, neste processo, ganha força na luta pela garantia no enfrentamento do analfabetismo, considerando toda uma luta dos movimentos sociais, para romper com o estado de negação posto aos seus sujeitos, e com isso possibilitar a construção do processo de letramento de cada indivíduo, na sua singularidade.

Já no período das Diretas-Já tínhamos no Brasil diversos problemas políticos, econômicos e sociais que só aumentavam e produziam uma forte insatisfação popular, a nível nacional, e que foi mais ainda alimentada pelo furor dos militantes partidários de oposição. Com isso "[...] os movimentos emergem da ruptura dos mecanismos de controle social e imperativos morais, resultando em desvio de comportamentos" (BERTONCELO, 2009, p. 173). O povo brasileiro esperava após as diretas, a solução de vários outras demandas como: salário, segurança pública e inflação. Porém, há um processo de frustração do povo com a eleição para presidente, pois se percebeu que as diretas não dariam conta de solucionar as demandas sociais. Isso tudo ocorreu sendo fruto da luta dos movimentos sociais da época, que conseguem com que o governo não ignorasse completamente esse movimento, pois alcançou um nível jamais visto no país. A EJA neste período vivia mudanças em suas campanhas e programas, a fim de dar conta às necessidades e politicas do novo governo.

Portanto, após a discussão acerca da concepção tanto de política como de movimento social compreendemos essas duas categorias pertencem à construção da nossa sociedade, são instrumentos de uma compreensão maior do que é educação e de como ela deve ser construída, sendo necessário entender que não se trata de um processo neutro e carrega consigo a tarefa de

modificar o nosso cotidiano, sempre a partir das políticas e dos movimentos, assim a educação tem sido pautada e construída em nosso país.

No próximo tópico tentaremos conceituar a concepção de leitura e escrita, a fim de pensar nos dois movimentos políticos aqui analisados, como sendo uma possibilidade de construção de letramento na Educação de Jovens e Adultos, que ressignifica a formação básica. Para isso, há que se repensar a Educação de Jovens e Adultos, a partir de seus fundamentos históricos e conceituais.

2 Concepções de EJA, leitura e escrita na construção de um letramento emancipatório

Propomos neste tópico repensar a concepção de Educação de Jovens e Adultos, de leitura e de escrita, a fim de situar a construção do letramento emancipatório, que permite contribuir com a diminuição dos índices de analfabetismo e ressignificar a formação dos sujeitos da EJA para além do ensino formal.

2.1 EJA e sua compreensão ontológica

A partir da leitura realizada na obra de Barros (2011) "Genealogia dos Conceitos de Educação de Adultos" foi possível construir um caminho reflexivo, para compreender a Educação de Adultos como sendo um processo fundamental na emancipação dos sujeitos. Nesse intuito precisamos nos remeter a concepção que temos de educação. Para nós, ficou evidente por meio de Barros que educação é todo o processo permanente de construção do indivíduo. Freire afirma que a "[...] educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando" (2011, p. 35).

Pensar em educação no espaço escolar é pensar em uma educação instituída e que sempre será pautada por um processo de "[...] transmissão de saber de uma geração (adulta) para outra (pré-adulta, na infância e na adolescência)" (BARROS, 2011, p. 23). Já temos aqui o conceito de educação e a compreensão do que é educação no espaço escolar, mas para pensar em uma concepção de Educação de Adultos é imprescindível compreender a ideia de adulto que Barros apresenta em seu livro. Ele define o adulto como sendo aquele indivíduo que após a adolescência, para de crescer após essa fase da vida. A autora chama de adultez aquele

indivíduo que apresenta determinada condição social, sempre observando a perspectiva das categorias sociais, a exemplo de ser produtiva ou ser reprodutiva etc.

Barros toma de empréstimo o conceito educação de Adulto de Lima (1988), definindo esta como sendo uma aquisição do conhecimento desenvolvido, a partir das estruturas e dos processos dos adultos, que podem ser construídas individualmente ou na interação com o outro. Não podemos esquecer que qualquer construção de concepção de adultos precisa levar em consideração o lugar social, histórico e ideológico que foi ou está sendo construído, pois o conceito precisa ser carregado de uma posição política dos que estão sendo conceituados, ou corremos o risco de elaborar um conceito que não dialoga com os seus sujeitos.

Portanto, para além dos conceitos, a Educação de Jovens e Adultos também pode ser aqui compreendida como sendo uma etapa do ensino formal e permanente, bem como uma etapa da educação não formal, enfim, toda uma gama de oportunidade ocasional existente em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos.

Historicamente, desde o período da colônia, temos no Brasil práticas de educação de adultos ensinada pelos jesuítas, a fim de não ensinar somente os conhecimentos bíblicos, mas aprender a língua colonizadora, dicas de comportamento etc. Conforme trata Haddad e Di Pierro (2000), ainda no império, destacavam-se a primeira constituição que determinava a educação para todos os cidadãos brasileiros. Isso não quis dizer que esse direito tenha se efetivado na prática. Ainda, segundo os autores, da primeira república ao período militar tivemos no Brasil diversas ações, atividades e práticas voltadas para combater o analfabetismo. No período foram instituídos vários programas e campanhas, a fim de garantir uma educação para adultos e jovens, sendo que nenhuma dessas ações políticas deu conta de reduzir drasticamente o analfabetismo ou acabar com o mesmo.

A partir da redemocratização do país passamos a ter de fato programas e políticas de EJA pautados pelos movimentos sociais, estando posto que ainda não demos conta de combater o analfabetismo e nem garantir de qualidade para todos incluindo principalmente os jovens e adultos. É necessário ressaltar que a partir das lutas dos movimentos sociais demos alguns saltos importantes, a exemplo do financiamento por meio de lei para Educação de Jovens e Adultos, transporte escolar, escolas com laboratórios de informáticas, livros didáticos, formação de professor etc., ainda carecemos de uma política mais radical de valorização dos professores.

Portanto, é imprescindível que consigamos uma Educação de Jovens e Adultos por meio de políticas permanentes de estado, que garantam uma aprendizagem para todos e com qualidade, pois precisamos que o ensino destes sujeitos possa requerer uma prática de leitura contextualizada com sua realidade, com suas necessidades bem com a sua formação. Assim, a finalidade maior na Educação de Jovens e Adultos é contribuir para que o aluno tenha tanto do professor quanto das políticas públicas uma prática pedagógica preocupada em formar cidadãos conscientes do seu papel de cidadão detentor de direitos, tendo a Leitura e Escrita como instrumentos de empoderamento.

2.2 Leitura e escrita: a qualificação das visões de mundo dos sujeitos da EJA

Neste segundo subtópico iremos aprofundar o nosso foco de pesquisa para relatar melhor a concepção de leitura e de escrita, pois fomos provocados a pesquisar acerca destas duas categorias com o propósito de analisar a utilização das mesmas no processo de educação dos jovens e dos adultos.

Antes de qualquer coisa precisamos compreender que o ato de ler e de escrever está muito para além da compreensão de codificar e decodificar, ou seja, não é só isso. Pensar nesta perspectiva na Educação de Jovens e Adultos é entender que ensinar ao seu público a ler e a escrever precisa de significado, de relação com o conhecimento de mundo, para além do ensinar técnicas de ler e de escrever, pois essas categorias precisam ajudar os sujeitos a se emanciparem. Por outro lado, entendemos que toda concepção de leitura e de escrita se dará sempre, a partir de uma construção social. Neste sentido, a escola tem feito um caminho inverso ao ensinar conteúdos para aquisição da leitura e da escrita, tendo dificuldade para trabalhar os temas geradores da leitura da vida, do que ocorre com o aluno fora da escola.

Entendemos ser necessário ressignificar a leitura e a escrita, a partir da compreensão que o aluno tem do seu meio social, cultural e econômico. Portanto Freire (1994, p. 98) nos diz que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ou seja, é preciso valorizar e reconhecer a construção do que acontece fora da escola, para que a aprendizagem, o ato de ler e de escrever tenha sentido e que seja uma construção viva.

Nesse movimento social que permeia a leitura vale compreender que “ler não significa apenas a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma

forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo" (CASCAVEL, 2007, p. 144). Esse processo de interação entre leitura e leitor é construído, pois na relação que é feita para oferecer uma compreensão dialética do que se lê. Esse processo vai fazendo conexões com os conhecimentos construídos anteriormente na vida social.

Kleiman (1989, p. 10) afirma que a "[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Mais uma vez reafirmamos que a leitura precisa ter significados e isso só se estabelece, a partir da valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos. O ato de ler não deve e não pode ser uma decodificação ou codificação, mas a possibilidade de pensar repensar criticamente o que se lê, levando os sujeitos a pensarem sua realidade e buscar alternativas para as superações necessárias.

Por isso, podemos dizer que a escrita é, na verdade, um sistema de símbolos e que requer o rememorar conhecimentos, transpor o pensamento para o papel ou para o mundo digital. Ela sempre mediará à relação humana, a fim de ser utilizada como sendo uma forma de comunicação entre as pessoas. Também, podemos inferir que a escrita é a representação da língua falada, pois assim como a leitura, a escrita precisa ser trabalhada na escola, a partir do conhecimento construído, na formação social dos sujeitos; no caso dos alunos da EJA precisamos compreender, por exemplo, "[...] porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público para discutir (...) a poluição dos riachos e dos córregos etc., porque não discutir com os alunos a realidade concreta?" (FREIRE, 1996, p. 33). Desse modo, entendemos que a escrita passa a ser prazerosa, pois escrevemos, a partir do próprio mundo e da realidade, dando significado a essa aprendizagem.

Hoje, com o advento das tecnologias e dos seus aparatos, as possibilidades a serem usadas no ato de escrever são diversas e inúmeras. Escrita é um instrumento que perdura e na sua grande maioria, carrega consigo a produção textual com a finalidade de ser tomada pelo ato de ler. Portanto, entendemos que: "[...] a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior" (GARCEZ 2002:14).

2.3 Letramento na EJA

À procura por um caminho para analisar o letramento na EJA, utilizaremos os conceitos oferecidos por Soares (1995) e Kleiman (2000). Para tanto, passamos a inferir algumas considerações sobre letramento nas classes da EJA, começando por afirmar que se trata de uma ação que deve ser construída, de maneira coletiva pelos sujeitos da EJA, pois entendemos que o letramento é uma ação cultural, que precisa valorizar o saber que nossos jovens e adultos levam para o espaço escolar. A outra ideia que temos, é a de que todo conhecimento adquirido pelos sujeitos fora da escola desde uma receita de bolo até à leitura de um livro religioso, ou a indicação de um remédio natural, permite que os sujeitos possam navegar pela leitura e pela escrita, compreendendo quem somos e de onde falamos e aonde podemos chegar.

Para Kleiman (1995, p. 81) letramento pode ser entendido "[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Ou seja, estamos corretos quando pensamos o letramento como sendo uma construção social do indivíduo, que é anterior à escola e que permite aos sujeitos exercitarem o ato de ler e de escrever, a partir de suas experimentações cotidianas. Para Soares "[...] letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive" (2000, p. 47).

No campo da Educação de Jovens e Adultos o letramento deve ser percebido como sendo um processo construtivo, sendo que essa construção é realizada a partir das práticas sociais, do uso da escrita e da leitura, da relação professor e aluno, ou seja, um conjunto de relações iniciadas fora da escola e que deve ser ressignificado no espaço escolar. É por isso que o professor quando atua na construção do letramento em sala de aula, precisa estabelecer conexões entre os saberes produzidos com os já construídos pelos alunos da EJA.

Na EJA trabalhar com o letramento é mais prazeroso e significativo, pois as experiências e os saberes construídos no cotidiano dos sujeitos são trazidos para o espaço escolar, ajudando a dar significados ao ato de ensinar a ler e a escrever, permitindo aos nossos alunos uma reflexão mais crítica do que se lê e do que se escreve, permitindo ressignificar às leituras de mundo para além da sua emancipação. Nesse processo de aprendizado, Pereira (2004, p. 158) nos diz que os alunos da EJA "[...] demonstram uma percepção em torno do processo de aquisição da leitura e da escrita pautada num modelo tradicional escolar de ensino". Isso se dá, devido a toda a construção cultural que é necessária, no mundo da escrita e da leitura.

Portanto, entendemos que não basta na Educação de Jovens e Adultos, apenas a ensinar a ler e a escrever, mas garantir que os alunos aprendam com qualidade as mais diversas práticas de letramentos. Com isso afirmamos que não é suficiente ler ou escrever diversos textos, mas permitir que os sujeitos possam criar estratégias para se apropriarem dos mais diversos tipos de textos, podendo refletir criticamente aquilo que eles produzem ou a produção de outras pessoas.

3 Angicos e o período das diretas-já: uma contribuição dos movimentos sociais para a efetivação de políticas de letramento da EJA

Pretendemos com este tópico descrever Angicos e o Período das Diretas-Já como sendo dois movimentos políticos de letramento que contribuíram para o fortalecimento da Educação e especificamente da Educação de Jovens e Adultos.

A partir da leitura realizada, dos escritos de Gadotti (2011) e de pesquisa, no site Instituto Paulo Freire, reunimos informações para descrever este importante período para a construção do letramento e das políticas públicas da EJA. Foi no segundo semestre do ano 1962 que Freire aceitou o convite do Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, para coordenar o Projeto denominado - Angicos de Alfabetização de Adultos. Freire exigiu duas condições: uma foi a questão da liberdade político-pedagógica e ideológica para tratar do processo de formação e a outra, foi a necessidade de contratação dos coordenadores e dos alfabetizadores para o projeto, sem interferência alguma.

Angicos é uma cidade localizada no sertão do Rio Grande do Norte e tinha um grande número de analfabeto. O projeto de Angico de Alfabetização de Adultos nasce da experiência de Freire que aplicou o seu método de Alfabetização, no Centro de Cultura, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular, onde ele aplicou a 05 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas. Essa experiência do Círculo de Cultura, Freire aprimorou a partir da realidade de Angicos, e aplica seu método em 45 dias, alfabetizando 300 trabalhadores. Para essa tarefa, Paulo Freire estabelece parceria com a União Nacional dos Estudantes para que os diversos estudantes ajudassem na tarefa de ensinar aos trabalhadores de Angicos a ler e a escrever.

Além disso, era necessário que os estudantes ajudassem no processo de politização dos trabalhadores, por meio de significado humano, valorizando o conhecimento de mundo, ou seja, nascia aí uma política de letramento, pois entendemos que os movimentos que estavam sendo trabalhados nos círculos de cultura não eram somente de alfabetização.

O método Paulo Freire tinha como proposição fazer uma crítica direta ao modelo social e econômico daquela época, com uma metodologia de ensino pautada na instrumentalização da didática, que permitisse o aluno a trabalhar a leitura e a escrita. Este método tradicional trabalhava a repetição de palavras soltas, além de frases criadas sem um sentido dinâmico. O método Paulo Freire provocava no alfabetizando a reflexão sobre seu papel no meio social enquanto o aluno aprendia, por exemplo, a escrever a palavra sociedade. Além disso, o método ajudava o aluno a repensar o seu cotidiano e o lugar de fala, ao mesmo tempo quando ele aprendia a decodificar o valor sonoro de cada sílaba, que compõe a palavra, a partir do cotidiano.

Todo esse processo formativo permitia promover a superação de uma consciência ingênua, perpassando para a consciência crítica do sujeito. Então o que seria isso se não Letramento? Letramento, pois para Kleiman (1995, p. 81) é um "[...] como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". É uma metodologia que fomenta assim uma aprendizagem significativa, que é estabelecida no movimento entre o educador, o educando e objeto do conhecimento. Depois dessa importante experiência, em abril de 1963, a partir desse movimento político de letramento, Freire certificou 300 trabalhadores como alfabetizados em 40 horas.

Esse magnífico movimento político que deu conta de alfabetizar (letrar) tanta gente em tão pouco tempo, deu visibilidade a Angicos e a Paulo Freire. O então presidente da época, João Goulart, convida Freire para pensar e executar uma grande Campanha Nacional de Alfabetização com o objetivo de alfabetizar 02 milhões analfabetos. Porém, com o Golpe de 64 essa demanda foi interrompida, somente retornando a discussão a partir do movimento das Diretas-Já.

O movimento pelas diretas ganhou uma dimensão para além dos partidos, estes por sua vez apresentavam dificuldade para exprimir as reivindicações dos trabalhadores. A população tinha a expectativa de ver nesse movimento as suas demandas educacionais e sociais serem atendidas, mas houve uma grande frustação, pois, se percebeu que não aconteceram os resultados que todos esperavam. Nesse período, conforme relata Haddad e Pierro (2000), a EJA passava por mudanças em suas campanhas e programas, a fim de dar conta de romper com o

analfabetismo. Porém, ainda existia uma política forte de oferta do ensino supletivo. Há a extinção do Mobral que apresentava práticas e uma ideologia autoritária.

O governo cria a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, que foi vista como sendo uma continuidade do Mobral, porque não carregava novo sentido. A Educação de Jovens e Adultos, nessa época, vivenciava uma grande contradição entre o direito estabelecido na lei e a sua concretização como política pública. Todo esse processo descontrói a política de alfabetização–letramento, criando dificuldade durante longos anos, para a consolidação de um processo de letramento, na linha freiriana, que tivesse uma perspectiva de emancipação, de no rompimento com o analfabetismo funcional.

Considerações finais

É importante retomarmos a proposta inicial deste artigo, que foi descrita na introdução, a fim de compreendermos o alcance do objetivo central do estudo, que foi o de levantar determinadas considerações sobre os Movimentos sociais outros instituídos na Educação de Jovens e Adultos, como sendo duas significativas contribuições do movimento popular à causa da Educação de Jovens e Adultos.

Aprofundamos a ideia de que foi a partir da experiência de Angicos que Freire deu partida para alfabetizar dezenas de trabalhadores, numa perspectiva de letramento, tendo como proposta principal, nessa nova concepção de ensino, a valorização e ressignificação do saber já existente do sujeito da EJA. Tudo partia de uma palavra que possibilitasse a reflexão crítica do sujeito. Apresentamos o movimento das Diretas-Já como sendo um significativo período, que embalou a reconstrução das políticas públicas, em nosso país.

Ao conceituarmos as concepções de letramento, de movimentos sociais, de políticas e EJA, a fim de conhecê-las melhor e podermos compreender a importância das mesmas, pudemos ressignificar essas categorias de estudo, chegando ao entendimento de que o movimento social é um conjunto de atividades e/ou ações construídas pelo comportamento coletivo, resultando em mobilizações, reivindicações e na organização da sociedade, porque requereu um esforço de pensar esse conceito para além dos grandes e midiáticos movimentos.

Já a compreensão de política foi mais tranquila, pois bebemos na fonte de Arendt (2002) para entender a política como sendo uma ação que nasce a partir do nosso cotidiano. E diante de toda essa construção referendamos o entendimento de que o letramento é uma construção

social do indivíduo, que é formada a partir dos movimentos e dos processos políticos, que são anteriores à escola, permitindo aos sujeitos exercitarem o ato de ler e de escrever, a partir de suas experimentações.

Percebemos que tanto o movimento político de Angicos contribuiu, sim, para novas políticas públicas de alfabetização/letramento, que temos hoje, em nosso país, a exemplo de programas como Brasil Alfabetizado, TOPA e MOVA Brasil. É evidente que estamos longe de reduzir drasticamente o número de analfabetos, de analfabetos funcionais e letrados, mas é importante ressaltar que alcançamos grandes saltos e temos contribuído para ressignificar a aprendizagem de letramento, no espaço escolar. Além disso, houve uma redução do analfabetismo.

Finalmente, consideramos que foi muito importante a participação dos movimentos sociais na consolidação das políticas públicas, pois atuaram de maneira autônoma, não se permitindo serem conduzidos pelos governos, mas atuaram de forma independente, para fazer valer as políticas públicas necessárias para a Educação de Jovens e Adultos, em nosso país. Eles acompanharam e fiscalizaram a execução dessas políticas, deixando claro que não bastava ter direito em lei, que era necessária a execução das políticas públicas, do processo de radicalização das mesmas, a fim de se conseguir ganhos sociais efetivos, principalmente, na área de Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** 3ª ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos:** da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BERTONCELO, Edison Ricardo. **Eu quero votar em presidente:** uma análise sobre a Campanha das Diretas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 169-196, 2009.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: SEMED, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa, 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. et al. **Alfabetização de jovens e adultos**: caderno do educando. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2007.

GARCEZ, Lucília. (2002). **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, ago. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000200005&lng=e&nrm=iso> Acesso em 23 abril. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Mai-ago, 2000b, nº 14, pp.108-130. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe14/07-artigo6.pdf>. Acesso em: 23 abril. 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

_____ (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral.** São Paulo: Atlas, 1990.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

PERREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Renata Nunes Duarte Dias *
Mônica Clementino de Menezes **
Adenilson Souza Cunha Junior***

Resumo: Este texto tem como objetivo analisar criticamente como a gestão escolar, enquanto um instrumento democrático da educação, pode contribuir para efetivação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola, de modo que propicie uma formação humanizada, política e emancipatória aos sujeitos da EJA. As interpretações qualitativas tecidas neste artigo ocorreram por meio de uma revisão bibliográfica e documental, na busca de construir diálogos com a realidade política de ambos os campos dos saberes. A literatura visitada, as análises dos principais marcos legais que sustentam a EJA, e a Gestão Escolar, bem como as vivências no espaço da escola na condição de docentes apontam para necessidade da construção ações articuladas entre a gestão pedagógica e administrativas da escola com a sociedade, para o melhor atendimento e concretização de uma educação problematizadora, que tenha como principal premissa o respeito à diversidade, aos saberes, e que possibilite aos sujeitos construir um elo entre o mundo da vida e do trabalho, percebendo-se enquanto protagonista de sua aprendizagem ao longo da vida.

Palavra- chaves: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Gestão Escolar. Sujeitos da EJA.

Introdução

O presente artigo constitui a busca de uma construção dialógica entre a Gestão escolar, na condição de um componente democrático que visa aprimorar a qualidade da educação pública e sua colaboração para formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGed/UESB), *campus* de Vitória da Conquista (BA -Brasil). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) e Membro da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais (Rede PECC-MS). E-mail: renatinhaduarte11@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4481742911308965.

** Licenciada em Sociologia pela UNEB e em Pedagogia/ UneSulBahia — Mestra em Educação pelo PPGED/UESB, *campus* de Vitória da Conquista (BA -Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa GEPEMDECC-Linha-EJA. Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Porto Seguro-Bahia. E-mail: monica-cmenezes77@hotmail.com.

*** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, *campus* de Itapetinga (BA -Brasil). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

a partir da perspectiva do direito. Compreendendo que a legislação educacional brasileira se fundamenta nos princípios da Constituição Cidadã de 1988, que prima pela igualdade de direitos entre todos os cidadãos, sabemos que estes são grandes desafios da educação escolar: superar a desigualdade e a exclusão, alcançar a equidade e garantir justiça social a todos/as, visto que, somente assim teremos uma escola de fato democrática, em que sua gestão se estruture a partir de um pensamento coletivo.

É importante salientar que a educação é um processo social que não se restringe somente ao ato de instruir por meio da transmissão ou mediação do conhecimento. Na legislação educacional, constitui-se um direito fundamental, que precisa promover o desenvolvimento humano, a criticidade e a autonomia. Para Freire, a educação é um ato político e libertador, que colabora na formação de sujeitos capazes de pensar por si, de serem protagonistas de suas histórias de vida, conscientes e capazes de transformar sua realidade. "Quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com o seu trabalho pode criar um mundo próprio" (FREIRE, 2005, p. 30).

Assim, a escola enquanto uma instituição social, mediadora da educação formal, constituída de diversidade humana e cultural plural, precisa constituir-se como um espaço privilegiado para construção do conhecimento voltado para a investigação e produção acadêmica, mas, sobretudo, necessita ser o *lócus* de reflexão, da luta por igualdade e da intervenção dos marcadores opressivos, que atravessam a vida escolar dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, jovens, adultos e idosos, silenciados e expulsos da escola. Para Santos (1996), "a classe média brasileira impede que outros brasileiros tenham direitos, visto que ela goza de privilégios e não de direitos". "E é por isso, que no Brasil quase não há cidadãos". (SANTOS, 1996, p. 134).

Nesse sentido, esta investigação alicerça-se em uma revisão bibliográfica e documental de natureza qualitativa, cujo objetivo primeiro é analisar criticamente como a gestão escolar, enquanto um instrumento democrático da educação, pode contribuir para efetivação da Educação de Jovens e Adultos na escola, de modo que propicie uma formação humanizada, política e emancipatória aos sujeitos da EJA. Ao mesmo tempo, também, buscaremos discutir brevemente a constituição macroestrutural da Educação enquanto um campo marcado por disputas entre diferentes grupos sociais que tentam imprimir sobre suas visões de mundo e de

sociedade, visto que a instituição de uma política pública não se configura de fato a garantia do direito e da justiça para todos.

Nesse contexto, faz-se necessário rever os quadros de mazelas impostas à Educação da classe popular, constituída por trabalhadores/as, os quais formam o público da EJA. É essencial compreendermos que a escolarização dos adolescentes, jovens, adultos e idosos não se esgota na alfabetização, mas que essa seja entendida como um processo continuado ao longo da vida, um direito que não pode ser negado. Para tanto, escola precisa ser um *lócus*, cuja gestão seja democrática e pense na construção de uma educação justa e coletiva.

Gestão escolar: o olhar crítico e reflexivo acerca do direito à educação

Para se refletir sobre da gestão escolar e de como ela poderá contribuir e transformar as ações no ambiente escolar cabe, inicialmente, esclarecer alguns conceitos importantes, a exemplo de Educação, essa que se faz presente em múltiplos espaços sociais, ora de maneira informal e/ou não intencional, conhecida como "escola da vida", que ocorre em meio à família, colegas, igreja, ora de maneira não-formal, que, apesar de apresentar intencionalidade em suas ações, não compõe um sistema formal de ensino, dá-se junto aos movimentos sociais, sindicatos, conselhos de direitos etc. Gadotti (2013) revela que "não há tempo e espaços próprios para a aprendizagem. Como ela está todo o tempo em todo lugar, o espaço de aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre" (p. 21).

Já a Educação Formal, foco deste estudo, está ancorada em um sistema de ensino estruturado, com propostas intencionais, regida por normativas nacionais que regulamentam o ensino em todo o país, efetivando-se nas escolas de educação básica e nas universidades (LIBÂNEO, 2004).

Desse modo, a Educação está correlacionada a fatores social-histórico-cultural, podendo fazer-se presente livremente, através das diversas trocas de saberes vinculados às comunidades, visto que, "aprendemos uns com os outros"; ademais, a Educação, também, se firma em processos formais e metodológicos. Libâneo (2004) evidencia que:

> Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação

> ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2004, p. 30).

Obviamente, o ato educativo não é neutro. Os conhecimentos, por vezes, apresentam-se vinculados a ideologias, que optam pela preservação do *status quo* ou emancipação humana. Logo, pode-se compor uma ideologia que "usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos" (BRANDÃO, 1981, p. 5).

Nesse sentido, a escola pode tornar-se campo basilar para promover um modelo de educação que proporcione mudanças que contribuam com a formação para a cidadania de sujeitos conscientes dos seus direitos, "no que tange à cidadania, parece haver um consenso de que sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica" (RIBEIRO, 2002, p. 115).

A educação cidadã torna-se um recurso para promover a equidade, sobretudo, em sociedades onde há prevalência de desemprego, desigualdade socioeconômica e perpetuação da pobreza. Diante disso, cumpre elucidar que pobreza não se relaciona apenas a quem não tem a posse dos meios de produção, mas, "pobre é, sobretudo quem faz a riqueza do outro, sem dela participar, pobreza em sua essência é discriminação, injustiça" (DEMO, 1996, p. 14).

Ante ao exposto, infere-se que é preciso pensar em um modelo de educação desmistificadora, que prepare os educandos para exercerem funções laborais, mas, além disso, que os enxerguem de modo omnilateral, com todas as suas subjetividades, complexidades e potencialidades. É necessária uma educação que contribua com a formação de cidadãos conscientes e capazes de refletirem e intervirem na realidade que os rodeiam, considerando que "conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (FREIRE, 1980, p. 29).

Gadotti (2013) tece considerações importantes sobre a educação, sobretudo, ao afirmá-la como imprescindível para a sobrevivência do ser humano. Para ele, a educação deve ser emancipadora e permanente, portanto, precisa acompanhar o ser humano ao longo de toda a vida e esse direito "não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os **direitos humanos** são todos interdependentes. Não podemos defender o direito a educação sem associá-lo aos outros direitos" (GADOTTI, 2013, p. 22-23. Grifo no original).

Cumpre mencionar que a educação não pode se desvincular do cotidiano dos educandos. Cabe, portanto, aos educadores progressistas contextualizarem suas aulas de modo que se aproximem das demandas e anseios dos educandos, favorecendo a construção de cidadãos críticos e propiciando a criação de elos entre a ação- reflexão, visto que é preciso "estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos" (FREIRE, 2010, p. 30).

Para que as práticas curriculares sejam transformadoras e promovam aprendizagens significativas, é primordial que estejam atreladas às histórias concretas dos educandos, precisam vincular-se às suas problemáticas, dores, tristezas, desafios, injustiças, trabalho, etc. Pois esses sujeitos, enquanto seres ontológicos, não podem distanciar-se de "todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo" (CALADO, 2001, p. 52).

Diante disto, a educação deve ser capaz de promover consciência crítica e meios para desvelar dos processos de opressão existentes na sociedade. Para tanto, postula-se que os educadores tenham autonomia para planejarem e refletirem acerca das ações pedagógicas, posto que a autonomia "significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade" (PARO, 2004, p. 11).

Contudo, a educação permanece em um campo de disputas, em que os educadores experienciam o cerceamento da sua autonomia e, além disso, vivenciam fortemente o impacto da ideologia neoliberal, que tem adentrado os espaços escolares. Ao longo dos tempos, o capitalismo tem se apropriado dos conhecimentos científicos produzidos e das próprias instituições escolares "enquanto espaço social de sua criação e difusão" (NEVES, 1999, p. 23).

Neste contexto, Neves (1999) elucida que a escola é um espaço de antagonismos que, ora difunde as ideias da classe hegemônica, ora consegue romper através de propostas críticas que possibilitam ao trabalhador perceber o processo de submissão que está submetido. Assim, a escola forma os "intelectuais orgânicos da burguesia", mas, também os "intelectuais orgânicos do proletariado", contudo não se pode perder de vista que:

> Historicamente os sistemas educacionais capitalistas vêm desenvolvendo mecanismos de filtragem social para garantir o acesso diferenciado aos diversos graus e ramos de ensino que terminam por privilegiar o acesso e

> permanência no sistema escolar dos representantes da classe dominante e de seus aliados (NEVES, 1999, p. 24).

À vista disso, o neoliberalismo propaga o modelo de gestão gerencialista, que prima pela descentralização. Para isso, propõe que a gestão das escolas públicas estatais se assemelhe a das empresas privadas, ressalta a importância em conservar as parcerias público/privada, bem como impulsiona a mercantilização, tornando o serviço público em um serviço para clientes (BARROSO, 2005, p. 762). Isso posto, cumpre elucidar que:

> O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança (LOPES e CAPRIO, 2013, p. 2).

Considerando que o neoliberalismo tem norteado e impulsionado a desresponsabilização do Estado, esse passa a assumir a função de regulador/fiscalizador, remetendo suas responsabilidades para a sociedade civil, "trata-se de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual" (CABRAL NETO, 2009, p. 45).

Ademais, os defensores do gerencialismo preconizam que a escola deixe de ser um direito e converta-se em prestadora de serviços, fundamentada nos paradigmas da desburocratização, descentralização, profissionalismo, competitividade. Conforme Araújo e Castro ((2011), trata-se de "estabelecer uma nova cultura organizacional no interior das escolas, baseadas nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, direcionada para a racionalização, eficiência e eficácia dos processos educativos". (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 94).

O gerencialismo propõe, ainda, homogeneização e construção de currículos homogeneizados e conteudistas que privilegiam o "conhecimento útil", visando apenas o preparo para realização de avaliações, ao reforçar a competitividade, o individualismo e a meritocracia, imputando culpa aos educandos pelo "fracasso escolar". Por conseguinte, o neoliberalismo tem conseguido instituir-se no *lócus* escolar, impondo seu caráter, suas ações e

ditando regras, a fim de que o trabalhador seja "instruído" para atender às exigências mercadológicas. Nesse sentido, altera o *ethos* da educação, visto que a percebe:

> como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito a educação integral (GADOTTI, 2013, p. 23).

As propostas neoliberais aspiram suprimir os sonhos e utopia da classe trabalhadora, posto que "a conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores (FREIRE, 1980, p. 28).

É válido ressaltar que o neoliberalismo evidencia a gestão gerencialista, que prima por decisões hierarquizadas, centralizadas e com valorização das relações de subordinação. Por sua vez, a Constituição Federal de 1988 enaltece a democracia e preconiza, no artigo 206, inciso VI: "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", o qual é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no artigo 3º inciso VIII.

Certamente, a presença destes artigos contidos na Constituição Cidadã e na LDB é extremamente significativa, mas é preciso considerar que "a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação" (OLIVEIRA, 2007, p. 95).

Em razão disso, a gestão democrática implica luta política, superação das formas tradicionais de organização escolar e compreensão de que a educação não é neutra, visto que há intencionalidade no ensino e nos currículos propostos, Paulo Freire (2001) elucida que "a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre" (FREIRE, 2001), p. 28).

A gestão democrática demanda envolvimento de toda a coletividade, ou seja, a participação social nos processos de decisões, tanto dos profissionais que trabalham na escola, como também de toda a comunidade ao seu entorno. Ao passo que a comunidade se aproxima dos lócus escolares, descobre-se na qualidade de ser integrante desse espaço, que não é resultado de benevolência do Estado, mas de uma conquista enquanto direito público subjetivo, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 art. 208, VII, § 1º.

Cury (2007) apresenta o seguinte conceito acerca da gestão democrática:

> A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (Brasil, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (CURY, 2007, p. 12).

Na condição de participantes, todos (profissionais da educação, comunidade, conselhos de direito):

> precisam tornar-se corresponsáveis e comprometidos a exercer, incontestavelmente, a **participação** ativa na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) com vistas a preservar a **autonomia** e a **pluralidade.** Bem como, se manterem ativos nas deliberações, assegurando a **transparência**, estes quatro elementos destacados são basilares para assegurar o caráter democrático da gestão (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 16. Grifos dos autores).

À medida que a educação preserva esses quatro princípios, poderá contribuir para diminuir a evasão escolar e favorecer a permanência dos educandos, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porquanto, serão consideradas suas especificidades, experiências culturais, cidadania com estímulo a criticidade e emancipação.

A gestão democrática prima pela horizontalidade nas relações, ao tempo que valoriza o diálogo e o ouvir o outro, instrumentos fundamentais na EJA, como evidenciou Paulo Freire (1987):

> O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. (FREIRE, 1987, p. 9).

A gestão escolar parte da construção da coletividade; nesse sentido, faz-se necessário que se criem espaços de participação, ações conjuntas e diálogos entre todos os segmentos envolvidos. Assim, o ato de educar deve ser visto e vivenciado como um princípio de formação emancipatória e política, na qual os sujeitos se percebam como parte do processo.

A Educação de Jovens e Adultos como direito

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, apresenta os direitos sociais básicos, ou seja, ela trata das necessidades essenciais para que um ser humano viva dignamente e goze dos princípios primeiros da cidadania. "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (BRASIL, 1988, p. 18).

Dentre todos esses direitos, consideramos a Educação enquanto um direito humano, fundamental, destinado a todas as pessoas, independente do gênero, da cor/raça, da orientação sexual, da classe social ou das condições socioeconômicas em que vivem. O direito concretiza-se quando todos/as têm garantido o acesso e permanência à educação formal, que instrumentalize os indivíduos a transitar com liberdade, autonomia e consciência política de estar no "mundo e como o mundo".

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz como uma de suas premissas que: "Toda pessoa tem direito à educação". O Artigo 26 da declaração reafirma essa ideia ao reassegurar que "Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais" (ONU, 1948, p. 23). Entretanto, Arroyo (2017, p. 106) preconiza: "A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos...". Tal fato é evidenciado ao refletirmos acerca da condição em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos no país, pois, infelizmente, não é garantida como previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso I, e na LDB, Lei nº 9.394, de 1996, nos artigos 37 e 38, que versa sobre a oferta do ensino deve ocorrer de modo a atender à especificidade desse público.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida enquanto uma política pública e definida na LDB como modalidade da educação básica, possui identidade própria, conceitos e princípios de "equidade, diferença e proporcionalidade, funções reparadora, equalizadora e qualificadora". (BRASIL, 2011). Entretanto, ainda possui um longo caminho a percorrer para que possa garantir não somente o acesso dos adolescestes, jovens e adultos à escola, mas, sobretudo, a permanência, assim como a possibilidade de continuar aprendendo ao longo da vida, como previsto na legislação. Para Haddad e Di Pierro (2000):

> O desafio maior que o Brasil enfrenta [...] será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização. Haddad; Di Pierro, 2000, p. 89).

Outras políticas oriundas desse movimento democrático expresso na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação são relevantes conquistas para o campo da EJA, como o Parecer CNE/CEB n. º 11, de 10 de maio de 2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e traz a ampliação e definição da Educação de Jovens e Adultos enquanto um direito à cidadania. A Resolução CNE/CEB n. º 3, de 15 de junho de 2010 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA), definindo a estruturação da EJA no país, dentre outras orientações.

Compreendemos, entretanto, que o Brasil, enquanto nação, nasceu e estruturou-se sob a base da exploração de seres humanos, bem como pela extinção de culturas não hegemônicas, em função de um pequeno grupo dominante que, para manter os privilégios, alimentam as desigualdades sociais e políticas que evidenciam as ausências, as faltas e a ineficácia das políticas públicas afirmativas e educacionais que combatem o racismo, o analfabetismo, a desigualdade e a discriminação entre grupos diferentes. Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 187), "O objetivo da ação afirmativa é superar as desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes". Para Leite (2013, p. 13), O direito foi garantido no texto legal, mas na maioria das vezes, esquecido na prática".

Ainda nessa perspectiva, Arroyo (2017, p. 106) reafirma que: "A EJA, e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos". Assim, é imprescindível pensar que todos os envolvidos na educação sejam responsáveis pela efetivação da educação de jovens e adultos enquanto um direito humano, mesmo reconhecendo as mazelas históricas que compõem a sociedade brasileira é preciso fazer valer os marcos legais que balizam o lugar da EJA nas políticas públicas educacionais, visto que tudo que alcançamos é resultado das lutas de muitos. Para Freire, (2001, p. 20). "A educação será libertadora na medida em que incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação".

Nesse sentido, os movimentos sociais têm um papel fundamental na luta pela garantia dos direitos dos sujeitos da EJA, "todo o avanço da educação escolar, além do ensino primário, foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições de vida". (CURY, 2002, p. 247). Como postula Gohn (1997, p. 78), "[...] os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil".

Nesse sentido, destacamos que, na história da educação brasileira, a EJA acumula experiências de exclusão, negação de direitos, de ausência da garantia das condições de acesso, permanência e de desenvolvimento escolar, principalmente quando se trata de grupos historicamente não privilegiados da sociedade brasileira. Para Gomes (2001):

> [...] a Educação é um direito social. E colocá-las no campo dos direitos é garantir espaço para diferença e enfrentar desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais". (GOMES, 2001, p. 83).

Em pleno século XXI, ainda constatamos altos índices de analfabetismo entre a população adulta no Brasil, herança de um passado de subalternidade provocada por séculos de escravização, que imprimiu na população negra, trabalhadora, a servidão em troca dos meios materiais mínimos de sobrevivência. É importante ressaltar que marcos legais e as políticas públicas de EJA têm avançando no campo do direito, e os institutos de pesquisas, como o IBGE (2022) indicaram que "a taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022". Contudo, não se percebe uma significativa mudança de paradigma na realidade das mulheres e homens das camadas desfavorecidas que frequentam a EJA, principalmente os com mais idade, visto que ainda mantém as altas estatísticas de pessoas analfabetas no país. "No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%." (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Haddad e Siqueira (2015, p. 89) ressaltam que "O analfabetismo entre a população de jovens e adultos no Brasil é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados". Diante dessa realidade histórica de exclusão, o

analfabetismo configura-se, na visão Haddad e Siqueira (2015, p. 89), "como uma violação do direito humano a educação".

Nesse sentido de violação de direito, a Educação de Jovens e Adultos tem seu contexto histórico marcado por secundarização e marginalização política. Para além de enfrentar incertezas e retrocessos em sua constituição, esse campo do saber teve o processo de desmonte acelerado, visto que as políticas públicas implementadas nos últimos cinco anos no governo da extrema direita intensificaram a desvalorização e a invisibilidade da EJA.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que tem a função de organizar o currículo escolar, sendo uma referência, esvaziou o real sentido e a função social da EJA, assim como a Política Nacional de Alfabetização- PNA, que trata da política de alfabetização no país, não trouxe a modalidade para o campo político, não promoveu discussões acerca das especificidades da modalidade e seus sujeitos. Na mesma perspectiva, em 28 de maio de 2021, a Resolução nº 1/2021 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tal documento objetiva o seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância" (BRASIL, 2021).

Tais documentos legais demonstram descompromisso governamental, pedagógico e social da gestão anterior, visto que ignora os avanços importantes no campo da normatização da EJA, como as Diretrizes Operacionais de 2010 e o Parecer 2000, que representam conquistas legais significativas para essa área do saber. Assim, percebe-se que as políticas públicas implementadas privilegiavam o investimento do recurso público no setor privado, promovendo privatização e a mercantilização, bem como a precarização de setores da educação pública, o que intensifica o retrocesso da EJA.

No contexto da educação escolar, as instituições de ensino em todos os níveis de modalidades precisam fortalecerem as políticas que primam pela democratização da educação de jovens e adultos. O principal ponto de partida para esse fim é a implementação da gestão escolar democrática, que articule as ações e as políticas coletivas no meio escolar com os processos administrativos e pedagógicos, abrindo, assim, um espaço para os colegiados, com participação de todos segmentos da comunidade, criando um elo desta com a sociedade e problematizando o ato de educar. Para além disso, faz-se necessária a construção e efetivação

dos seus projetos políticos pedagógico, suas propostas curriculares e outros documentos legais internos, colocando as especificidades da EJA e seus sujeitos como protagonistas.

A gestão escolar tem um papel fundamental no processo de formação dos sujeitos da EJA, pois a escola precisa organizar-se para atender de modo acolhedor esses sujeitos, criando ações que garanta o direito de acesso e permanência na escola, flexibilizar horários de aulas, conhecer seus educandos suas necessidades, promover formação continuada dos professores/as, responsabilizar-se com seus pares para que as metodologias utilizadas em sala de aula dialoguem com a vida cotidiana dos educandos, fazendo-os avançar em seu aprendizado ao longo da vida.

Diante dessa realidade circundante, é essencial esperançar e continuar lutando para efetivação de uma política de gestão escolar, com uma educação de jovens e adultos que consolide, amplie e resinifique esse campo do saber.

Algumas considerações (in) conclusivas

Ao debruçarmos sobre os referenciais bibliográficos e documentais para construção deste texto, ficou evidenciado que as políticas públicas educacionais, que institui a gestão escolar democrática e alicerçam a Educação de Jovens e Adultos, estruturam-se por meio de luta de movimentos sociais e sociedade civil pelo direito à educação. Vale considerar que esse caminho é longo, envolvido de tensões, dilemas, disputas entre diferentes grupos sociais e políticos, no processo de constituição da EJA enquanto uma modalidade do segmento da Educação Básica, que avançou e retrocedeu em diversos momentos da história da sociedade brasileira.

A gestão escolar, enquanto um instrumento democrático, torna o ato de educar na EJA um ato de formação de cidadania, de mudança de consciência comprometida com o processo de humanização e politização dos sujeitos, ao dar voz e vez a todos os envolvidos na escola. Aos educandos da EJA, por sua vez, propicia visibilidade e protagonismo, tirando-os da condição de silenciados, condição imposta por décadas ao público dessa modalidade.

Nesse contexto, articular a EJA à gestão escolar democrática tem-se como princípio a necessidade de construir uma sociedade mais justa e solidária, visto que a escola, enquanto instituição social, afirma-se como espaço de promoção e garantia do direito à aprendizagem ao

longo da vida, sobretudo, porque viabiliza a construção de diálogos e de múltiplos conhecimentos que possibilitam aos sujeitos exercerem sua cidadania de maneira ética e participativa.

Referências

ARAÚJO, S. de; CASTRO, A.M.D.A. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. (2011). Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio . Acessado: em 15 de junho de 2023

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: 2ª Reimpressão, Vozes: 2017.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade.** (2005). Disponível em: https://www.scielo.br/ . Acessado: em 21 de junho de 2023.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, **Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010**, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.editoramagister.com.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. — Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL, **Resolução nº 1/2021 de 28 de maio de 2021**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acessado em 15 de dez. de 2021.

BRASIL, **Resolução nº 2 de maio de 2010**. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa. Acessado em 15 de dez. de 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br. Acessado em 15 de dez. de 2021.

BRASIL, **Resolução, CNE/CEB Nº 4, 13 de julho de 2010.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br. Acessado em 15 de dez. de 2021.

BRASIL, **Parecer CEB nº: 11/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acessado em 15 de dez. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. º 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne: Acesso em: 16 jul. 2023.

CABRAL NETO, Antônio. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias**. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002a.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política.** 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1996 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 27)

FREIRE. Paulo. **Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo. 1980.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **Revista EJA em Debate**. Ano 2, n. 2. Santa Catarina. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais:** Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã. Etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In.:* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo:** repensando a nossa escola (Orgs.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai-ago. 2000.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação.** Unesp. Departamento de Ciências da Educação. Revista Eletrônica. 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1999 (Questões da nossa época: 36).

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

RIBEIRO, M. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas**. O Preconceito. São Paulo: IMESP, v. 1997, p. 133-144, 1996.

NOMEAR PARA EDUCAR? A EJA E O CAMPO DO CURRÍCULO

Rafaela de Fátima S. Mota Fragoso[2]
Iris Verena Oliveira[3]

Resumo: O presente artigo analisa o "Documento Curricular Estruturador dos cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Ensino da Bahia." A partir do diálogo com autoras do campo do currículo em chave pós-estrutural (MILLER e MACEDO, 2018; LOPES, 2022) destaca a importância da diferença nas práticas curriculares, questionando a necessidade de nomeação para a garantia de direitos. O texto defende a escola como espaço para receber o outro e produzir brechas nas políticas normativas de currículo, a partir das práticas fundadas nos dilemas locais e nas narrativas de vida de estudantes da EJA. As autoras concluem que as tentativas de normatização do currículo desta modalidade não diferem das instituídas para as turmas seriadas, e que a multiplicidade de sujeitos que ocupam as escolas na condição de educadores e estudantes refutam tentativas de controle com suas experiências de vida.

Palavras-chave: Práticas curriculares. EJA. Deslocamento de conhecimento. Alteridade

Nomear para educar?

Este texto propõe uma leitura do documento curricular que visa estruturar os cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Ensino da Bahia. A questão que nos intriga na leitura do documento é o processo de nomeação e delineamento do perfil de estudantes e formadores/as, que se apresenta como princípio para a execução dos objetivos propostos na EJA. Publicado em 2009 e reformulado em 2022, o texto tem o propósito de orientar as instituições escolares para a construção do trabalho pedagógico ao tratar sobre: carga horária, a organização da áreas do conhecimento, os "tempos formativos", os "temas geradores" e "saberes necessários". Este documento é apresentado como "fruto da escuta dos

[2] Professora na rede estadual do estado da Bahia, graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade - PPGED/MPED pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Conceição do Coité - Bahia - Brasil, rafaeladefatima@hotmail.com.
[3] Doutora em Estudos Étnicos e Africanos/UFBA. Professora Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade/ UNEB, Conceição do Coité – Bahia – Brasil, irisveren@gmail.com

principais sujeitos da EJA: educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos (...), bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA" (BAHIA, 2009, p.9). Segundo o documento, para garantir o direito à educação é "fundamental conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida" (BAHIA, 2009, p.04).

A leitura do texto curricular, suscitou inúmeros questionamentos, graças a experiência de uma de nós com a docência em turmas de EJA. A dinâmica da escola apresenta um cotidiano rico em situações inusitadas, imprevisíveis e, portanto, incontroláveis. Ainda assim, é interessante observar o esforço empreendido por gestores/as de políticas públicas em educação no Brasil, que visam estabelecer previamente competências, habilidades e saberes necessários. Nos perguntamos se é possível educar jovens e adultos na diferença. Ou seja, o processo formativo depende da nomeação do outro?

Antes de definir a "estrutura curricular", o documento descreve o perfil dos estudantes da modalidade, da seguinte forma:

> jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA, 2009, p.11)

É para estes sujeitos, segundo o referido documento, que a EJA acontece, são pessoas que não conseguiram seguir a linearidade do seu processo educativo, que por vezes precisaram interromper este processo, mas escolheram voltar a compor os ambientes escolares, trazendo em seus corpos as marcas das experiências vividas e os saberes construídos a partir destas vivências.

Percebemos que há, nas orientações curriculares do Estado, uma preocupação genuína no que diz respeito ao atendimento das/es estudantes da EJA, pensando em integrá-las/os num processo educativo que pensa nas especificidades de discentes que já associam às suas responsabilidades estudantis os outros papéis sociais que vão assumindo no decorrer das suas histórias, entendendo que esta modalidade de estudo já não pode seguir a mesma linha das

turmas regulares, visto que recebem jovens e adultos que não têm o mesmo tempo de dedicação aos estudos que o corpo discente que estuda durante o dia.

Dentro desta perspectiva, a versão do referido documento, publicado em 2022, apresenta dentre os seus princípios teórico-metodológicos:

> Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias e identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento.
> Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA. (BAHIA, 2022, p.04)

Ainda assim, notamos a generalização como a referência à condição de trabalhadores/as dos/as educandas/os da EJA. Porém, no dia a dia da vida noturna nas escolas estaduais identificamos situações diversas. Situações estas que vão muito além das necessidades de parar os estudos para trabalhar, apesar desta ser uma das grandes motivações para que muitas/os jovens interrompam a linearidade do seu processo educativo e resolva voltar depois de um ou mesmo muitos anos para se matricular nas turmas de EJA. O que estamos ressaltando é que a dimensão de controle não cessa porque este documento foi elaborado por um Fórum com participação de múltiplos atores e atrizes. Como princípio, ao se propor a "estruturar", o texto desenha metas, objetivos e apesar de não se organizar em competências e habilidades, assume que alguns "objetos do conhecimento" são "saberes necessários".

Nas realidades em que uma de nós se encontra, como professora de tal modalidade de estudo, existem muitas histórias marcadas pelas fragilidades econômicas, que motivaram e continuam motivando a evasão de muitas/os jovens. Mas também existem outros fatores, como a gravidez não planejada, que tem sido apontada como motivo para o afastamento da escola por aquelas que não conseguiram uma rede de apoio para que continuassem seus estudos depois do nascimento da criança. E por mais absurdo que seja, ainda lidamos com histórias outras em que os maridos não aceitaram a continuidade dos estudos de suas companheiras, após o casamento.

Histórias diversas também recheiam as nossas turmas de EJA, permeadas por jovens que desde crianças vivenciam o estigma da "derrota" nas aprendizagens escolares, decorrentes, muitas vezes, da invisibilidade de transtornos, condições neurológicas que afetam o processamento de informações e a construção de conhecimentos, como dislexia ou discalculia, entre outros. Não é incomum entre docentes desta modalidade, identificar jovens que chegam

às turmas de EJA sem ao menos saberem ler com fluência ou fazer cálculos simples, marcadas/os pelas inúmeras repetências e evasões, matriculando-se nas referidas turmas apenas para terem o "diploma" do ensino médio.

As diversas formas de opressão que se manifestam no espaço escolar também apareceram no diálogo com estudantes, ao narrar a motivação para saída da escola. Atos racistas, homofóbicos, gordofóbicos, capacitistas, lesbofóbicos, misóginos e transfóbicos ainda permeiam o ambiente da escola e, por vezes, são tratados como questões de menor gravidade, que não justificam uma interferência de profissionais de educação. Nesses casos, o silêncio conivente de docentes, coordenadores/as e gestores/as alimentam a dinâmica das "expulsões escolares".

Além destas, existem outras situações e singularidades que estão postas na modalidade de estudo, pois lidamos todos os dias com sujeitos únicos, que apesar de se encontrarem e se reconhecerem dentro das descrições apresentadas, ainda assim, possuem as suas particularidades, sujeitos atravessados pelas experiências proporcionadas pela raça, gênero, classe social e muitas não nomeadas que apresentam o desafio de educação do radicalmente outro na EJA (DERRIDA, 2003). Por isso, defendemos o currículo que acontece, as práticas curriculares do encontro imprevisível e aberto ao porvir.

O campo do currículo e a EJA

A proposta de leitura do documento estruturado para a EJA é decorrente da identificação de algumas disparidades entre o documento e a movimentação cotidiana das escolas. No exercício da docência, o cenário apresenta inúmeras vezes jovens desestimulados, cujas vidas de estudantes já estão atravessadas pelas responsabilidades que vão assumindo em outras instâncias das suas vidas, seja como trabalhadoras/es, mães ou mesmo aqueles que apresentam déficits de aprendizagem, sem um diagnóstico específico ficando de fora da proteção das leis brasileiras. É muito comum, diante desta realidade, as salas iniciarem o ano letivo bem cheias e, gradualmente, esvaziarem no decorrer do ano. Nos perguntamos: o que motiva jovens e adultos a fazerem essas matrículas nas escolas no início do ano? Seria a vontade de ter o domínio do saber necessário "SNEFSIIGEO37 - compreende e utiliza escalas, desenvolvendo as noções de escala ampliada e reduzida, gráfica e numérica"?

Como é possível eleger objetos do conhecimento, como saberes necessários para pessoas que viveram sem acesso a eles até aquele momento? Enquanto a BNCC e o "Novo" Ensino Médio prometem que a escola é um meio de vencer na vida, com a formação de sujeitos críticos e com condições de acessar ao mercado, enquanto na EJA o "projeto de vida" foi atravessado pela gravidez, necessidade de cuidar de algum familiar doente, a imperativa necessidade de trabalhar e/ou a falta de adaptação a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Isso nos leva a pensar que diante da existência de políticas centralizadas de currículo é possível deslocá-las, como apontam Miller e Macedo (2018), permitindo que as construções curriculares locais, "produzidas nas relações concretas no espaço da escola" (MILLER e MACEDO, 2018, p.951), pelos sujeitos que compõem este espaço, sujeitos estes "construídos historicamente, não-unificados, não-auto-consistentes e não-auto-constituídos" (MILLER e MACEDO, 2018, P.951), visto que somos seres na contingência, a se constituir todos os dias.

É na contingência que currículo se associa a movimento e vida, portanto não é possível fechamentos absolutos e propostas universalizantes que sufocam a alteridade presente na escola (MACEDO e FRANGELLA, 2008). Acreditamos, portanto, que as práticas curriculares podem se corporificar na construção coletiva, em que os sujeitos participem do processo educativo, envolvendo as vozes, os corpos e seus atravessamentos.

No cotidiano da sala de aula, a lista de conteúdos produzida a partir dos discursos hegemônicos, vai aos poucos perdendo espaço para a centralidade da cultura no currículo, atravessado pela experiência de vida das pessoas que ocupam aquelas carteiras, forjados em práticas sociais, desencantos, alegrias e a perseverante vontade de estudar e uma série de vivências que não podem ser previstas já que pensar o currículo na contingência "É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço." Isso significa que "os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo" (LOPES, 2015, p.447).

Diante destas ideias, pensamos currículo de modo que todos os sujeitos que compõem os espaços escolares produzem conhecimento, ou melhor, desde o momento que um indivíduo adentra estes espaços, já traz consigo os saberes que marcam em seus corpos, saberes estes que são comunicados através dos seus sotaques, da forma como se vestem e interagem com o outro.

Assim, o conhecimento não é algo apresentado por via única, provindo apenas das/os professoras/es, mas por todos aqueles seres ali presentes. O papel das/os educadoras/es, diante dessa concepção, se enriquece, à medida que se percebem não apenas como meros transmissores, mas aquelas/es que compartilham, produzem, mediam e estimulam as/os seus discentes a se perceberem neste mesmo caminho, "borrando" as estruturas tradicionais que incutem uma ideia de passividade das/os estudantes, para o entendimento de que somente elas/es são capazes de realizar os diálogos possíveis com os conhecimentos apresentados pelo ambiente escolar e a partir deste processo dialógico, construir as suas aprendizagens.

Nesse sentido, a escola vai encontrando as "brechas" deixadas no currículo institucionalizado, que prima por uma base comum, e abrindo espaço para as negociações discursivas que precisam acontecer na sua intimidade, enquanto lugar que recebe todos os anos indivíduos únicos e onde a heterogeneidade é uma marca constante. Isso faz com que a escola perceba os anseios dos muitos sujeitos que fazem parte das práticas escolares e procure "atender às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito de trabalho e modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas" (BURBULES, 2003, p.161).

Além disso, a busca por uma proposta única de currículo para todas/os vai estar sempre sujeita às instabilidades naturais de um campo discursivo que está em permanente disputa, visto que as diversidades presentes estarão sempre negociando sentidos, nada está pronto nem sujeito a regras absolutas. De acordo com Alice Lopes (2015, p.462), "as regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados".

Dentro desta perspectiva, o currículo de uma escola está sendo, ou seja, ele se configura contingencialmente no cotidiano, nas experiências vivenciadas dentro daquele espaço, e mesmo que interagindo com contextos sociais diferentes, numa negociação constante com a ciência, seu foco está na potência das ações cotidianas, "projetando o sujeito como ativo na produção do conhecimento via empoderamento de suas leituras de mundo" (COSTA e LOPES, 2022, p.15).

Dessa forma, as produções curriculares locais valorizam os sujeitos imersos na heterogeneidade própria dos ambientes sociais, tornando a escola um ambiente em que estes assumam o papel de construtores de suas próprias aprendizagens, sentindo-se capazes de performar o seu processo educativo, podendo não apenas se reconhecer nesse processo, mas

também perceber o outro com quem interage, permitindo assim que a alteridade possa aparecer e se tornar parte das performances educativas.

O currículo escolar, nesse sentido, pode ser concebido de acordo com as ideias apresentadas por Elizabeth Macedo, quando infere que este "é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referências seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo" (MACEDO, 2006, p.288). Estas vivências, entretanto, não acontecem apenas nas salas de aula, mas em todos os ambientes que compõem a escola e que permitem o compartilhamento de saberes e as construções das aprendizagens.

Esse olhar para as práticas curriculares oportunizará a possibilidade de "ver" o que acontece na escola, para além dos conhecimentos a serem ensinados, levando-nos a perceber como as/os estudantes lidam com questões de racialidade, por exemplo, através da forma como meninas/os negras/os arrumam os seus cabelos e se ornamentam para adentrar os portões escolares. Além destas, outras subjetividades estão presentes nos cotidianos, constituindo as práticas escolares que permeiam as salas de aula, os pátios, os corredores, as cantinas…, performando outras formas de ensinar e aprender que ultrapassam os limites da transmissão de conteúdos.

Nestas inúmeras performances que constroem os caminhos da educação escolar, não há necessidade de nomear o outro, mas de entender que este outro é diverso e é único, é um ser singular que se constitui todos os dias, de forma contingente, a partir das experiências vivenciadas, num processo de negociação constante com a diferença (OLIVEIRA, 2020).

Pensar num currículo em que estas interações possam acontecer, é criar um espaço-tempo dentro do ambiente escolar em que os seres culturais que compõem este lugar possam se manifestar através dos seus corpos, possam compartilhar os saberes, se construir e reconstruir a partir das experiências vividas em meio a estas interações, num processo que se distancia da fixação de sentidos porque as identidades estão num movimento constante de construção. Assim, em todos os locais que compõem a escola, os mais diversos conhecimentos são reverberados e novos saberes são construídos.

Essa ideia de currículo escolar e seus já referidos descentramentos fazem destoar a concepção deste "como repertório, numa de ideia de cultura como coisa" (OLIVEIRA, 2020, p.114), passando a ser proposto como produção cultural que não se atém apenas a selecionar

conteúdos ou mesmo culturas, mas a produzir e negociar significados dentro da escola. Dessa forma, de acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo não se configura como um produto transposto para a escola para legitimar um conhecimento legitimizado, mas como uma produção do cotidiano escolar, ainda que não esteja restrito à escola, mas que esteja vinculado a todo processo social que tenha a escola como um lócus de compartilhamento e interação.

Nessa perspectiva, o currículo se constrói e se reconstrói em meio às produções culturais daquelas/es que compõem o ambiente escolar em toda a sua totalidade, e nesse sentido, os atores e atrizes deste processo não são apenas aquela/es que assumem o papel que costumeiramente acreditamos serem os detentores do conhecimento, mas todos os que interagem, compartilham e produzem conhecimentos em contingência, entendendo que "a construção de um currículo (..) precisa ser fundada na experiências de quem conhece o cotidiano das nossas escolas nas periferias, quilombolas e centros urbanos" (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

Entendemos que esta forma de vivenciar as práticas curriculares colocam em debate "as perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento", sustentando que "a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo (...), mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem" (LOPES, 2005, p. 50).

Assim, partimos de uma visão hierarquizada do currículo para uma visão onde o currículo é produzido de forma horizontalizada, na qual, mesmo entendendo os diferentes papéis que cada um exerce nos processos educativos escolares, este acontece a partir de uma construção local, na qual todos os que compõem os espaços da escola, sejam estudantes, professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es, cozinheiras ou porteiras/os, todos compartilham e produzem conhecimentos. E embora os conhecimentos elencados pelos documentos curriculares ainda sejam importantes, estes perdem sua centralidade no currículo produzido pelo cotidiano escolar.

Nesse sentido, a cultura, como construção de sentidos, ganha centralidade no currículo. "Isso implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades" (LOPES, 2005, p.54), agenciando vivências escolares em que cada estudante possa perceber as suas vozes, os saberes trazidos pelos seus corpos, os seus anseios diante das inúmeras realidades de

quem, muitas vezes, precisou interromper a linearidade dos seus estudos, mas que resolveu voltar para a escola e se matricular nas turmas de EJA, esperançando dias melhores no futuro.

Dessa forma, acreditamos que o currículo vai sendo construído todos os dias durante o ano letivo, os processos educativos vão acontecendo, as/os estudantes vão produzindo conhecimentos, produzindo sentidos para as interações e compartilhamentos que estão postos no cotidiano escolar, ressignificando, assim, as suas vivências em meio às práticas educativas, não apenas esperançando um futuro melhor, mas vivendo um presente, sendo parte dele.

Isso interfere diretamente na permanência desta/es discentes no ambiente escolar, no qual as práticas pedagógicas que acontecem a partir de propostas curriculares em contingências, agenciam vivências que os estimulam a se apropriarem do seu processo educativo, buscando performarem as suas próprias aprendizagens. E a escola, nesta visão, não é apenas o lugar onde se busca o conhecimento legitimizado, mas um lugar onde se comunica, onde se aprende, onde se ensina, interage, faz amigos, um lugar onde é possível a vida.

Considerações finais

A despeito da construção coletiva e envolvimento do Fórum EJA da Bahia, o documento analisado apresentou seu caráter normativo em vários aspectos. Destacamos ao longo do texto, a necessidade de nomeação que se apresentou na construção de perfis de estudantes e educadores/as. Com o intuito de produzir uma estrutura curricular que atendesse o público para o qual se destina, os grupos beneficiários da política foram delineados e, diante disso nos questionamos para a abertura para o outro, totalmente outro, aquele que ainda não é nomeado. Visando a conquista por direitos e a necessidade da política, cristalizamos imagens dos corpos que frequentam a EJA e das razões que lhes fizeram sair da escola.

Mesmo ao reconhecer as condições que diferem as/os estudantes que frequentam as turmas seriadas, o documento reproduz as lógicas de competências e habilidades presentes em outros textos normativos, ainda que utilize a nomenclatura de “temas geradores” e “saberes necessários”. Tal necessidade é estabelecida previamente na estrutura curricular, ainda que se repita que a/o estudante é que seria a/o protagonista. Ou seja, a EJA poderia ser o espaço de formação que primasse por práticas curriculares abertas, construídas pelas demandas apresentadas pelo corpo discente e articulada a partir das demandas locais, abandonando a

promessa do "estudar para ser alguém na vida". Para tanto, haveria a necessidade de reconhecer problemas políticos e raciais, opressões de gênero e sexualidade que sustentam as desigualdades no país, sem reproduzir o discurso do fracasso individual.

Ficou evidente que as orientações curriculares comuns para todas as turmas de EJA do estado da Bahia podem obliterar a diferença que pulsa nas escolas. A despeito da tentativa, as brechas se apresentam o tempo inteiro. As narrativas de vida das/os estudantes escapam ao padrão esperado e até mesmo o perfil da educadora apresentado é desafiado a cada momento. E são estes desafios que estimulam muitos educadores a se reinventarem na construção coletiva de saberes que ocorre na sala das professoras, alguns extrapolam os muros das escolas com a sua vontade de compartilhar experiências e buscam na pós-graduação espaços para trocar conhecimentos produzidos nas escolas.

É a partir dos "escapes" e das "brechas" que profissionais da educação e estudantes encontram cotidianamente formas de valorizar a alteridade, de acolher o outro como outro, para que as vozes apareçam, para que os sujeitos que performam o seu processo educativo percebam a sua potência, enquanto seres que comunicam, acolhem, compartilham, dialogam e produzem conhecimentos, com ou sem um diploma nas mãos.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria de Educação. **Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Política de EJA da rede estadual**: aprendizagem ao longo da vida. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BAHIA, Secretaria de Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos**: aprendizagem ao longo da vida. Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022-2023. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Organizador-Curricular-EJA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade I Jacques Derrida [Entrevistado]**; Anne Dufourmantelle; tradução de Antonio Romane; revisão técnica de Paulo Ottoni. São Paulo: Escuta, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp. 50-64, jul/dez 2005. ISSN 1645-1384 www.curriculosemfronteiras.org.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p.445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179. Acesso em 02 de novembro de 2022.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?lang=pt Acesso em: 1 agosto 2022.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n.3, p. 948-965, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Iris Verena. "História pra ninar gente grande": Currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p.1-30, e020017, 2020. DOI:10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1139. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338333150_Historia_pra_ninar_gente_grande_curriculo_e_formacao_de_professores_quilombolas. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Iris Verena. Educação Escolar Quilombola: relatos de experiência docente. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Éticas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715, Ano 2020, volume 5, número 9, Janeiro - Junho de 2020. Disponível em https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6662. Acesso em: julho de 2022.

A EJA NO CAMPO: OS MARCOS LEGAIS DO PROGRAMA E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NA ÁREA RURAL

Maísa Rose Serra de Almeida[4]
Valéria Souza Lima Brito[5]
Tadma Lays Dutra Gomes[6]

Resumo: O objetivo central deste estudo é analisar os marcos legais que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente as diretrizes que versão sobre a organização da EJA no campo. Nossa pretensão é compreendermos quais são os principais desafios encontrados pelos educadores(as) e educandas(os) que atuam e que vivem nas áreas rurais brasileiras. A EJA é uma modalidade de ensino, instituída pelo governo federal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, cuja proposta é permitir à inclusão social de jovens e adultos na educação básica. Desse modo, investigar os parâmetros normativos e as experiências dos agentes que fazem parte da EJA no permitirá conhecer um pouco mais dos dilemas que são vivenciados e como os mesmos se tornam empecilhos para a promoção da educação pública no campo. O método de investigação consistiu em arrolar algumas produções científicas que versão sobre a temática da EJA no campo, problematizadas à luz do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Área rural; EJA; Ensino público.

1 Introdução

O objeto de investigação deste artigo é a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente sua atuação na Educação do Campo (EC). Nossa pretensão é analisar a legislação referente à EJA no campo, ao enfatizarmos quais são os parâmetros normativos que organizam a educação de jovens e adultos que vivem nas zonas rurais brasileiras, a fim de revelarmos quais são os principais desafios colocados pelos marcos legais na promoção da educação pública.

[4] Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). Vitória da Conquista - Bahia, Brasil. E-mail: maysaserra2@gmail.com

[5] Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). Vitória da Conquista - Bahia, Brasil. Bolsista CAPES/CNPq. E-mail: valeriaslima@gmail.com

[6] Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: proflaysd@gmail.com@gmail.com

Optamos em examinar a legislação e os dilemas que são apresentados pelos docentes e discentes que fazem parte do programa, a partir do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por acreditarmos que o referencial teórico selecionado nos permite compreender a realidade da educação pública, em contrapelo ao que está exposto nos documentos oficiais. Desse modo, além de investigarmos os marcos legais, enfatizamos quais são as visões compartilhadas pelos agentes que fazem parte da EJA, no intuito de percebermos melhor os dilemas que são encontrados hodiernamente pelos educadores(as) e educandas(os).

Nosso estudo tem um caráter qualitativo, pois, metodologicamente promovemos um levantamento bibliográfico dos estudos que versão sobre a temática da educação de jovens e adultos no campo, os quais serão problematizados segundo os ditames propostos pelos estudiosos da educação pública, cuja filiação teórica é o Materialismo Histórico-Dialético.

2 A legislação referente à EJA no campo

A Educação de Jovens e Adultos foi implantada oficialmente no Brasil, em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, a fim de promover a alfabetização e a progressão da formação de jovens e adultos, em decorrência da enorme demanda de cidadãos que, mesmo em idade formativa, estavam excluídos do ensino fundamental e médio, segundo Lenir Keller e Elsbeth Becker (2020). Ainda apontam, que a modalidade de ensino foi pensada para corrigir a baixa taxa de escolarização entre esse público que, historicamente, faziam parte dos grupos dos analfabetos ou dos considerados “atrasados” no processo de escolarização.

De acordo com o texto base da LDB/1996 (2018, p. 29), Seção V, Da educação de jovens e adultos, Art. 39, “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”. Entre os critérios norteadores, a legislação previa que, além da alfabetização e progressão da vida escolar, a EJA poderia ofertar os cursos de formação profissional e tecnológica, a serem organizados através de eixos tecnológicos, a partir da construção de itinerários formativos específicos, desde que respeitadas as normas do sistema público e do nível de ensino ao qual se encontrava os jovens e adultos.

Além disso, a LDB/1996 estipulava que a formação profissional e tecnológica deveria ser organizada a partir de um dos três eixos existentes no sistema de ensino público: da

formação inicial e continuada ou qualificação profissional; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação ou pós-graduação. Observamos, portanto, a partir da análise crítica do texto, o caráter tecnicista e profissionalizante, no qual a EJA foi instituída, com vista a atender as demandas do mercado de trabalho, cioso por mão-de-obra qualificada.

Em outro trecho da LDB/1996 (2018, p. 51), referente às disposições transitórias, especificamente no Art. 87, cap. II, ficou determinado que a União se encarregaria de "prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados". Logo, o texto base da legislação apresenta ambiguidade com relação à organização da EJA, ao abrir brecha para o ensino à distância. Ademais, observamos a ausência de critérios reguladores sobre a EJA no campo, uma vez que, na análise do conjunto do documento, inexistem quaisquer referências aos parâmetros normativos que regulariam a implantação da modalidade nas áreas rurais brasileiras.

Conforme defendido por Keller e Becker (2020, p. 15), com base na análise da LDB (1996), seria a partir desse marco legal que houve a institucionalização da educação de jovens e adultos no cenário educacional brasileiro, ao instituir um espaço formal para a consecução da educação pública, tal como preconizado pela Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como um direito básico do cidadão. Ainda segundo as autoras, essa modalidade de ensino seria responsável pela "[...] superação das referências históricas de uma visão precária, utilitarista, compensatória e supletiva, em direção à sua consolidação como direito social e subjetivo e à responsabilização do Estado pela oferta da modalidade". Todavia, notamos a ausência de uma crítica sobre a inexistência dos parâmetros norteadores da EJA no campo, o que representa um claro prejuízo a promoção do ensino público, pois, a falta desses critérios restringe a devida fiscalização das ações do Estado em garantir o direito básico da educação para os cidadãos e as cidadãs residentes nas zonas rurais brasileiras.

Para Santos e Sousa (2012), historicamente a educação brasileira sempre teve um caráter dualista, caracterizado pela inclusão (da população pobre, a fim de ocuparem os postos de trabalho) e da exclusão (ao privilegiar os mais ricos, aos quais estão reservados os cargos de poder e mando). Ainda de acordo com os pesquisadores,

> A Educação do Campo é resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética e de categorias da contradição. É resultado da capacidade

> de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para a efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes" (Santos; Sousa, 2012, p. 245).

Fundamentados a partir da concepção dialética, eixo norteador do materialismo histórico-dialético, e analisando o contexto da educação pública brasileira segundo o conceito da contradição, Santos e Sousa (2012) observaram avanços trazidos pela LDB (1996) à educação dos jovens e adultos do campo, uma vez que, a referida legislação garantiu a gratuidade do ensino, defendeu a equidade das oportunidades educacionais com base nas características dos discentes, estimulou o acesso dos trabalhadores ao ensino básico e previu a progressão da formação escolar dos jovens em atraso escolar e dos adultos que estavam excluídos ou que abandonaram os estudos para se dedicarem ao trabalho. Todavia, ainda com base na análise dos marcos legais, os autores notaram a inexistência dos critérios norteadores que organizariam a EJA no campo e a ausência das agências de fomentos que promoveriam a implantação da modalidade nas áreas rurais brasileiras, o que demonstram as contradições dos documentos oficiais em relação à promoção da educação pública.

Segundo Karl Marx (1848; 2004), o Estado fundado a partir do sistema capitalista é baseado na lógica dialética da contradição, pois, as políticas que são construídas a partir do século XIX são os resultados da disputa entre as classes dominantes e dominadas. Portanto, o resultado dessa tensão permite que as elites mantenham o controle sobre os menos abastados, trabalhadores e excluídos do mercado de trabalho, ao ocuparem os espaços políticos e formulares as ações que são empreendidas pelos aparelhos do Estado, que em última instância, está a serviço da burguesia (Evangelista; Shiroma, 2019). Neste sentido a educação formal que é promovida pelo Estado cumpre o papel de admoestar as forças revolucionarias da classe trabalhadora, ao promover a ideologia da competição entre os dominados. Logo, segundo o método do MHD, é papel do cientista social revelar as contradições que moldam o Estado capitalismo, lançando luz sobre a realidade social, em oposição às aparências em que estão fundamentadas as nossas sociedades (Paludo, 2019).

Cabe ressaltarmos que a educação não era um objeto central dos estudos de Marx, todavia, suas críticas ao modelo capitalista de produção nos permitem compreender a educação formal enquanto um mecanismo de alienação, porém, em seus estudos a educação assume também um caráter revolucionário, desde que assentada nos interesses da classe trabalhadora,

funcionando como dispositivo de emancipação do proletariado dos valores ideológicos popularizados pelas classes dominantes. Logo, encontramos em Marx (1844; 2004) definições complexas do papel que podem ser desempenhados pela educação na formação dos sujeitos (Catini, 2005).

Com relação aos ganhos trazidos pela LDB (1996) à promoção da educação dos jovens e adultos residentes no campo, Santos e Sousa (2012) afirmaram que a referida legislação promoveu a superação do ensino pautado na "educação rural", cujos defensores eram os membros da elite econômica. De acordo com os estudiosos, a educação do campo, preconizada pela Lei n. 9.394/96, permite pensar o ensino dos jovens e adultos do campo a partir dos valores culturais dos camponeses, além de incentivar o ensino profissional e tecnológico, não apenas voltado para a integração desses trabalhadores no mercado de trabalho, mas por oportunizar o acesso aos saberes que historicamente estiveram reservados aos residentes nos centros urbanos e aos membros das elites.

Partindo do princípio da contradição como motor propulsor da sociedade capitalismo, observamos que, a educação de jovens e adultos no campo, assentasse na lógica de formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de produção de bens de consumo e de serviços, contudo, é possível notarmos também os esforços dos idealizados das políticas de educação do campo, especialmente dos movimentos sociais organizados dos trabalhadores e educadores(as), em construir as bases para uma educação pública emancipadora e revolucionária, ao incluir entre os critérios a promoção da educação profissional e tecnológica, anteriormente inexistentes nos programas e currículos dos jovens e adultos que residiam nas zonas rurais.

No contexto educacional mais atual, percebemos algumas iniciativas do Estado brasileiro em suprir a ausência dos marcos legais que regulam a educação de jovens e adultos do campo. A exemplo disso podemos citar o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pelo Decreto Federal n. 7.352, de 2010, e pela Portaria n. 86, publicada em 01 de fevereiro de 2013, recentemente alterada pela Resolução, n. 1, de 28 de maio de 2021 (BRASIL, 2020; 2022). Referente ao Decreto de 2013, encontramos no Eixo III, intitulado Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, no qual estão dispostos alguns dos critérios normativos em que a EJA no campo deveria estar organizada. Dentre eles aparecem a ênfase nos "saberes da terra", pautados nas relações sócio históricas, políticas e culturais dos(as) educandos(as). Além disso, encontramos também a criação do

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo), cujo objetivo seria promover a inclusão social dos jovens e trabalhadores rurais, garantindo a oferta de cursos de formação inicial e continuada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com as peculiaridades produtivas das regiões rurais de cada região do país.

Ao examinarmos os textos bases dos últimos marcos legais sobre o EJA no campo, observamos algumas mudanças com relação às diretrizes anteriormente sancionadas, especialmente no que diz respeito à disponibilização de apoio técnico e financeiro por parte da União aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal no processo de implementação da política pública de Educação do Campo. Conforme afirmava o Portaria de 2013, a nova legislação visava ampliar o acesso e a qualificação da educação básica e superior, especialmente com a melhoria das infraestruturas das unidades de ensinos destinadas à educação pública, além disso, encontramos a ênfase na promoção da formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de materiais didáticos específicos aos estudantes das zonas rurais e das regiões quilombolas. Todavia, notamos o destaque dado à especialização profissional dos trabalhadores rurais, especialmente a partir da transformação das técnicas de manejo, com vista a garantir o aumento da produção dos bens de consumos destinados ao mercado interno e externo.

Conforme argumentaram Santos e Nunes (2020), estudos recentes apontam ganhos trazidos pela institucionalização da Educação do Campo aos trabalhadores rurais, contudo, os pesquisadores salientaram existir interesses antagônicos entre campesinato e agronegócio, pois, mesmo que os movimentos sociais tenham atuado ativamente na construção dessa política pública, os marcos legais dependem das sanções das elites econômicas e políticas. Ainda segundo Santos e Nunes (2020), podemos observar o ciclo da política pública por meio de cinco fases: i) surgimento do problema; ii) inclusão na agenda governamental; iii) formulação e decisão do programa de política pública; iv) implementação da política pública; v) avaliação da política pública. Logo,

> A partir de um determinado conflito ou necessidade social tencionado pela sociedade civil, movimentos sociais etc. o problema passa a fazer parte da agenda governamental, que por meio dos representantes eleitos nas instâncias governamentais, elaboram as políticas visando estancar os conflitos. Em seguida, essas políticas são formalizadas e implementadas, passando posteriormente por momentos de avaliação, para verificar os resultados

> alcançados, os quais, por si só, na maioria das vezes, já são geradores de novas tensões para fazer com que os direitos adquiridos sejam de fato concretizados e saiam do formal para o real. (Santos; Nunes, 2020, p. 116).

Conforme podemos notar a partir da avalição da política de implementação da EJA no campo, o problema surge a partir da identificação dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores rurais que, desde a década de 1960, estabeleceram a educação do campo como uma das pautas da agenda pela reforma agrária brasileira. Todavia, com o estado de exceção que se implantou no Brasil a partir do Ditadura Civil Militar de 1964, a inclusão dessa demanda na agenda governamental ocorreu de "cima para baixo", no qual a educação da população rural cumpria o papel de aumentar os indicadores sociais do país.

Junto às diversas críticas e disputas pelo fim da ditadura militarista, despontou a necessidade de uma maior participação dos educadores, cientistas sociais e líderes dos movimentos sociais na (re)formulação das agendas políticas de educação, ao defenderem a tese de que o modelo de ensino pensado e implantado pelos governos militares (1964-1985) era pragmático e tecnicista (Lima, 2020). Desse modo, a LDB (1996) é fruto da tensão dos interesses antagônicos entre a classe trabalhadora e elite nacional. Assim, a implementação da política pública de educação do campo só foi possível a partir do momento em que se estruturou os termos legais de organização do sistema de ensino público e da definição de quais seriam os critérios avaliativos, pois a legislação educacional de 1996 previa o mapeamento do número de estudantes existentes no campo, da parcela de jovens e adultos atendidos pela EJA e dos avanços e retrocessos trazidos por essa modalidade de ensino ao campesinato. Somente a partir desses resultados foi possível a reorganização da política pública de educação no campo, surgindo daí diversos outros marcos legais encarregados de corrigir as lacunas deixadas pelas legislações anteriores, a exemplo temos como apontar as resoluções de 2010 e 2013, nas quais os órgãos e as agências de fomento foram melhor definidas.

3 Os desafios do EJA no campo

Como discutimos no item anterior, a legislação brasileira sobre a Educação de Jovens e Adultos do campo é fruto da tensão dos interesses entre a elite e o campesinato, portanto, a partir de sua análise podemos compreender as contradições de marcam a realidade social, pois, se por um lado a EJA no campo permite pensar e empreender o ensino público no campo, com ganhos aos camponeses, por outro lado essa mesma legislação reflete os interesses econômicos

e políticos em aumentar os indicadores sociais da educação e em dinamizar a produção nacional, a tornando mais competitiva no mercado internacional (Santos, 2017). Cabe ainda refletirmos sobre os principais dilemas que passam os educadores(as) e educandos(as) que fazem parte da EJA no campo, a fim de conhecermos melhor como essa política pública tem sido implementada, permitindo tecer novas críticas ao atual modelo de ensino de jovens e adultos no campo e propor novas ações que visam promover o ensino público e a emancipação desses trabalhadores rurais.

Interessada em analisar a internacionalização e produção do conhecimento científico sobre a educação do campo na área da educação na região Nordeste entre os anos de 2013 e 2020, Santos (2020, p. 222) observou que a educação do campo foi pensada e implementada no Brasil de forma horizontalizada, pois foi regulada a partir de marcos legais construídos por múltiplos sujeitos, cujos interesses, valores e saberes eram contraditórios, logo "[...] esse modelo subalternizante, gera desigualdades sociais, políticas e econômicas". Por isso é necessário maior engajamento dos pesquisadores em avaliar as políticas públicas de educação do campo e maiores investimentos públicos em fomentar os estudos científicos sobre a temática, a fim de contribuirmos para o ensino público e de maior qualidade aos residentes nas áreas rurais.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2002), a educação no século XXI encontra-se imersa em um imenso dilema, a saber, promover uma formação humana que não esteja unicamente atrelada aos interesses do mercado produtivo, cuja finalidade é aumentar a produção dos bens de consumo e a formação dos "homens de negócios". Conforme argumentou Guerra (2020, p. 205), diversos movimentos sociais, a exemplo do MST, surgido oficialmente em 1984, têm buscado promover o ensino voltado aos interesses dos trabalhadores rurais, cuja organização gira em torno da historicidade das lutas sociais. Contudo, ainda segundo a pesquisadora, outras entidades vêm buscando espaço no cenário educacional, por não se sentirem contempladas pelas diversas modalidades de ensino existentes. Apontou, por exemplo, os movimentos sociais de mulheres e jovens campesinos que, desde a década de 1990, enfrentam o desafio posto às famílias do campo: construir uma educação "contextualizada" e centrada em valores "solidários", sendo os camponeses "protagonistas" e "corresponsáveis".

Logo, um dos maiores desafios colocados à EJA no campo é garantir a promoção de um ensino público integrado aos reais interesses dos trabalhadores rurais, com a participação desses

sujeitos sociais na construção das políticas públicas, na seleção dos conteúdos, na delimitação dos currículos e no próprio processo avaliativo das ações do Estado, tal como realizado no ensino promovido pelo MST (Santos, 2013). Com base nesses aspectos, percebemos como a política pública da educação de jovens e adultos no campo ainda ocorre de "cima para baixo", a exemplo da reformulação da legislação da educação profissional e tecnológica, promovida pelo governo federal em 2021, a qual não contou com a participação das entidades representativa dos trabalhadores rurais e dos membros dos movimentos sociais, sendo feita a partir da avalição dos servidores públicos ligados ao governo, cujos interesses patrimoniais previam a desobrigação dos gastos públicos em educação em detrimento do teto público de gastos, pois segundo a lógica usada, os recursos destinados à educação não se compreendem como investimentos e sim enquanto despesas (Santos, 2013).

Ainda de acordo com Guerra (2020), entre os diversos dilemas postos aos estudantes do campo encontram-se os problemas ligados às condições materiais para a permanência estudantil, pois, historicamente, aos interessados em prosseguir nos estudos, o ato de ir até a unidade de ensino dependia do empenho em andar por imensas distâncias e ocupar espaços escolares precários. Em nossa avaliação sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos do campo, especialmente da EJA no campo, observamos somente a partir de 2010 a preocupação em garantir a melhoria e a adequação dos espaços escolares, porém, nada referia-se as condições financeiras dos estudantes em manter a permanência escolar. Desse modo, a permanência estudantil ainda continua sendo um dos principais empecilhos da EJA no campo, pois não basta apenas promover a abertura de cursos e equipar as unidades educacionais, é preciso condições materiais suficientes para que os jovens e adultos das zonas rurais ingressem, retornem e prossigam em seus itinerários formativos.

Outro desafio a ser superado refere-se à visão do campo enquanto espaço de ignorância e atraso. Conforme salientou Santos *et al.* (2020, p. 58), essa lógica contribuiu para "[...] o fortalecimento da visão urbanocêntrica em que a cidade é um lugar de possibilidades, de desenvolvimento pessoal e profissional, percepções oriundas da falta de investimentos nas comunidades rurais, por meio de políticas públicas que contribuíssem para a permanência dos sujeitos nos referidos espaços".

O êxodo rural é uma realidade do mundo e da sociedade brasileira atual, tornando os espaços rurais cada vez mais enquanto unidades produtoras, sendo os camponeses os

remanescentes de um processo de ido do campo à cidade. Contudo, aos sujeitos que ainda existem e resistem no campo, são necessárias as condições mínimas para sua sobrevivência e desenvolvimento educacional, profissional, técnico e cultural, desse modo, a EJA no campo deve cumprir o papel de garantir, por meio da educação dos jovens e adultos campesinos, rompendo com a lógica do campo como unidades meramente produtoras e de vida precária e habilitá-lo enquanto espaço de produção de saber, de valores e de cultura.

De acordo com Soares, Santos e Nunes (2022), no contexto educacional brasileiro atual é possível observamos como a capacidade reflexiva dos movimentos sociais e das entidades representativas dos interesses da classe trabalhadora vêm rompendo com a lógica da formação educacional para e pelo mercado, especialmente se tomarmos como base os pressupostos que são lançados pela Educação do campo, onde foi possível a criação de estratégias para o enfretamento dos interesses predatórios das elites econômicas, incluindo, assim, também os interesses dos campesinos na forma de empreender a educação e produzir conhecimento. Segundo esses estudiosos, os marcos legais da EJA no campo apontam para o amadurecimento dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais.

> Assim, ao analisarmos à luz do materialismo dialético podemos observar que esse fenômeno se constitui de forma progressiva, produzindo transformações que levam à passagem de um estágio de desenvolvimento ao outro, e que gerou um salto qualitativo observado nas conquistas das políticas educacionais para o campo. (Soares; Santos; Nunes, 2022, p. 56).

Contudo, precisamos ter em mente que existem diversos pontos a serem alterados, especialmente no que diz respeito a criação de política pública para a permanência e progressão estudantil de jovens e adultos residentes nas áreas rurais, uma vez que a legislação vigente da EJA no campo ainda pouco tem contribuído para garantir a promoção da educação pública, com vista a promover o desenvolvimento profissional, tecnológico e cultural do campesinato brasileiro e garantir uma competição justa com a educação que é ofertado nos centros urbanos e aos membros da elite nacional, tanto no sistema público quanto privado. Neste sentido, este artigo buscou contribuir com as pesquisas que analisam a EJA do campo, a partir da perspectiva materialista histórico-dialética, sendo a qual a realidade é sempre passível de ser transformada.

Considerações finais

Com base na análise dos marcos legais da Educação de Jovens e Adultos do campo, observamos algumas ações do Estado em promover o ensino público no meio rural, com vista a formar sujeitos mais aptos a atender as demandas do mercado de produção de bens de consumo, todavia, observamos também os esforços dos movimentos sociais organizados em contribuírem com o desenvolvimento da população rural, ao colocar em relevo as técnicas, os saberes, os valores e a cultura que é produzida pelo conjunto de sujeitos que ainda existem e resistem ao êxodo rural.

Neste sentido percebemos haver diversos ganhos sociais trazidos pela legislação da EJA no campo, contudo, em observância a categoria da contradição e a partir da perspectiva crítico dialética inaugurada pelo Materialismo Histórico-Dialético, percebemos os diversos interesses da elite econômica e política em tornar a educação do campo enquanto um dispositivo para o aumento dos indicadores sociais e para promover o aumento da produção dos bens e serviços que são originados no campo pelos campesinos.

Entre os principais dilemas identificados a serem enfrentados pela EJA do campo, encontra-se a necessidade em criar novos dispositivos jurídicos que garantam a permanência estudantil de jovens e adultos das zonas rurais e a superação das visões de mundo do campo enquanto local de pobreza, atraso e ignorância, contribuindo para tornar as áreas rurais enquanto espaços de sociabilidades múltiplas, portadoras de valores específicos e produtoras de expressões culturais diversas. Desse modo, a EJA pode ser considerada uma importante ferramenta de luta política do campesinato contra à hegemonia do agronegócio predatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso 14 de nov. de 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/pronacampo. Acesso 15 de nov. de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso 14 de nov. de 2022.

BRASIL. **Portaria n. 86, de 1 de fevereiro de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso 15 de nov. de 2022.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso 15 de nov. de 2022.

CATINI, Carolina de Roig. A crítica à educação em Marx: discussões sobre a educação e trabalho na teoria marxiana. **Anais do IV Colóquio Marx e Engels**, Campinas, p. 1-9, 2005. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m1c2.pdf. Acesso 15 de nov. de 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In.: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (orgs.). **Trabalho e educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

FRIGOTTI, Gaudência; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUERRA, Mônica Aparecida Araújo. Pedagogia da alternância: uma experiência camponesa. In.: SANTOS, Arlete Ramos dos (*et al.*). **Educação do campo**: políticas e práticas. Ilhéus: EDITUS, 2020, p. 205-216.

KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate** – Seção Políticas Públicas/Ensaio Dissertativo, Florianópolis, Ano 9, n. 15, p. 1-30, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777. Acesso 14 de nov. de 2022.

LIMA, Vanderlei Rocha. Discussões sobre a formação de professores e identidade dos sujeitos do campo. In.: SANTOS, Arlete Ramos dos (*et al.*). **Educação do campo**: políticas e práticas. Ilhéus: EDITUS, 2020, p. 145-158.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

PALUDO, Conceição. Materialismo histórico-dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In.: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (orgs.). **Trabalho e educação**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019, p. 60-82.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos Santos. Um estudo das relações entre a EJA e a Educação do Campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 237-256, 2012.

Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8780. Acesso 15 de nov. de 2022.

SANTOS, Alerte Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**¸ Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020.

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

SANTOS, Alerte Ramos dos *et al*. Educação do campo: concepções e práticas. In.: SANTOS, Arlete Ramos dos (*et al.*). **Educação do campo**: políticas e práticas. Ilhéus: EDITUS, 2020, p. 18-96.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **"Ocupar, resistir e produzir, também na educação!" o MST e a burocracia estatal**: negação e consenso. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do campo e agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, b. 18, n. 22, p. 71-90, 2017.

SOARES, Jamile de Souza; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, Ano 25, n. 46, 2022, p. 34-60.

A INTERLOCUÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESBOÇO DE UM PANORAMA

Adriele Oliveira Costa[7]
Isaías Teixeira dos Santos[8]
Adenilson Souza Cunha Júnior[9]

Resumo: Neste artigo apresentar um breve panorama da escolarização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que estão inseridas em escolas do campo, assim como um recorte histórico da EJA e da Educação do Campo. Este artigo faz parte da avaliação final da disciplina optativa cursada: Movimentos sociais, Educação, Trabalho e Formação Humana, ministrada pela professora Doutora Arlete Ramos dos Santos, no primeiro período letivo de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Refletindo a partir das discussões, entendimentos e desentendimentos durante as aulas da disciplina, e tenho a Educação de Jovens e Adultos como recorte do projeto de pesquisa da dissertação de mestrado, faz-se relevante compreender a interlocução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diálogo com a Educação do Campo, um dos conteúdos de discussão em sala de aula. Por fim, a EJA e a educação do campo possuem especificidades que exigem abordagens e metodologias diferenciadas, e é fundamental que as pesquisas busquem compreender essas particularidades e propor soluções para os desafios encontrados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Contexto histórico.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. No entanto, é importante salientar o contexto da Educação Rural e da Educação do Campo que tornaram como espaços de disputa pelo capital na sociedade. Neste artigo, examinaremos como esses dois contextos educacionais têm sido influenciados pelas demandas e interesse do

[7] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: oliveiraadriele310@gmail.com.
[8] Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: isaias.santos@ifnmg.edu.br
[9] Professor titular do De Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

capitalismo expondo as implicações desse processo, realizando uma interlocução e contextualização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação Rural é voltada para as comunidades que vivem em áreas rurais e distantes, e que tem sido historicamente negligenciada e subfinanciada. Essa realidade reflete uma falta de interesse do sistema capitalista em investir nesses locais e comunidades. As escolas localizadas em áreas rurais muitas vezes enfrentam carências estruturais e de recursos, o que afeta diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem oferecida aos estudantes e demais profissionais. Com isso cria-se, uma disparidade entre a educação rural e a educação urbana, uma vez que as escolas nas áreas urbanas geralmente possuem uma infraestrutura mais adequada e recursos suficientes para promover um ensino e aprendizado de melhor qualidade.

Além disso, a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo é também está dentro da disputa pelo capital humano. Nas áreas rurais, onde as atividades econômicas estão predominantemente ligadas à agricultura, agronegócio, os ensinos aos estudantes frequentemente estão voltados para suprir as necessidades do trabalho no/do campo, como no conhecimento sobre técnicas agrícolas, criação de animais entre outras atividades, porém, é importante e necessário ressaltar que também existem outras áreas de atuação nas zonas rurais, como o turismo rural e a agroindústria, que demandam outros recursos e estruturas.

O presente artigo faz parte da avaliação final da disciplina optativa cursada: Movimentos sociais, Educação, Trabalho e Formação Humana, ministrada pela professora Doutora Arlete Ramos dos Santos, no primeiro período letivo de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Refletindo a partir das discussões, entendimentos e desentendimentos durante as aulas da disciplina, e tenho a Educação de Jovens e Adultos como recorte do projeto de pesquisa da dissertação de mestrado, faz-se relevante compreender a interlocução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diálogo com a Educação do Campo, um dos conteúdos de discussão em sala de aula.

Nesta relevância social e acadêmica que me interessei em estudar, busco construir e compreender os princípios da Educação de Jovens e Adultos em diálogo com a Educação do Campo. Este artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama da interlocução da Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo. Inicialmente, esboçamos a caracterização da Educação de Jovens e Adultos apresentando dimensões históricas, sociais e

culturais, seguida por esboçar o cenário da Educação do Campo, enfatizando os projetos societários em disputa no campo brasileiro, como a Educação Rural. Por fim, discorre sobre a interlocução da Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo a partir de pesquisas publicadas nessa temática.

A partir das reflexões, conhecimentos e compreensões das leituras da disciplina optativa, a questão que norteou este artigo, a saber foi: Como se dá a interlocução da Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo no contexto educacional?

Para embasar o estudo deste artigo, utilizamos para o procedimento metodológico a análise bibliográfica e documental, no qual analisamos as próprias pesquisas acadêmicas e materiais disponibilizado na disciplina, assim como, outras pesquisas que corrobora para esta temática, no qual discutem acerca da Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e também recorremos aos documentos divulgados pelo governo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96,

Apresentamos este artigo em três partes, primeiramente Educação de Jovens e Adultos: caracterização histórica, que abrangerá um breve esboço histórico acerca da modalidade EJA, dialogando com a legislação e pesquisas da área. Um segundo momento, discutiremos de forma ampla um breve histórico desde a legislação às pesquisas acadêmicas sobre a Educação do Campo, e por fim, pleitearemos uma interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, a partir de algumas pesquisas acadêmicas. Culminamos assim nas considerações finais sobre este material estudado e pesquisado.

Educação de Jovens e Adultos: caracterização histórica

A Educação de Jovens e Adultos está atrelada à Educação Popular, que é uma modalidade que historicamente tem a escolarização de seus sujeitos tratadas com o descaso, de forma inadequada, improvisada e/ou infantilizada. Para Cunha Junior e Castro (2020, p. 67), afirmam que ao longo do tempo, a educação popular tem sua essência marcada por um contexto de exclusão social sofrido pelas classes populares, que também eram consideradas marginalizadas.

A Educação de Jovens e Adultos, constituindo está uma modalidade de ensino ofertada aos estudantes que não conseguiram conclui, terminarem e/ou ingressarem aos estudos no

período destinado a eles, conforme idade, e que geralmente são destinados aos sujeitos com idades avançadas que não conseguiram frequentar a escola, enquanto criança e adolescentes.

Conforme assegura a legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 37, e é reafirmada no inciso 1° sendo "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" (BRASIL, 1996, p. 18).

A Educação de Jovens e Adultos apoiado da Lei n° 9.394/96, transitando pela modalidade de ensino da educação básica, que desfruta de uma singularidade própria que como tal deverá adquirir uma prática e/ou tratamento sensato. Está modalidade de direito dos sujeitos que necessitam de uma alfabetização e escolarização, na pesquisa de Oliveira, Cunha Junior, Borges, Rocha e Carvalho (2019), salientam que

> A EJA se configura como resultado das lutas e das conquistas de direitos por parte das classes populares, especialmente nas últimas décadas, que vem resultando em um período de mudanças significativas nas concepções de educação, trabalho e saberes, entre outras, relevantes para instituir a EJA como direito, que busca a emancipação humana, a efetiva participação e inserção social do indivíduo, e o fortalecimento da democracia. (OLIVEIRA; CUNHA JUNIOR; BORGES; ROCHA; E CARVALHO, 2019, p. 2)

Reconhecemos que muitos desses estudantes desta modalidade de ensino, são sujeitos composto de trabalhadores(as), donos(as) de casa, membro responsável pela família, como mães e/ou pais, que por motivos pessoais, sociais, econômicos e culturais não puderam estudar, continuar, permanecer e/ou conclui seus estudos, dialogando com esses aspectos os autores acima mencionados ainda explicam que,

> O público da EJA não somente como alunos em um ambiente escolar, mas também como jovens e adultos trabalhadores, como jovens-jovens que tiveram em sua trajetória de vida algum episódio de exclusão escolar, como sujeitos, normalmente moradores de regiões carentes de diversos direitos sociais e econômicos - tais como os moradores do campo, que por muitas das vezes se encontram inseridos no ambiente de trabalho como trabalhadores informais, na maioria das vezes desconhecedores de seus próprios direitos e que veem suas identidades, potencialidades e saberes constituídos, historicamente minimizados e desvalorizados em relação aos saberes urbanos, fortalecendo o confronto entre cidade e campo, onde se estabeleceu uma visão

> da cidade como território ligado à modernidade e o campo como território do atraso, da falta de conhecimento e oportunidades. (Idem., p. 2)

Neste contexto de especificidades, particularidades e subjetividades, há necessidade da construção de currículos que atendam esta modalidade de ensino, surge aí, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, uma de seus objetivos é estabelecer as diretrizes para a organização e o desenvolvimento dos currículos para essa modalidade de ensino que é a Educação de Jovens e Adultos, declara que no,

> Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (BRASIL, 2000, p. 1)

De acordo com o parecer e a resolução, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser voltada para o desenvolvimento integral do educando, considerando suas experiências de vida, seu contexto social, suas demandas e suas expectativas. Para isso, é importante que o currículo seja flexível e diversificado, para atender às diferentes necessidades e interesses dos estudantes.

Enquanto processo formativo, a Educação de Jovens e Adultos diferencia-se de uma escolarização, possuindo tempos distintos. Está relacionada à formação humana ao longo da vida, sendo uma aprendizagem que acontece em diferentes momentos e contextos, desde a fase infantil até a velhice. O processo de escolarização de jovens e adultos se insere dentro de toda a concepção de EJA, só não é possível resumir a isso o seu sentido ou função, porém, cabe a este trabalho destacar principalmente os enfoques dados ao contexto escolar e/ou institucional (CASTRO; CUNHA JUNIOR, 2020, p. 76).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera foi concebido e implementado pelo Governo Federal no ano de 1998, por intermédio da Portaria nº 10, de 16 de abril do referido ano. Posteriormente, tal Programa foi incorporado à estrutura administrativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, por meio da Portaria nº

837, de 30 de agosto de 2001 e um novo Manual de Operações foi reeditado (SANTOS; CARVALHO, 2019, p. 277).

Segundo Castro e Cunha Junior (2020) o PRONERA trabalha com alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação profissional, formação profissional integrada de nível médio, formação de educadores, dentre outros, todos com foco no campo.

Compreendemos a partir dessa discussão que a EJA desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação de jovens e adultos que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade regular. Além disso, a EJA oferece uma segunda chance para aqueles que desejam se qualificar profissionalmente e melhorar suas condições de vida. É importante destacar que a EJA deve ser pautada em uma abordagem pedagógica diferenciada, que leve em consideração a realidade e as especificidades das pessoas que estão retornando aos estudos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que não tiveram acesso ou concluíram seus estudos na idade regular.

A educação do campo: uma caracterização histórica

Para compreendemos no âmbito da gestão pública a Educação do Campo, precisamos dialogar também sobre a Educação Rural, sendo estes dois projetos societários distintos de desenvolvimento que se encontra no campo. A Educação Rural/do Campo configura-se como uma modalidade presente no sistema educativo brasileiro contemporâneo, nos níveis de educação básica e superior, destinada a garantir uma educação especifica vinculada aos modos de vida das populações que habitam os espaços rurais (Moura; Santos; Pimenta, 2020, p. 102).

A educação do campo não pode ser compreendida apenas como uma continuidade da educação rural, já que esta tem por objetivo principal oferecer um ensino à população rural, independente da forma a ser desenvolvida. Vale ressaltar que a educação rural surge, inicialmente na década de 80 como ação da pasta criada pelo governo da Agricultura, Comércio e Indústria (CASTRO; CUNHA JUNIOR, 2020, p. 70).

A Educação do Campo é uma modalidade que visa uma educação pensada a partir dos sujeitos inseridos no campo, “assim entende-se que a educação do campo e a educação popular carregam ao longo do tempo, marcas de lutas e tensões que representam a realidade dos sujeitos

que delas fazem parte: homens e mulheres, crianças e jovens, trabalhadores, sujeitos de classes populares, enfim todos aqueles que historicamente foram e são marginalizados e/ou excluídos" (MOREIRA; MARTINS; SOUZA; CARVALHO, 2019, p. 3219).

Requerendo assim, uma educação para além da sala de aula, uma educação participativa e compreensiva. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em Panorama da educação no campo (2007), afirma que:

> A transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural. (INEP, 2007, p. 8)

Visando que a Educação do Campo, segundo Silva (2018) nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. Ou seja, é uma educação além dos modos de vivencias desses povos, é a forma de pensar, lutar e (re)significar o local que está inserido.

> A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p. 38)

Sendo assim, em conformidade com Moura, Santos e Pimenta (2020) a Educação do Campo se constitui em uma "novidade" contra-hegemônica no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Vale ressaltar que os movimentos sociais e as lutas, tiveram forte impacto nesta mobilização de reconhecimento da Educação do Campo, em conformidade com Castro e Cunha Júnior (2020) eles expõem a importância que os movimentos sociais ligados ao campo advogam para resguardar as expressões dos sujeitos políticos, tendo em vista a essência protagonista que é atribuída aos mesmos.

Advogando pela Educação Rural, que é vista como campo de disputa do agronegócio, que tenciona uma educação precarizada e/ou de expulsão dos sujeitos das áreas rurais para as cidades, por meio dos fechamentos de escolas localizadas nessas regiões, Silva (2018)

menciona que o paradigma da Educação Rural emergiu numa visão dicotômica (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno), gerando o modelo urbanocêntrico.

A trajetória da educação rural tem sido compreendida como instrumento do capital, já que nunca foi prioridade enquanto política pública, afinal, mesmo quando começa a ser pensada no país, teve como objetivo atender a demanda do sistema capitalista, preparando o camponês para o trabalho. (CASTRO; CUNHA JUNIOR, 2020, p. 71)

Sendo o campo é um lugar de disputa, principalmente pelo agronegócio, onde tentam expulsam os homens e mulheres do campo para os conglomerados das cidades, na busca para atender os interesses do agronegócio, reforçado por uma política pública para a Educação Rural, assim o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, criada em 2012, vai de encontro com os interesses do agronegócio, Santos (2017) salienta que este programa, está sendo avaliada pelo FONEC, como um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica.

"Como **política pública**, a Educação do Campo se expressa em um conjunto de ações governamentais implementadas pelo Estado brasileiro nas últimas duas décadas, a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais do Campo" (Moura, Santos e Pimenta, 2020, p. 106, grifo dos autores).

No âmbito da legislação educacional, cabe mencionar as *Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas da Campo*, que foi instituída pela Resolução CNE/CEB n° 21, de 3 de abril de 2002, e complementada pela Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008; e a *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*, disposta pelo Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Além de um conjunto de pareceres e resoluções criadas pelos órgãos da Administração Pública nas esferas federal, estadual e municipal.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 4).

O PRONERA atuou de maneira significativa e abrangente no contexto sócio-político-educacional dos sujeitos envolvidos na reforma agrária, não só através do acesso à escolarização para os assentados, mas também por ser um programa que busca desenvolver-se como política pública de referência para a educação do campo, a partir do fortalecimento das parcerias com os movimentos sociais. (CASTRO E CUNHA JUNIOR, 2020, p. 72)

Todas as políticas educacionais conquistadas por meio da luta dos povos, movimentos sociais e afins, são de extrema importância para esses povos. Na Educação do Campo é importante destacar a relevância desse tema para o desenvolvimento social e educacional das comunidades rurais. A educação do campo visa garantir oportunidades de aprendizagem de qualidade para as crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham nas áreas rurais, respeitando suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo: um diálogo compreensivo das pesquisas

Nessa parte do artigo, iremos discutir e apresentar as pesquisas que discutem acerca da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo, expondo um diálogo compreensivo das pesquisas dessa temática. Para embasar este diálogo, as pesquisas de Oliveira, Cunha Júnior, Borges, Rocha e Carvalho (2019) e Castro e Cunha Júnior (2020).

Nas pesquisas dos pesquisadores acima citados, faz um diálogo e uma análise sobre a importância de educação no contexto e processo da construção e no desenvolvimento do ser humano. Castro e Cunha Júnior (2020, p. 66) afirmam que, “a história da educação no Brasil se apresenta através de um processo marcado por contradições, tendo em vista um jogo de interesses que sempre esteve por trás do objetivo maior, o qual consiste em possibilitar um ensino de qualidade para todas as pessoas. Devido ao fato de não haver uniformidade na oferta e no acesso, essa distinção levou as classes dominantes a uma situação de privilégio, e as camadas mais pobres da sociedade a uma condição de exclusão”.

Da mesma forma, Oliveira, Cunha Júnior, Borges, Rocha e Carvalho (2019, p. 421) afirmam que “a EJA se configura como resultado das lutas e das conquistas de direitos por parte das classes populares, especialmente nas últimas décadas, que vem resultando em um período de mudanças significativas nas concepções de educação, trabalho e saberes, entre outras,

relevantes para instituir a EJA como direito, que busca a emancipação humana, a efetiva participação e inserção social do indivíduo, e o fortalecimento da democracia.

Compreendendo o diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, como espaços de disputa, os pesquisadores dialogam que "a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida nas escolas do campo em nosso país, é fruto da luta dos movimentos sociais, em especial os do campo, por uma educação que pudesse atender as necessidades da população do campo. Ela também está associada a luta dos trabalhadores rurais pelo acesso à terra, e por melhores condições de vida". (OLIVEIRA; CUNHA JÚNIOR; BORGES; ROCHA e CARVALHO 2019, p. 3)

"Nesse contexto estão inseridas a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos, caracterizando-se, a partir da Educação Popular, como representações de lutas e conquistas, considerando o cenário de omissão de direitos a que foram submetidas" (CASTRO e CUNHA JÚNIOR, 2020, p. 66).

Os pesquisadores trazem uma reflexão acerca dos movimentos sociais, que carregam relevantes e importantes trajetórias de lutas e conquistas. Castro e Cunha Júnior (2020, p. 69) nos salientam "que os movimentos sociais ligados ao campo advogam para resguardar as expressões dos sujeitos políticos, tendo em vista a essência protagonista que é atribuída aos mesmos. Para o contexto camponês os movimentos sociais populares do campo construíram uma história marcada principalmente pela luta por terra, que por sua vez, caracteriza-se como luta de classe".

Ressaltado por Oliveira et. al (2019, p. 423) que "a luta desses movimentos não se restringe apenas à posse da terra, mas a qualidade de vida dos povos do campo e dentre essas lutas, encontra-se a luta por uma educação de qualidade". Bem como, afirmam os pesquisadores Castro e Cunha Júnior (2020, p. 80) "o protagonismo dos movimentos sociais é, sem dúvida, um grande aliado desse processo, contribuindo para que todas as pessoas (camponeses, jovens, adultos, etc.) vejam o cumprimento do direito a educação para todos".

As pesquisas sobre EJA e Educação do Campo têm contribuído para a identificação de lacunas e para o aprimoramento das políticas públicas e práticas pedagógicas. Os estudos e discussões presentes nesse panorama revelam a importância de se estabelecer uma interlocução entre essas duas modalidades de educação, a fim de promover uma formação mais inclusiva e contextualizada para os jovens e adultos que vivem no meio rural. Uma das principais questões

levantadas é a falta de professores capacitados e preparados para atuar tanto na EJA quanto na Educação do Campo. Muitas vezes, os docentes possuem formação voltada apenas para o ensino regular, o que acaba gerando uma lacuna em relação às especificidades e demandas desses estudantes. É fundamental investir em formação continuada e em programas de capacitação específicos, visando promover uma educação de qualidade e que respeite as particularidades tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação do Campo.

Considerações finais

Então, diante das discussões apresentadas sobre a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo, podemos traçar um panorama preliminar sobre essa temática. Em primeiro lugar, é importante ressaltar a importância da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo. Essa modalidade de ensino se torna fundamental para proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Além disso, a EJA no campo visa atender às especificidades e necessidades dos sujeitos envolvidos nessa realidade, considerando suas vivências, saberes e demandas. Um dos principais desafios encontrados na interlocução entre a EJA e a Educação do Campo é a falta de políticas públicas e infraestrutura adequadas para atender as demandas específicas desses dois contextos educacionais.

No contexto da pesquisa de Oliveira et. al. (2019, p. 431) consideram que “a Educação de Jovens e Adultos que funciona no âmbito da Educação do Campo, tem possibilitado a jovens e adultos moradores do campo a oportunidade de se alfabetizarem ou concluírem o processo de escolarização. Na cidade de Itapetinga -Ba, apesar das grandes dificuldades encontradas nas escolas do campo, essa modalidade de ensino vem resistindo. Entretanto, a realidade dessa modalidade de educação no município deixa claro um distanciamento entre o que diz a legislação para educação no campo e para a educação de jovens e adultos e a prática na formação de professores e na garantia dos direitos básicos dos educandos da EJA do campo. O formato de educação oferecido pelo município ainda se configura com característica e currículos tipicamente urbanos”.

Apesar do espaço conquistado pelos movimentos sociais com a construção de políticas públicas de Educação do Campo, as ações pautadas no paradigma urbanocêntrico e no

paradigma da Educação Rural estão presentes predominantemente nas escolas do campo (MOURA; SANTOS; PIMENTA, 2020, p. 120).

Na pesquisa de Castro e Cunha Júnior (2020, p. 80) discute que, "nessa conjuntura encontram-se as perspectivas da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, buscando a construção contra-hegemônica de educação a partir de uma concepção mais abrangente, na tentativa de promover a inclusão das pessoas através da compreensão de educação enquanto formação humana e social".

Santos (2017, p. 77) afirma que é preciso pensar a escola como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável, como fizeram os liberais que a absolutizaram montando currículos para transformar as pessoas em robôs do sistema capitalista.

Então, concluímos a partir das pesquisas e discussões sobre Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo que são de extrema importância para entender e melhorar essas modalidades de ensino. Ao longo deste estudo, pudemos analisar a relevância dessas pesquisas para a inclusão e promoção da educação de qualidade para todos, independentemente da idade ou do contexto em que se encontram. A EJA e a educação do campo possuem especificidades que exigem abordagens e metodologias diferenciadas, e é fundamental que as pesquisas busquem compreender essas particularidades e propor soluções para os desafios encontrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n° 11, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.

CASTRO, L. B.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Caminhos que se intercruzam entre a educação do campo e a educação de jovens e adultos: marcas da educação popular**. Ideação**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 65–82, 2020. DOI: 10.48075/ri.v22i1.24640. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24640. Acesso em: 27 jun. 2023.

Moreira, Antônio Domingues; MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto; SOUZA, João Nascimento de; CARVALHO, Julita Lopes**.** Educação do Campo e Educação Popular: por uma educação emancipadora e um novo conceito de pensar. **Seminário Gepráxis,** Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 3215-3226, maio, 2019.

MOURA, T. V.; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PIMENTA, A. R. Educação Rural do Campo no Brasil: esboço de um panorama. In: Diego Juárez Bolaños; Alicia Eugenia Olmos; Elkin Ríos-Osorio (Org.). **Educación en Territorios Rurales en Iberoamérica.** 1ª. ed. Rionegro-Colômbia: Fundo Editorial Universidade Católica do Oriente, 2020, v. 1, p. 91-126.

OLIVEIRA, Juscilene Silva; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza; BORGES, Marlene Silva; ROCHA, Emiliana Oliveira; CARVALHO, Julita Lopes de. A educação de jovens e adultos (EJA) e a educação do campo: um olhar sobre a rede municipal de ensino de Itapetinga (BA). **Anais.** VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, BA, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo e Agronegócio: território de disputas**. Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, Jul.-Dez., 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARVALHO, Mauro dos Santos. O Pronera como política pública educacional do campo: contextos e contradições. **Revista Tempos e espaços em educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 31, p. 275-296, out./dez., 2019.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018 - ISSN 2238-8346.

MEMÓRIA ORAL: NARRATIVAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EJAI NO CONTEXTO ESCOLAR

Renê Souza Andrade[10]
Irenilson de Jesus Barbosa[11]

Resumo:

Este estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação e Interdisciplinaridade -UFRB/CFP, que buscamos observar a importância das memórias sociais que os estudantes da EJAI levam consigo ao longo da vida e a necessidade de essas memórias serem trabalhadas nos espaços escolares. Este recorte da pesquisa é de cunho bibliográfica e narrativo, constituído pelo diálogo entre teóricos e a experiência docente do autor com o público da EJAI. Para isso, foram utilizados os referenciais teóricos na perspectiva das memórias: Halbwachs (1968) e Le Goff (2013); sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI): Haddad e Pierro (2000), Araújo e Silva (2020), Freire (2001), Soares, Gomes, Giovanetti e Gomes (2007), que apontaram debates acerca das discussões da EJAI. Apresentaremos outros pesquisadores que produzem revisão de literaturas perante as concepções aqui mencionadas. A partir daí, o trabalho está organizando em Introdução; Memória social da EJAI em contraste com a sala de aula; Cultura, vivências e memórias na contemporaneidade; Relato memorável de experiência docente e Considerações Finais.

Palavras-chave: EJAI; Narrativas Orais; Memórias Sociais.

Introdução

A educação tem um papel importante perante as discussões sociais, tendo em vista que, trata-se de um campo que proporciona novos saberes e trocas de experiências que é relevante no processo de descolonização, emancipação e empoderamento dos sujeitos. Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa cujo objeto é a revisão da literatura dos autores que trabalham com a EJAI, as memórias e, um recorte da experiência docente do autor.

Para tanto, partimos da questão-problema: as narrativas orais dos estudantes da EJAI podem ser trabalhadas na sala de aula enquanto gênero textual e acervos de memórias? A pergunta norteadora atuou nos instantes de leituras no âmbito da busca por elementos que se encontram, tanto das memórias quanto da EJAI.

---

[10] Mestrando em Estudos Literários, PROGEL/UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil.
[11] Professor Adjunto da UFRB-CFP, Campus Amargosa, Bahia, Brasil.

Para a construção do presente texto propúnhamos objetivos que afunilaram os nossos olhares enquanto pesquisadores para o percurso que nos encaminhou as obtidas respostas. E, assim, o objetivo principal foi de compreender a possibilidade de as memórias sociais os estudantes da EJAI contribuírem com a proposta da sala de aula.

Partindo do objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos que afunilaram a busca e, ao mesmo tempo nos conduziram neste estudo à relevantes descobertas. Tais objetivos foram: a) compreender as memórias enquanto acervo de lembranças e experiências; b) identificar as vivências dos sujeitos enquanto possibilidades de estudos.

Memória social da EJAI em contraste com a sala de aula

A nomenclatura que é utilizada atualmente para a modalidade de educação escolar que se tornou conhecida pela sigla EJA é Educação de Jovens, Adultos e Idosos (daí a ampliação da sigla para EJAI). Embora possamos observar em documentos relevantes e em teorias consultadas a nomenclatura: Educação de Jovens e Adultos (EJA), haja vista que, a maioria dos pesquisadores têm reconstruído a referida definição para agregar a vogal “I”, na sigla, que remete à idosos, tendo em vista que a modalidade atende a públicos diversificados.

Deste modo, podemos compreender que embora alguns autores ainda se utilizem da sigla EJA, a EJAI representa a evolução em andamento que demarca a abrangência de todos os estudantes que são assistidos nesta modalidade de ensino. De acordo com Scortegagna e Oliveira (2006), vale salientar que EJAI é uma das modalidades de ensino incluída em programas de políticas públicas educacionais, representando uma alternativa de volta aos estudos a indivíduos dos quais, de alguma forma, ficaram privados dos direitos de frequentar a escola e construir seu próprio conhecimento em sincronia idade - série prevista na própria legislação.

Avanços, conquistas e retrocessos na EJAI ao longo do tempo

Conforme Almeida e Corso (2015), o processo histórico da EJAI no Brasil iniciou vinculado aos programas que tinham como finalidade erradicar o analfabetismo, além disso, buscava-se a profissionalização de jovens e adultos, o que não era um dos objetivos principais. Outro aspecto pertinente era possibilitar o direito ao voto, com isso, os jovens e os adultos eram estimulados a ler e escrever. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

> No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Nesse sentido, podemos dizer que as ações educativas voltadas para o público da EJAI que não tiveram contato com a escola, ou por algum motivo precisou evadir o contexto escolar, não são atuais, uma vez que Haddad (2000), apresenta a memorização do período colonial do qual religiosos portugueses já exerciam atividades educativas, sobretudo, com pessoas adultas. Mesmo que, se tratando de atividade missionária, a finalidade era de converter os sujeitos à religião europeia.

Conforme enfatiza Haddad (2000), na Constituição de 1824, ficou determinada a oferta do ensino para todos, o que não foi uma verdade, porque as desigualdades sociais e o sistema político negacionista defendia ser direito apenas para crianças que pertenciam as classes elitistas e, assim, o sistema imperialista não se interessou em oferecer condições de escolarização para as pessoas adultas.

A Constituição de 1891, demarcada pelo início da República brasileira, manteve documentada a democratização das escolas para todos os sujeitos. Dessa forma, a promulgação da Constituição de 1891 permitiu que a população pudesse escolher os representantes legais das esferas municipais, estaduais e federais, através do voto direto, até porque “estamos tratando de um governo ditatorial e centralizador, no entanto, oferecer uma base educacional é bastante relevante do ponto de vista político, pois, Vargas queria perdurar seu poder” (SANTOS; ANDRADE, 2017, p. 368). Essa questão trazida por Santos e Andrade (2017), nos estimula a pensar o quanto a relação entre educação e política se faz presente até os dias atuais, fato que vem se perpetuando ao longo dos anos e, além disso, “não havia uma preocupação com a formação crítica. A educação de jovens e adultos nada mais era que uma forma de aprender a assinar o próprio nome para a obtenção do título de eleitor [...] (SANTOS; ANDRADE, 2017, p. 368).

Por ocasião, deve-se refletir que o interesse por parte do governo da época em alfabetizar as pessoas adultas não era para proporcionar aprendizagem, capacidade de se relacionar, interpretar informações, tomar decisões com senso crítico e, até mesmo, obter progressão profissional, mas, por conveniência do governo que almejava o voto em massa. Por outro lado,

se levarmos em consideração ao sistema político que antecedeu a este, a conduta em relação a educação de jovens e adultos durante o período supracitado foi um pontapé inicial na alfabetização da população analfabeta.

Porém, não se pode pensar apenas na alfabetização desses sujeitos como uma forma de aprender a escrever o próprio nome para participar do voto direto, ou como uma forma de conseguir mão de obra barata com o surgimento da industrialização do país no século XX. Nesse sentido, Silva (2017, p. 15) nos diz que:

> Foi a partir da década de 40 do século XX que aconteceram grandes mudanças e iniciativas que possibilitaram avanços na educação do país e conseqüentemente na educação de adultos. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem colaborar com o objetivo da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes, que entendiam que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país, vinculando a educação de adultos à educação profissional (SILVA, 2017, p. 15).

Significou justamente a partir dos anos de 1940, com o início da industrialização no país, houve a necessidade de repensar os processos educacionais para as classes populares, com o intuito de gerar empregos, com mãos de obras baratas para suprir as demandas dos maquinários. Percebemos então a diferença entre a educação para a classe popular em relação a educação para a burguesia. Nesse período houve a reorganização no mercado de trabalho, canalizando o ensino para a classe popular com o objetivo da capacitação profissional. Por mais uma vez se percebe o jogo de interesses governamentais e do sistema capitalista a partir da educação.

Somente no ano de 1945, que a Educação de Jovens e Adultos ganhou novos rumos no país, a partir da instituição da Lei nº 19.513, que dispõe de regulamentações destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Em seguida, outros programas foram criados, de modo a oferecer a classe popular novas oportunidades educacionais. Como destaca Beserra e Barreto (2014, p. 167), os programas consistem em:

> Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema radio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL (BESERRA; BARRETO, 2014, p. 167).

Assim, a CEAA tinha como objetivo preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho nas indústrias, como também tinha o período de escolarização (alfabetização) realizado em um tempo curto. Com o passar do tempo, percebeu-se que o referido programa não obteve sucesso, o que acarretou extinção do mesmo na década de 1963. Já o MEB, CPC, MCP e a CPCTAL também não obtiveram êxito, contudo, tinham como objetivo o ensino pautado nos métodos de Paulo Freire e o público alvo eram classes populares da sociedade.

Entre as décadas de 1960 e 1970, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual tinha como objetivo alfabetizar pessoas que tinham entre 15 a 30 anos de idade. Esse processo de alfabetização buscava o desenvolvimento de habilidades tanto para o trabalho, quanto para a vida social. O MOBRAL obteve sucesso no país, além de contar com um número expressivo de pessoas participantes. Nas palavras de Beluzo e Toniosso (2015, p. 200), "O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – surgiu no dia 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, quando o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos", além disso, é importante evidenciar que não era exigida capacitação dos educadores para o MOBRAL, ou seja, "qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma ganhando qualquer coisa" (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 46), o que torna evidente os descasos que ocorreram na proposta de alfabetização dos jovens e adultos.

O artigo 205 da Constituição (1988), a qual determina que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família". Normatiza a responsabilidade do Estado perante a promoção da educação, de modo equitativo para com as classes regulares e as classes inclusas nas modalidades de ensino.

O período subsequente da história da EJAI no Brasil, remonta a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual foi um outro marco importante para a EJA. A LDB foi promulgada em 1996 e, ao longo do tempo, vem contribuindo com os aspectos referentes a educação, principalmente as especificidades e complexidades do processo educacional. Nesse sentido, o inciso VII da LDB em seu artigo 4, diz que a "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", com isso, percebemos que a LDB garante a oferta do ensino

para jovens e adultos, levando em consideração as suas realidades, necessidades e disponibilidades para a permanência no espaço escolar.

Nesse sentido, fica evidente que a modalidade de ensino da EJAI não é um assunto discutido apenas em tempos presentes. Arroyo (2008), apresenta reflexões acerca do assunto a partir das décadas de cinquenta a sessenta que são impressões não diferentes das atuais:

> [...] a EJA, e os princípios e as concepções que as inspiram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continuam radicalmente excludentes (ARROYO, 2008, p. 223).

O autor apresenta, portanto, elementos que acarretaram nas dívidas que o sistema de ensino tem para com os estudantes da EJAI, haja vista que os entraves elencados na citação acima são respostas negativas que a sociedade deu e continua dando para esses sujeitos. E nós, que estamos ocupando os espaços acadêmicos e sociais, temos a incumbência de sempre retomar essa discussão.

O papel do docente é fundamental para o processo de inclusão e socialização dos estudantes oriundos da EJAI no contexto escolar, uma vez que esses sujeitos "estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história" (GIOVANETTI; SOARES; GOMES, 2007, p. 7), uma vez que, no espaço escolar estarão interagindo com estudantes que já possuem vasto repertório cultural, de experiências sociais e, retornam à escola. De acordo com os autores supracitados:

> [...] aqueles que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas (GIOVANETTI; SOARES; GOMES, 2017, p. 8).

Portanto, podemos perceber que todo o percurso histórico EJAI no país, está envolto às lutas, aos desafios, as conquistas, aos avanços, aos retrocessos e as complexidades que

permeiam essa modalidade de ensino até os dias atuais. Nesse sentido, trazemos as pontuações de Arroyo (2007, p. 7) o qual diz que "A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Daí, podemos tirar uma conclusão: a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo".

Diante desse posicionamento de Miguel Arroyo, deve-se pensar quem são esses sujeitos que participam da EJAI, as suas marcas de vida, o que buscam, quais os seus sonhos, para que continuemos a lutar pela EJAI, de modo a garantir a esses sujeitos novas perspectivas de vida. É nesse sentido que, quando retomamos a história da EJAI no Brasil, podemos perceber os desafios, mas cada avanço conquistado é de suma importância, principalmente para re(pensarmos) a real situação dessa modalidade de ensino nos dias atuais e o que ainda pode ser feito para efetivar uma educação de equidade e qualidade para todos.

Isso significa dizer que a EJAI é um espaço político e que, quando necessário deve favorecer a quebra de paradigmas e, proporcionar estratégias de resistências as práticas governamentais negacionistas, a fim de garantir a equidade, uma vez que, devem ser discutidas questões tangenciáveis a manutenção da referida modalidade de ensino e, por isso, questionamentos importantes devem surgir no contexto escolar, tais como: como garantir o direito ao conhecimento e a cultura? Para alcançar o público da EJAI, o docente deve realizar testagens de metodologias? Como a escola pode empoderar os estudantes enquanto sujeitos emancipados e sociais?

As perguntas elencadas acima não devem ser, necessariamente, respondidas aqui, mas sim nas experiências cotidianas dos docentes no contexto da sala de aula, tendo em vista que, a partir das experiências e realidades de cada escola é que se torna possível ao professor ressignificar o fazer docente a partir de questionamentos como os supracitados ou de natureza similar.

Cultura, vivências e memórias na contemporaneidade

O estudo das memórias pelas ciências humanas é considerado de suma importância por Le Goff (2013). O pesquisador nos lembra que os gregos antigos endeusaram as memórias e a nominaram de Mnemonise. Com isso, as memórias remetiam os poetas e grandes escritores ao

passado com a finalidade de colher conteúdos e dar forma a partir da estética na escrita poética do presente.

As memórias sociais se tornam vias de acesso ao passado e, por elas, podemos visibilizar vivências, costumes e tradições que se perpetuam entre as gerações, mantendo a vitalidade das tradições orais. Para Le Goff:

> A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2013, p. 423).

Podemos assim dizer que a memória é o processo cognitivo que consiste na fixação de informações, acontecimentos, ideias, sentimentos e conhecimentos que constituem uma base para a existência do ser humano. Conforme os estudos de Le Goff (2013), é necessário compreendermos o papel fundamental das memórias em uma sociedade, na cultura e no mundo educacional é entendido pela historiografia.

Conforme Halbwachs (1968, p. 54), "[...] a memória é um conhecimento atual do passado". Deste modo, tal definição torna evidente que a memória compreende em um saber e uma lembrança. Contudo, o autor enfatiza que o passado é reconstruído no presente a partir das memórias. A saber, "a realidade passada é uma coisa, a consciência presente da realidade passada é outra coisa" (VIANA, 2006, p.2).

Mediante aos estudos no campo das memórias, Viana (2006) afirma que "o conceito de memória ainda não adquiriu uma sistematicidade, nem mesmo na esfera da psicologia, a ciência que mais se dedica a esta temática" (VIANA, 2006, p.3). Deste modo, a memória torna-se ampla na discussão dos estudos científicos e, quebra de paradigmas a partir da perspectiva de fatos históricos, o que consolida apenas no tempo passado.

As definições de memória por Halbwachs (1968), e posteriormente Viana (2006), evidenciam que as narrativas do passado se tornam uma questão de consciência do presente e, portanto, atual. Por outro lado, a história é que tem a incumbência de registrar os fatos inatuais. Em conformidade com Gondar (2005), a memória "[...] não nos conduz a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões que nós fazemos, que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos, de nossa perspectiva presente, que do frescor dos acontecimentos passados" (GONDAR, 2005, p.18).

Neste trabalho discutiremos com precisão a temática da memória social em detrimento as propostas escolares da EJAI, sendo que, "a memória individual é uma memória constituída socialmente e a memória social é a manifestação coletiva da memória de uma sociedade ou um grupo" (VIANA, 2006, p.4). Ao longo do tempo, e, graças ao que a educação tem nos proporcionado, passamos a entender que todo sujeito é culto, haja vista que, cada ser humano provém de uma cultura. Assim, também, somos conduzidos a refletir sobre o analfabetismo, conforme o pensamento de Demo (2000, p. 32):

> [...] não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora (DEMO, 2000, p.32).

Destarte, as memórias emancipam os sujeitos que as constituem e preservam. De acordo com Halbwachs (1968):

> [...] se as imagens se fundem tão intimamente com as lembranças, e se elas parecem emprestar a estas sua substância, é que nossa memória não é uma tábua rasa, como num espelho turvo, alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado (HALBWACHS, 1968, p. 28).

Nesta perspectiva, podemos compreender o quanto é crucial a manutenção das memórias, uma vez que, os sujeitos sociáveis ressignificam o passado, no presente, a partir das memórias. Para Le Goff (2013), há uma nova forma de historiografia em construção, que coincide com a história da história. Ou seja, os estudos que compreendem com a manipulação da memória coletiva que somente a história tradicional tinha estudado. A memória coletiva é um instrumento de poder. Haja vista que, nas sociedades em que a memória social é em peso através da oralidade, elas permitem compreender as recordações e as tradições através das manifestações das memórias.

O pesquisador Le Goff (2013), destaca o papel fundamental da memória em uma sociedade, na cultura e no mundo escolástico, sendo bem entendida pela historiografia. Na Idade Média por exemplo, o interesse pelas memórias priorizava a veneração aos velhos, por encontrarem neles memórias relevantes e prestigiosas. A gente nunca está sozinho. Mesmo que

fisicamente nos encontremos em um ambiente sozinhos, às memórias que povoam as nossas lembranças trazem para perto de nós a coletividade que ora fora construída.

A partir da concepção de que nunca estamos sós, podemos refletir sobre os espaços em que vivemos, que não necessariamente estamos em convívio com pessoas, mas, em nossa volta, têm elementos que nos remetem à uma memória e aquele elemento foi construído por alguém. A exemplo, podemos pensar em um filme, no qual percebe-se que foi construído por alguém uma narrativa, a qual é incorporada pelos atores, no entanto, pode nos remeter a uma memória.

Conforme Halbwachs (1968), a memória coletiva é produto social, onde os fatos sociais, temporais vão sendo compartilhados e assimilados sincronicamente durante a disseminação das mesmas, haja vista que, a memória coletiva fornece subsídios para a constituição das memórias individuais. Para tanto, a memória está contida na sociedade que a (re)constrói.

Para que as memórias individuais tenham significados, é necessário que tenham reflexos das coletivas. Quanto ao apagamento de memórias coletivas se dá por meros interesses, sejam eles de grupos religiosos e/ou político, que alimentam a ideia ou um pensamento a partir de atos convenientes.

A memória depende do tempo e do espaço que o indivíduo vive. Dessa forma, ela se organiza por acontecimentos e, não por uma lógica de calendários. Portanto, é mantida por grupos vivos, aberta as contradições das lembranças e dos esquecimentos. Assim, quem lembra somos nós de uma memória coletiva. Para Bosi (1987, p. 3), "[...] a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento". E assim, é perceptível que esse fragmento é aquele que nos alcança em maior densidade e, que, por vezes, traça marcas profundas.

A memória também envolve o esquecimento. Pois, não temos o controle sobre o que lembramos. O esquecimento é usado frequentemente para manipular as lembranças a fim de construir ou desconstruir uma identidade. Quando estudamos um texto histórico é necessário termos contato com as memórias, mesmo que é sabido por todos que a memória é manipulável e o historiador tem a missão de buscar nas memórias as marcas. Conforme Agamben (2009):

> É verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Deste modo, podemos pensar na perspectiva de Agamben que o tempo de aprender na vida de cada sujeito institui através do contemporâneo, uma vez que, as questões peculiares de idade ao ano civil, assumem um anacronismo levando em consideração as vivências do presente à luz do passado.

Relato memorável de experiência docente

As experiências obtidas durante os anos letivos 2022 e 2023 na presente data, com alunos dos Eixos I e II que correspondem o Eixo I ao primeiro e segundo ano e o Eixo II ao terceiro e quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, uma turma multisseriada, da Escola Núcleo Alegre, zona rural do município de Santa Teresinha-Ba, pertencente ao território de Identidade Piemonte do Paraguaçu.

As aulas acontecem das 18h30 às 22h. No primeiro momento o professor recepciona os estudantes com o café servido no refeitório. Neste café coletivo os estudantes aproveitam a oportunidade para trocarem conversas uns com os outros e na maioria dos casos contados são referentes a coisas do passado ocorrido na vida deles.

Por vezes, é perceptível que através da memória coletiva, muitas narrativas são comuns entre os sujeitos de idades próximas, uma vez que, nesta referida turma a faixa etária dos estudantes são de 55-78 anos. Após o café, os estudantes são direcionados a sala de aula, para iniciar a proposta didática planejada para a noite.

Durante a aula, as discussões sempre perpassam por questões ligadas a experiência de vida de cada estudante, e, isso fica evidente todas as vezes que eles citam exemplos, pois, estes exemplos coincidem com o objeto do conhecimento que se propõe. Não distanciando da exemplificação de cada estudante.

No último momento da aula é o lanche às 21h 40 min, que todos se encontram no refeitório para a refeição e trocar conversas. Cada um com sua narrativa, contação de experiências intertextualizando com situações bíblicas, ou, dizeres de pessoas mais antigas, que eles retomam sempre para justificar os acontecimentos dos tempos presentes que ora foram premeditados pelos anciões.

Uma característica observável durante esses momentos que compõem as noites de aulas é que os estudantes ativam as memórias individuais que corroboram para a ativação de outras tantas memórias coletivas, conforme Halbwachs (1968), a memória coletiva é construída a partir das experiências e vivências individuais dos sujeitos sociáveis.

Considerações finais

Nesse estudo, por meio das leituras e da experiência contada nos oportuniza a reflexão acerca da necessidade de trabalharmos na sala de aula com as memórias destes estudantes, haja vista ser necessário, conhecer este público discente, seus interesses enquanto conservadores de memórias, e, posteriormente atravessar os desafios para a elaboração de práticas de ensino e aprendizagem voltadas e contextualizadas para esse público.

Deve-se, portanto, levar em consideração que os estudantes da EJAI apresentam características peculiares, uma vez que, muitos deles são pessoas que estão afastadas da escola há algum tempo, e retornam pelos mais variados motivos, sobretudo, a questão de honra por muito tempo serem impossibilitados de estudar.

E a própria satisfação pessoal, melhoria da autoestima e conquista da dignidade, para lerem a bíblia (muitos deles ressaltam), se faz necessário retomar os espaços escolares ou ir pela primeira vez afim de superar as barreiras da exclusão. Por isso, o estudante que tem suas experiências de vida, por vezes não tão exitosas, mas que gosta de ser ouvido e por isso é preciso que o professor, em sua prática, esteja atento às mesmas, sintonizando-se com o contexto em que está inserido.

Por fim, compreendendo que, é importante que o sujeito, sua identidade e o lugar de origem o acompanhem em todo o processo de escolarização, não havendo brecha para nenhum apagamento social, uma das formas de conhecer as narrativas dos alunos é por meio da escuta de suas histórias, as quais proporcionam momentos de reflexão e ressignificação dos sentidos dos tempos passados na contemporaneidade atribuídos às experiências vividas pelos estudantes. O ato de narrar, contar histórias revela, portanto, como um grande instrumento formativo, adotado como a partir do conhecimento de si, trazendo novas reflexões e significados ao vivido.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: **Anais**. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

ANDRADE, Maria Eurácia B. **Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas**: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, 2016.

ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, pp. 17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: CONSTRUÇÃO COLETIVA: Contribuições à educação de jovens e adultos. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008. P. 221-241.

BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a Alfabetização de Adultos: considerações históricas. **Cadernos Educação: Ensino e Sociedade**, SP, 2015.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: Histórico no Brasil, Perspectivas Atuais e Conscientização da Alfabetização de Adultos. **Cairu em Revista**, n. 4, v. 3, 2014. p. 164 – 190.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. [Constituição (1891) e (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasi**l. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reivenção de si**: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2010, 205 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz.

Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDAR, Jô. Quatro Proposições sobre Memória Social. In: **O que é memória social**, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª. ed. Paris: Vertice, 1968.

HADDAD Sérgio; PIERRO, Maria Clara de. **Escolarização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2000.

LE GOFF, J**. História e Memória**. 7ª. ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7a. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Fabíola Andrade; ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação de jovens, adultos e idosos**: reflexões e experiências formativas. 1ª. ed. Veranópolis: Diálogos Freiriano, 2020.

SANTOS, Géssica Leal dos; ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. Começar de novo: um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam à escola. In: **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**: realidade, desafios, e perspectivas no curso de pedagogia. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Lêda Regina de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês. **Revista Sítio Novo.** Palmas, v. 4, n. 4, out./dez. 2020.

SILVA, Paulo Santos. Memória da dilaceração. In: **Literatura, história e memória: leituras de Jacques Le Goff.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais as suas expectativas na sala de aula**. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio et al (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,2007.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. Campo Largo: **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 5, 2006. 15 p. Acesso em: 08 de abr. de 2014.

VIANA, Nildo. Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social. **Espaço Plural**, Vol. VII - Nº 14. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Marechal Cândido Rondon, 2006.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHO PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE POR MEIO DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA, CRÍTICA E REFLEXIVA

Josimário Marques dos Santos
Escola Cleonice Barreto Andrade, Laje-Bahia-Brasil
E-mail: jo_mario20@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem a intenção de apresentar a execução de um projeto pedagógico intitulado "Identidade, Minhas Memórias na Escola Cleonice Barreto Andrade", no município de Laje Bahia. No intuito de levar os educandos a conhecer a sua história, desde a época de seus antepassados reconhecendo e valorizando suas histórias. É auxiliar os mesmos a se autoconhecer e se identificar quanto sujeito de direito e deveres, elevando a sua consciência cidadã. Assim, o objetivo foi definir e conhecer as diferentes origens de cada ser humano apontando para sua diversidade (locais onde vivem, sua alimentação, seus hábitos e outras peculiaridades relativas a cada pessoa) bem como conhecer e relatar sua história destacando seus gostos. Por meio de uma prática metodológica envolvendo a ação reflexão para que o ato de ensinar não se torne uma ação reprodutora das práticas excludentes. Já que a função da educação e a formação dos homens e mulheres para que sejam capazes de interferir de forma crítica e reflexiva e emancipatória, para que haja melhores condições de sobrevivência e existência no mundo.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos. Identidade. Práticas pedagógicas.

Introdução

O presente relato tem como objetivo destacar experiências de aulas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos EJA, na Escola Cleonice Barreto Andrade, situada na comunidade do Borges no município de Laje-Bahia, no ano de 2023. A referida escola foi inaugurada no ano de 1987 e após passar por uma reforma foi reinaugurada no ano de 2022, atualmente atende alunos da educação infantil, séries iniciais e a EJA, de três comunidades.

A modalidade de ensino para de público Jovens e adultos, está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, nº art. 37, que por diversos motivos esses alunos não tiveram acesso à escola ou não alcançou a meta institucionalizada pelo governo de conclusão do Ensino Fundamental e Médio na idade estabelecida. Assim, esta modalidade de ensino tem como intuito ampliar o conhecimento sabendo que todo cidadão tem direito a

educação seja para atuar no mercado de trabalho, também para agir com autonomia nas diversas situações que os envolvem no dia a dia.

> O propósito desta modalidade é, antes de tudo, garantir o direito humano. Humano porque quando ele é negado ao sujeito, outros direitos também o são e a viabilidade desses direitos só acontece pela educação. A educação escolar é fundamental para o desenvolvimento cultural, social e político de um país, de sua população e de cada sujeito. Saber ler, escrever, interpretar texto e contexto é direito de todos (SANCEVERINO, BALDISSERA E NOGARO et al 2021, p.42).

Nesta perspectiva, quando se trata dos sujeitos do campo, temos muitas vezes a negação do direito à educação e a desvalorização da identidade destes sujeitos. A escola do campo não se configura como um espaço da valorização da identidade, dos saberes da cultura desta população, desta forma a escola deixa de ser um espaço de inclusão e passa a ser o espaço de exclusão. Também a escola do campo tem seu público pertencente a classe trabalhadora que muitas vezes tem que optar pelo trabalho para a sua sobrevivência.

> Os moradores do campo têm sua inserção no mundo do trabalho bastante cedo; na plantação, criação de animais também no mundo do trabalho remunerado. Esse público devido às necessidades econômicas acaba deixando a escola. A EJA é configurada com o público de trabalhadores que chegam para as aulas após um dia de trabalho intenso. Por tanto, pensar no trabalho pedagógico para esta modalidade é voltar-se para as habilidades que contribuam para a atuação em sociedade e a transformação de sua realidade. (JESUS e SANTOS 2023, p. 2).

Assim, o ensino para os alunos da EJA deve acontecer na perspectiva da inclusão do trabalho com a realidade, valorização da identidade e do diálogo com os saberes científicos com o modo de vida dos sujeitos. O trabalho com os alunos da EJA não deve acontecer apenas na exterioridade pedagógica, mas como uma possibilidade de reflexão sobre as suas condições no intuito de superar por meio da educação a sua realidade. Neste sentido, esta modalidade de ensino deve acontecer no intuito de reparar o direito negado a uma parcela da população, também equalizadora para garantir equidade no direito à aprendizagem.

Portanto a escola que recebe alunos da EJA em seu ambiente passa a ser um ambiente com uma diversidade cultural e educacional distintas. Desta forma, a prática docente não pode perder de vista o currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas abordar o conteúdo como uma ação reflexiva da sua prática, aproveitando os conhecimentos dos alunos e os saberes por

eles já constituído. Pois o diálogo com o conhecimento popular com os conhecimentos da ciência possibilita aprendizado para a formação de uma nova sociedade.

Neste contexto o ensino da EJA tem sido realizado na escola Cleonice neste ano de 2023, é importante destacar que a escola já ofertou esta modalidade de ensino em anos anteriores. Tendo com um público de homens e mulheres agricultores das comunidades do Borges e Riachão onde tem sido abordado diversas temáticas para que envolva o currículo e a realidade que será relatado a seguir.

Prática docente uma possibilidade de ação e reflexão

"Respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento" (FREIRE, 1996, p. 123). Ao se tratar da prática docente na EJA, não podemos esquecer de Paulo Freire, grande responsável na alfabetização para jovens e adultos partindo das suas realidades.

Por isso, a educação é um ato político de ação e reflexão das suas condições sociais, econômica e cultural, pois educar quem historicamente teve a educação negada sem refletir os motivos que os levaram a não permanecer ou não tiveram as mínimas condições de estudarem quando crianças e jovens não faziam sentido. Assim a prática docente deve perpassar pela leitura do mundo aquilo que os alunos vivenciam no dia a dia, esta forma de ensino motiva o aluno no seu processo de aprendizagem.

> Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isso não significa, porém, que a natureza política e o ato político esgotam a compreensão daquele processo e deste ato. Isso significa ser impossível, de um lado, como já salienta, uma educação neutra que se diga a serviço da humanidade dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE 2003, p 23).

Nesta perspectiva, deve-se cuidar para que o ato de ensinar não se torne uma ação reprodutora das práticas excludentes da sociedade, já que sua função é exatamente a formação dos homens e mulheres capazes de interferir de forma crítica e reflexiva, emancipatória, democrática, problematizadora, e com poder de decisão e soluções para a superação dos problemas e desafios para a continuidade da sua sobrevivência e existência no mundo.

Assim, o professor que atua na EJA precisa ter sua ação pedagógica mediada entre os saberes que os alunos trazem consigo com o conteúdo escolar. Valorizar esses aspectos é fundamental para o trabalho com jovens e adultos que ainda não foram alfabetizados ou pouco escolarizados, as suas experiências e situações culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento (SIQUEIRA, GUIDOTTI, 2017). "A alfabetização de adultos enquanto um ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a "leitura" e a "reescrita" da realidade" (FREIRE, 2023, p. 40).

Dentro deste contexto trago aqui a totalidade da na EJA, na Escola Cleonice Barreto Andrade, fundada há 36 anos que fica aproximadamente 12 km da sede do município e é responsável pela alfabetização dos alunos da comunidade do Riachão, Borges, Serra do Pinheiro e Riacho Alegre. A mesma já ofereceu educação de jovens e adultos nos anos anteriores e retomou no ano de 2023 com a presença de 21 alunos matriculados. Sendo 4 do sexo feminino e 17 do sexo masculino oriundo das comunidades do Riachão e Borges a escola Cleonice faz parte das escolas do campo do município de Laje pertencente ao núcleo III das escolas do campo.

Figura 1: Imagem da escola Cleonice antes e depois da reforma



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Laje

Segundo os dados do IBGE, (2021) Laje tem uma população estimada em 24.214 habitantes, sendo que em 2010 na área urbana residiam 6.080 e rural 16. 121. Como se pode observar os dados do IBGE é possível perceber que a maior parte da população do município em questão está na zona rural, onde também reúne o maior número de escolas.

Presentemente, no município são 19 escolas em funcionamento ativas, 04 creches, sendo que 1 está situada em uma vila de Engenheiro Pontes. As escolas do campo estão divididas em Núcleos sendo I, II, III e IV nas diversas comunidade do município conforme aponta o mapa abaixo onde cada um e administrado por um diretor, um coordenador, uma secretária e um auxiliar administrativo

O município de Laje está situado no centro sul Baiano no território do Vale do Jiquiricá tem uma área territorial 457,740km2 (72,6%) permanecem no campo segundo os dados do (IBGE, 2013). Com aproximadamente 53 comunidades.

Figura 2: Mapa e imagem da cidade de Laje



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Laje

É importante destacar que a EJA, no ano de 2023, é ofertada nas comunidades do Tourinho, Beira do Rio, Serra do Frio, Jacaré, Riacho da Lama, Rio de Areia, Borges e povoado

do Riacho da Lama. e no distrito de Engenheiro pontes e Entroncamento de Laje, e em uma escola situada na zona urbana que atende a EJA e outras modalidades. Os alunos que buscam a EJA têm pretensões em relação ao ambiente escolar próximos com as indulgências diárias, a inclusão social e a autonomia na vida, isto é, eles almejam expandir suas chances no mercado de trabalho e conhecimento em ocasiões que solicitam escrita, além de elevar seu status social; discurso e as discussões que remetem a questões políticas, econômicas e sociais (SIQUEIRA, GUIDOTTI, 2017).

Assim, como as outras modalidades a EJA tem o seu currículo sistematizado, no entanto na perspectiva crítica e reflexiva o currículo não pode ser visto como um elemento apenas do conhecimento sistematizado elaborado pela ciência. Mas, um diálogo com o conhecimento relacionado com os saberes e vivências dos sujeitos "Pensar um currículo e práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento de diferentes experiências vivenciadas pelos educandos" (COSTA e BATISTA, 2021, p. 8).

Ao longo deste percurso destacarei a experiência de um projeto já identificado acima desenvolvido na sala de aula estes projetos foram elaborados pela equipe pedagógica nos núcleos das escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação. O trabalho pedagógico com uma metodologia de projeto "tem uma larga história nas práticas escolares trabalhar com projetos como estratégia pedagógica facilita a construção de uma nova postura em educação.

A metodologia de projetos é uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola, a prática docente e os tempos escolares" (CAVALCANTE FILHO, 2016, p. 7). Além disso, os projetos na educação são importantes para demonstrar o desenvolvimento cognitivo do aluno tendo o professor como orientador.

Projeto Identidade Minhas Memórias

Esta proposta de trabalho teve como intuito levar os educandos a conhecer a sua história desde a época de seus antepassados reconhecendo e valorizando sua história. É auxiliar o educando a se autoconhecer e se identificar quanto sujeito de direito e deveres, elevando a sua consciência cidadã. Neste sentido, a formação da identidade se dá por meio das relações do educando com o seu meio social. O ambiente escolar é um universo social, que favorece novas interações, ampliando seus conhecimentos a respeito de si e dos outros.

O objetivo deste projeto foi definir e conhecer as diferentes origens de cada ser humano apontando para sua diversidade (locais onde vivem, sua alimentação, seus hábitos e outras peculiaridades relativas a cada pessoa) bem como conhecer e relatar sua história destacando seus gostos. Correlacionar todo o estudo com o processo de alfabetização e estruturação do pensamento.

> Cada pessoa vai se construindo pouco a pouco todos os dias. A nossa identidade pessoal é como uma colcha de retalhos que vamos construindo através dos sentimentos, percepções e representações que temos de nós mesmos e do ambiente em que vivemos. Protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, os alunos da EJA configuram tipos humanos e diversos, são pessoas que chegam à escola já depois de adultos formando assim grupos diversos onde cada um tem sua própria personalidade (LEITE 2021, p. 1247).

Trabalhar a histórias e vivências dos sujeitos que frequentam a EJA é extremamente importante para que o ensino e a aprendizagem se tornem significativo e contextualizada a sua realidade. Negar as distintas identidades e as experiências que estes alunos trazem tornaria a escola um ambiente mais excludente, trabalhar o conteúdo na perspectiva indenitária se torna um instrumento valioso pois ajuda na inclusão e valorização das especificidades de cada sujeito.

Nesta perspectiva, o projeto identidade minhas memórias foram sugerido para que o trabalho acontece em todas disciplinas porém nesta prática foi trabalhado com a disciplina de Português partir do poema de Márcio Matos, Identidade que inicialmente foi lido em voz alta para turma e iniciada uma roda de conversa questionando o aluno o que os mesmos entendia sobre Identidade. Que motivou os alunos a trazerem algumas falas dos alunos sobretudo voltada para identidade como um documento de identificação, no entanto, foi dialogado que a identidade não se resume em apenas um documento mas faz parte da vivência constituída pelos nossos antepassados, a cultura local, e profissão.

> Identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais que uma pessoa está exposta, tanto global quanto comunitários). (LEITE 2021, p. 1246).

Em seguida foi utilizado o método de trabalho com texto fatiado para que os alunos

organizassem o poema identidade conforme foi constituído pelo autor. Após a realização deste trabalho foi realizada uma atividade escrita onde os alunos escreveram as perguntas nos seus cadernos, foi solicitado a identificação do título do poema, o autor e as rimas, gênero textual, versos e estrofes.

Figura 03: Trabalhando com texto fatiado



Fonte: Arquivo pessoal Josimario, 2023

No trabalho com a disciplina de matemática foi abordado os conteúdos de grandezas e medidas de área ressaltando a o trabalho que os alunos vivenciam quando se parte uma terra de herança ou uma roça de mandioca é muito comum no campo o trabalho a meia [12]que resulta na colheita a partilha da produção entre o proprietário da terra e o trabalhador que plantou aquela determinada cultura agrícola. Esta prática é realizada por algumas pessoas na comunidade, muitas delas não chegaram a ser escolarizadas.

De acordo com Barreto (2004) o processo de alfabetização deve levar em consideração que os alunos alfabetizados ou não são sujeitos de conhecimentos das diferentes relações travadas na sociedade. Esses conhecimentos devem contribuir para a matéria prima do aprendizado, portanto é necessário saber o universo de conhecimento dos estudantes. O trabalho com assuntos que envolvem a realidade gera interesses nos aprendizes e o diálogo com instrumentos pedagógicos.

[12] Trabalho a meia vem de um processo histórico diante do esgotamento do regime escravista e o crescimento do movimento abolicionista, rebeliões surgem as novas formas de trabalho e a expansão de outras já existente dentre ela o trabalho a meia quando o proprietário de terra cede uma parte para uma outra pessoa trabalhar e na época da colheita o trabalhador que plantou deve ceder metade da produção ou seja os lucros para o proprietário da terra.

Na disciplina de história juntamente com português foi realizada a autobiografia dos estudantes por meio da interdisciplinaridade foi possível abordar a história de vida dos alunos e da escrita. A escrita dos seus nomes, origem, familiares, nome da escola, profissão, o que gosta de fazer, seus sonhos e fatos marcantes de suas vidas. É importante destacar que a relação professora aluno vai se dando em uma perspectiva dialógica onde os alunos se sentem seguros para partilhar suas histórias de vida.

> O docente, enquanto sujeito, deve conduzir um repensar da educação, na tentativa de mobilizar seus educandos a atuarem como parte do processo educativo; dar conta da complexa rede de interações que consiste na experiência educativa e a inter-relação com os condicionantes políticos e sociais existentes. Para tanto, torna-se indispensável o movimento da práxis, de reflexão e ação na busca permanente de ser professor pesquisador e inovador. (OLIVEIRA e SANTOS 2020, p.31).

A EJA, é um exercício humano direcionado por um cuidado e uma concepção teórica. Desta forma, a EJA é uma instância pela qual é possível adquirir conhecimento. Neste contexto, o ato de aprender a aprender é uma das principais funções do ato de lecionar, ou seja do ato de educar, por isso a necessidade de pesquisar sobre porque a aquisição de conhecimento transforma as pessoas em um método de conscientização e reconstrução de suas vidas, transformando-as em dirigentes, transformadores da sua realidade (SIQUEIRA, GUIDOTTI, 2017).

Nesse sentido, a prática docente na educação de jovens e adultos é um ato político pois ela se dá com sujeitos que por vários motivos não tiveram acesso à educação mesmo sabendo que esse é um direito de todos. Esse trabalho requer proximidade e sensibilidade pesquisa para que de fato aprendizagem aconteça nos seus variados contextos econômico, social e cultural e proporciona autoestima e realização pessoal tornando-se independente.

Considerações finais

O trabalho na educação de jovens e adultos se torna um trabalho enriquecedor para os alunos como também para os educandos que carregam em si o desejo de uma sociedade melhor para se viver. Esses sujeitos trazem em si a marca da negação do direito à educação por diversos

motivos mas também o desejo de adquirir conhecimento, esse é o principal motivo de depois de um longo dia de trabalho vim a escola para estudar esse ato se torna motivador para professor por saber que aqueles alunos estão ali para aprender.

No entanto, o direito à educação para essa parcela da população necessita ser encarado com mais atenção não pode ser apenas o fornecimento por que está na lei a educação para EJA. Mas imbuído do desejo amoroso, político comprometido com uma nova sociedade e para isso é preciso haver comprometimento, motivação e formação de educadores para trabalhar com a especificidade desta modalidade de educação para haver a mudança nas pessoas e consequentemente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Artes e Ciências, 2004.

SANTOS, Josimario; JESUS, Nubia. **A Educação de Jovens e Adultos sob a ótica do projeto Laje Mais Alfabetizada no município de Laje-Bahia**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Salvador - Bahia 2022.

SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SANCEVERINO, Adriana; BALDISSERA, Dulcimar; NOGARO Ivania. A Educação de Jovens e Adultos: acolher, conhecer e reconhecer. BORGES, Kelio Junior Santana (Org.). **Sobre a Educação de Jovens e Adultos**: teorias, práticas e vivências**.** Rio de Janeiro: Eulim, 2021. 161 p.

COSTA, Lucielio; BATISTA, Maria do Socorro. Currículo na perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Rev. Espaço do Currículo (online)**. João Pessoa, mai/ago. 2021

CAVALCANTE FILHO, J. da C. O uso da pedagogia de projetos como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a qualificação profissional. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 2, n. 03, 2016. DOI: 10.31417/educitec.v2i03.51. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/51. Acesso em: 25 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Ed 45, Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Rosângela. Educação de jovens e adultos: uma modalidade em busca de identidade. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, dez. 2021

OLIVEIRA, Vanilde; SANTOS, Tânia. **Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ATRELADO AO MEIO AMBIENTE.

Josimario Marques dos Santos
Escola Cleonice Barreto Andrade, Laje-Bahia-Brasil
E-mail: jo_mario20@hotmail.com

Resumo: Este relato é uma experiência do trabalho realizado com a temática trabalho meio Ambiente e Sustentabilidade, desenvolvido na Escola Cleonice Barreto Andrade na comunidade do Borges município de Laje- Bahia. Na Educação de Jovens e Adultos EJA voltada para uma perspectiva reflexiva e crítica da realidade para que a educação não se torne uma imposição conteudista, mas uma prática voltada para os saberes e o contexto que envolve os alunos. Portanto, o objetivo da temática foi desenvolver posturas responsáveis diante dos problemas ambientais relacionados à poluição e preservação do meio ambiente identificado as ações que impactam no desmatamento, queimadas e extinção de animais. Onde foi abordado o trabalho na perspectiva da agricultura familiar tendo em vista que a maioria destes alunos é pertencente a esta categoria também os impactos que o uso de agrotóxicos causa ao meio ambiente e a saúde humana.

Palavra-chave: Educação de Jovens e adultos, Meio Ambiente, Agroecologia.

Introdução

> A alfabetização é uma aprendizagem conceitual, portanto, o seu sucesso está ligado a compacidade do educando em estabelecer relações com o que aprende. Desta forma, o motor da alfabetização e da capacidade de pensar dos educandos e não a memorização mecânica de letras e silabas (BARRETO 2004, p 126)

O ato de educar deve ser uma prática social no intuito de promover o desenvolvimento das potencialidades e habilidades do ser humano. A educação é direito de todos assegurado constitucionalmente para que haja a formação de todos os cidadãos para viver em sociedade de forma consciente e autônoma. Para assim haver a transformação do seu espaço de sobrevivência, por tanto não podemos promover a educação sem considerar a realidade social, cultural e econômica dos sujeitos que dela fazem parte.

Neste contexto, o presente relato trata da educação dialogando com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos EJA na Escola Cleonice Barreto Andrade na comunidade do

Borges município de Laje- Bahia. A referida escola atende a educação infantil, fundamental I e EJA conforme aponta a caracterização no quadro 01.

Quadro: 01 quantidade de alunos por turma.

Ano\série	**Quantidade**	**Turno**
Creche Parcial	01	Manhã
Pré-Escola estágio I	08	Manhã
Pré-Escola estágio II	03	Manhã
Anos iniciais 1º ao 5º ano	19	Tarde
EJA	21	Noite
Total	**52**	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola, 2023.

A EJA é a expressão da desigualdade na educação, embora sendo o direito de todos, muitos jovens e adultos voltam à escola para aprender a ler e escrever e adquirir conhecimento para melhor se desenvolver no mundo do trabalho. Portanto essa realidade expressa que a educação foi negligenciada no seu período de ensino na idade estabelecida por diversas formas sobretudo para os trabalhadores do campo que tem sua inserção no mundo do trabalho bem cedo.

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem cumprido o seu papel no intuito de não apenas educar os JOVENS e ADULTOS, mas reestruturar o ensino e a aprendizagem de uma parcela da sociedade que por distintos motivos deixaram de estudar. Nesse sentido, a EJA tem como proposta equalizar, qualificar e incluir esse público levando em consideração que a organização do trabalho pedagógico deve estar voltada para a diversidade dos sujeitos do campo (JESUS e SANTOS, 2022, p. 1).

A prática pedagógica na modalidade da EJA é fundamental para o exercício do ensino e aprendizagem, por isso trago aqui a experiência de um Projeto elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação juntamente com o núcleo I, II, III e IV das escolas do campo. Abordando a temática Trabalho Meio Ambiente e Sustentabilidade executado na sala de aulas nas disciplinas de ciência, geografia, história e Projeto de Vida

abordado de forma contextualizada e crítica das realidades dos educandos por meio da ação reflexão do seu modo de vida para a transformação da realidade.

Desenvolvimento

A modalidade de ensino da EJA, expressa um espaço social e político onde o professor deve motivar o ensino por meio da reflexão do contexto que envolve os educandos. Para que a educação não se torne uma imposição conteudista, mas uma prática voltada para os saberes e o contexto que envolve os alunos. Pois sabemos que nenhum aluno é um sujeito vazio eles já trazem em si muito conhecimento da sua experiência de vida do mundo do trabalho, familiar e das relações que os envolvem. Assim, o ensino se torna um ambiente de escuta e disponibilidade de diálogo e reflexão para elevação do conhecimento.

> O diálogo é sempre uma estratégia relevante para que os estudantes valorizem as aulas; é interessante fazer uma reflexão sobre o que eles esperam aprender, como podem usar as informações para novos conhecimentos e como pensam atingir as expectativas postas pela proposta curricular em curso. O diálogo não é somente aquele realizado entre professor e estudante, mas entre estudantes e com o conhecimento a. (RPSGAPJA 2013, p.25).

Nestes diálogos no ensino da EJA, acontecem a troca de conhecimento e a partilha de vida dos modos de vida dos estudantes, por isso a sala de aula desta modalidade de ensino não só expressa a negação do direito à educação. Mas muitos outros contextos sociais que envolvem os sujeitos que dela participam "O sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) chega à escola com um vasto repertório de conhecimentos que decorre de suas práticas sociais ao longo da vida e que emergem dos grupos culturais nos quais está engajado" (ALVES e SILVA et al 2020, p. 69).

Assim, as relações dos homens e mulheres são provocadas a descobrir soluções para circunstâncias para as quais se faz necessário que envolvem a escrita os saberes científicos, um dos motivos que os levam a retornar à escola e isso faz com que a elevação da sua autonomia e autoestima. "Conhecer, porém, é uma aventura pessoal, impossível de ser transferida de uma pessoa para outra. É um sujeito que existe no mundo e com o mundo, enquanto "corpo consciente", cuja consciência é intencionada" (DANTAS e OLIVEIRA, 2020, p.41).

Esta consciência intencionada deve estar voltada sobretudo para o ensino, mas não basta que os educandos apenas conheçam as letras das operações matemáticas incluídas no currículo. Mas saber dialogar sobre o contexto de uma determinada palavra e como utilizá-la no seu dia a

dia para que eles possam entender o mundo. A falta de acesso ao conhecimento científico ou não reconhecimento das palavras retira suas autonomias e eles passam a ser dominados.

Por tanto na EJA é a palavra ou as palavras que geram momento de reflexão e materialização da escrita para que os mesmos vão tendo acesso ao conhecimento por meio da escrita das palavras. Por isso é importante destacar a importância da escola sobretudo a do campo presente nas diversas comunidades onde possibilita o acesso a recomposição do conhecimento a esses sujeitos.

> A Escola é o espaço político e pedagógico onde o projeto desta é considerado um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania, pois a possibilidade de construção do projeto passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, diálogo, fundado na reflexão coletiva. (LOURENZI e WIZNIEWSKY, S/D, p. 6).

Nesta perspectiva trago as experiências da EJA abordando a temática meio ambiente e sustentabilidade na referida escola que já tem uma trajetória histórica no município, mas especificamente nas comunidades do Riachão, Borges, Serra do Pinheiro e Riacho Alegre. A referida escola foi fundada em 06 de abril de 1988, e está situada aproximadamente 12 km da sede do município. E pertence ao núcleo III das escolas do campo, tendo em vista que no município de Laje possuem 19 escolas na zona rural dividida entre núcleos.

Laje está situada na região Centro Sul da Bahia no território do vale do Jequiriçá e tem uma extensão territorial de 457,740km2 e (72,6%) desta população vive no campo nas suas 53 comunidades tendo a agricultura como a principal alternativa de sobrevivência. Neste sentido, parte dos alunos da EJA sobrevivem da agricultura familiar, assim a organização do trabalho pedagógico neste contexto não deve distanciar da realidade dos alunos na perspectiva da transformação da realidade que é tarefa da educação.

Assim, segundo Freire (2003) “Quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá com lucidez, as dificuldades que têm a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação”. Ainda o mesmo autor destaca que o povo abandonara a pouco e pouco a sua participação na feitura da história. Deixará, assim, de estar presente nela e passará a ser simplesmente nela representada” (Freire, 2023, p. 41).

Desta forma ao trabalhar a temática trabalho meio ambiente e sustentabilidade nas disciplinas de Ciências e Geografia trabalhando a alimentação e os impactos dos produtos contaminados pelo uso de agrotóxicos, História a história da agricultura e o trabalho na agricultura familiar e Projeto de vida o autocuidado com a saúde e a alimentação. Que teve como objetivo desenvolver posturas responsáveis diante dos problemas ambientais relacionados à poluição e preservação do meio ambiente identificado as ações que impactam no desmatamento, queimadas e extinção de animais. Portanto inicialmente foi abordado a temática acerca do trabalho

Pois o trabalho é de fundamental importância porque o trabalho é o lugar de sobrevivência destes alunos na plantação e na colheita do cacau, mandioca, banana, milho amendoim e demais culturas que são plantadas para o consumo próprio, mas também para se sustentar financeiramente. Percebe-se que eles se identificam com o trabalho na roça pela forma como falam do seu trabalho e como gostam de trabalhar tornando assim um território de vida mesmo com as influências do mercado capitalista.

> O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída por mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (FERNANDES, 2012, p.744).

Nesta perspectiva ao abordar o trabalho no campo não podemos deixar de dialogar com o meio ambiente e o trabalho em harmonia com ele tem sido cada vez mais necessário para a preservação da natureza e equilíbrio ambiental. Embora o agricultor familiar seja um dos responsáveis pela produção de alimentos sem agrotóxicos, as influências do agronegócio e do mercado capitalista tem incentivado alguns agricultores a utilizar fertilizantes e defensivos químicos nas suas plantações. Gerando impactos no meio ambiente e na saúde das pessoas que passam a consumir alimentos e água contaminados pelo uso de agrotóxicos.

> A utilização de agrotóxicos tem crescido muito acima do aumento da expansão agrícola do país. E isto tem representado impactos socioambientais imprevisíveis em sua potencialidade. Os resíduos de agrotóxicos podem permanecer na natureza por vários anos, como indicam pesquisas em várias partes do mundo, tornando quase impossível identificar espécies livres de contaminação. (DUTRA e SOUZA, 2017, p. 132).

Para maior aprofundar este tema em sala de aula foi trazido o vídeo o Veneno está na mesa para uma roda de conversa sobre o meio ambiente, alimentação e saúde. Foi possível perceber que os alunos não tinham entendimento de o quanto o uso de agrotóxico, a semente geneticamente modificada traz para a vida humana e o alto uso em algumas plantações de determinadas culturas que consequentemente gera problemas para saúde portanto foi dialogado sobre o cuidado com a vida.

Um dos alunos observou que o governo é um dos principais responsáveis pela liberação destas substâncias com a isenção do imposto para a maior comercialização destes produtos. Diante deste debate foi apontada algumas alternativas para os alunos destacando os primeiros habitantes da humanidade que produziam sem o uso de produtos químicos e que é possível produzir de forma orgânica também a importância de produzir nossos alimentos em nossas propriedades.

Considerações finais

O trabalho com a educação de jovens e adultos é um trabalho de recomposição da aprendizagem dos sujeitos que não tiveram acesso à educação no seu tempo. É um trabalho alfabetizador e político que requer do docente a aproximação do contexto de vida dos alunos, cuidado, atenção, amor e conhecimento. Porque o docente deve abordar o conteúdo curricular voltado para sua realidade na perspectiva crítica e reflexiva onde os alunos conheçam as letras dominem a leitura entendendo que aquele conhecimento não vai ficar guardado na mente, mas utilizado para transformação da sua realidade.

Desta forma, o educador não deve apenas transmitir os conteúdos determinados ou o saber apenas de natureza técnica, mas despertar nos sujeitos um novo olhar sobre a o mundo. Não podemos pensar na EJA sem formação inicial e continuada dos professores para atuar nesta modalidade de ensino na perspectiva de uma prática reflexiva e crítica da realidade. Por tanto o olhar das instituições de ensino seja superior e básica precisa ter em vista que este formato de ensino se configura como uma oportunidade para quem muitas vezes nunca teve acesso à escola para estudar.

Muitas vezes no seu período de ensino tiveram que optar por outras condições de vida, e voltar para escola se dá pela busca de autonomia nos espaços e melhores condições de

trabalho. Assim este espaço se torna um lugar de troca de conhecimento dos educandos com os demais, e com o professor, além disso de revelação da desigualdade não só da educação, mas das diversas situações de saúde, emocional, exploração de trabalho e violência.

Referência

ALVES, Érica; SILVA, Caliane; REZI, Viviane. A perspectiva cidadã da Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos freirianos. In: DANTAS, Tânia... [et al.]. (Org). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020, 212 p.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores.** São Paulo: Artes e Ciências, 2004.

DANTAS, Tânia; OLIVEIRA, Maria**. A obra de Paulo Freire**: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação. In: DANTAS, Tânia... [et al.]. (Org). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020, 212 p.

DUTRA, Rodrigo; SOUZA, Murilo. **Impactos negativos do uso de agrotóxicos a saúde humana**. Jun/2017

FERNANDES, Bernardo. Território camponês. In CALDART, Roseli ... [et al.] (Org). **Dicionário de Educação do Campo.** 2ª. ed. Rio de Janeiro Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**. São Paulo: Ed 45, Cortez, 2003.

LOURENZI, Lucinéia; WIZNIEWSKY, Carmen**. A Contribuição da Educação do Campo na Formação de Sujeitos Sociais no Município de Vista Gaúcha-RS**. UFSM, S/D.

PICONEZ, Stela. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas.** Secretaria da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo-SE, 2013.

SANTOS, Josimario; JESUS, Nubia**. A Educação de Jovens e Adultos sob a ótica do Projeto Laje Mais Alfabetizada no Município de Laje Bahia**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Salvador - Bahia 2022.

DIALOGIA FREIRIANA E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Kleber Peixoto de Souza [13]
Leila Damiana Almeida dos Santos Souza [14]

Resumo: O centenário de Paulo Freire, comemorado em setembro de 2021, atravessou uma página triste da história da educação brasileira, pois, nesse período, a memória de Freire e suas brilhantes colaborações para construção de uma educação humanizadora foram covardemente atacadas e desmerecidas. Foi um ano em que o fazer educativo precisou se ajustar para garantir o isolamento social. Nesse contexto, se fez necessário colaborar como reflexões que permitiram aos educadores (as) comprometidos (as) renovarem o oxigênio. Como nos ensinou Freire, foi uma forma de esperançar. A oportunidade de apresentar algumas reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização nos permitiu instaurar uma espécie de roda dialógica com alguns autores. Objetivamos criar um movimento onde os vários sentidos do termo alfabetização se confrontam e se completa, gerando uma perspectiva ampliada para esse processo múltiplo e singular. Metodologicamente, fizemos uma busca na literatura acerca dos processos de alfabetização, sobretudo os estudos de Magda Soares e também os pontos de encontros e desencontros de algumas concepções com a práxis alfabetizadora de Paulo Freire. Como resultado, esperamos que educadores possam se valer dos múltiplos sentidos (polissemia) que reveste o termo alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Polissemia. Esperançar.

Introdução

Ao olharmos para os percalços e para as conquistas da educação brasileira é difícil não nos depararmos com as contribuições de Paulo Freire, sobretudo, os ensinamentos que nos orientam a olhar, compreender e agir em situações que envolvem a diversidade de sujeitos, seus saberes, suas culturas e os lugares concretos onde produzem sua própria existência. No entanto, sabemos que o modo com que Freire vivenciou as realidades e a forma com que orientou as ações dos educadores vem sofrendo ataques inconsequentes nos últimos anos. Portanto, é sempre providencial reflexões que possam colaborar para reacender as lutas e resistências em defesas dos sujeitos excluídos.

[13] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (UFRB/CETENS) – Feira de Santana, BA – Brasil – E-mail: kleber.peixoto@ufrb.edu.br
[14] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (UFRB/CETENS) – Feira de Santana, BA – Brasil – E-mail: leila.damiana@ufrb.edu.br

Como educadores fomos tocados para apresentar, no IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, reflexões sobre as múltiplas formas de abordagem das realidades plurais e sobre metodologias dialógicas voltadas para os sujeitos imersos nas mais diversas formas de opressão. Para organizar nossas reflexões, o objetivo é criar um movimento onde os vários sentidos do termo alfabetização se confrontam e se completa, gerando uma perspectiva ampliada para esse processo múltiplo e singular.

O legado freiriano que faz parte da nossa constituição humana e educativa delineia nossa ação docente, de modo que, ao olharmos para uma problemática não é possível apenas nos inserirmos passivamente. Conduzidos pela perspectiva freiriana, nossa inserção se reveste de um caráter participativo, mas, sobretudo, intencionando contribuir para superação do problema posto.

Essa forma de nos colocarmos no mundo direciona nossos olhares quando buscamos problematizar algumas questões acerca da alfabetização. O que nos preocupa é que a cada dia, mais jovens se tornam potenciais integrantes de classes de alfabetização de jovens e adultos. Buscando contribuir para superação dessa lamentável situação apresentamos algumas reflexões que partem das seguintes problematizações: em que se sustentam as ações pedagógicas e justificativas legais de um processo alfabetizador que prioriza apenas a aquisição da leitura, da escrita e de simples cálculos. Consequentemente, ainda nos perguntamos: Que alfabetização é essa? Quais os seus alcances? Que elementos a constituem?

Essas, e tantas outras questões, bem como a coragem de adentrar numa temática tão polêmica nos debates acadêmicos, e ainda, a possibilidade de oferecer aos leitores algumas reflexões na perspectiva freiriana, tem como incentivo palavras do mestre que nos impulsionam para deixarmos nossas contribuições no mundo: “não haveria criatividade [e pesquisa] sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 35).

Alfabetização: sentidos e possibilidades

Remontando o caminhar construtivo sobre o entendimento do que chamamos alfabetização, outra nomenclatura surgiu nos debates educacionais que, por vezes, redimensionava a amplitude com que Paulo Freire sempre discorreu e atuou com os processos

alfabetizadores. Trata-se da ampliação de carga semântica que, redimensiona o sentido de alfabetização e tenta explicar os processos pedagógicos, cognitivos e sociais a partir de outros vocábulos. Falamos especificamente do uso de vocábulos como: alfabetismo e letramento.

As tentativas de delimitar a significação de alfabetização ganham impulso no início da década 90, quando nas discussões acadêmicas aparece o termo *alfabetismo.* Termo esse utilizado para designar concepções voltadas ao uso da leitura e da escrita em determinado contexto social, ou como formula Magda Soares (2003a, p. 45), alfabetismo seria um "conjunto de práticas governadas pela concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever".

Na pretensão de ampliar a carga semântica do vocábulo designado, bem como explicar o desenvolvimento da leitura e da escrita, surge, advinda do termo inglês *literacy*, a palavra *letramento*.

Uma grande e congestionada avenida surge a partir das formulações apresentadas acerca da concepção de letramento. Dentre autoras e autores que apresentam tais formulações destacam-se Magda Soares (1998; 2002; 2003a; 2003b), Ângela Kleiman (1995; 1998), Vera Masagão (2004), Leda Tfouni (1995) e Marcos Bagno (2002).

Segundo Magda Soares (2002), as tentativas de conceitualização possibilitam a emersão de duas vertentes que buscam explicar a concepção, sobretudo de letramento. De um lado, Ângela Kleiman (1995, p. 21) concebe letramento como "as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade".

Encontramos também outra formulação de letramento que se confronta com uma ideia reducionista de alfabetização. Nessa direção, Leda Tfouni (1995, p. 20) concebe letramento como "as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade", afirmando um caráter social para o letramento que, segundo a autora, se contrapõe ao caráter individual que tem a alfabetização.

Essa separação entre alfabetização e letramento, dá à primeira uma dimensão limitada em que atribui ao ato de alfabetizar apenas uma decodificação da língua oral em língua escrita e, vice-versa, decodificação da língua escrita em oral. Circunscrevendo o rico processo de alfabetização em mero ato de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Atentando para a trajetória da produção de Magda Soares, é possível perceber que a autora em determinados escritos subscreve essa visão ao dizer que: "tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente... [...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto'" (SOARES, 2003b, p. 37).

Após passados anos das primeiras definições de letramento ainda se tenta restringir o significado de alfabetização. Enquanto a reduz a simples aquisição da leitura e da escrita, busca-se ampliar a significação de letramento. Nesse sentido, é preciso continuarmos analisando algumas proposições de Soares (2004b). Ainda fazendo a cisão entre os conceitos, diz que:

> É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distingue-se tanto em relação aos objetivos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desse diferentes objetos – isso explica porque é conveniente a distinção entre os dois processos (SOARES, 2004b, p. 20).

Em outra produção, a autora reconhece que os dois conceitos são frequentemente confundidos e sobrepostos. Por isso diz ser necessário distingui-los, mas também aproximá-los, pois no campo educacional corre-se o risco de ameaçar a especificidade da alfabetização (2004a, p. 90). Assim, segue afirmando que:

> (...) embora correndo o risco de excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2004a, p. 90).

Segue ainda buscando a associação entre os dois conceitos:

> Embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da, e por meio da, aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004a, p. 90).

Em outros momentos, a autora faz críticas a visão "liberal" que reduz pragmaticamente o conceito de leitura e de escrita, na tentativa de se alcançar uma perspectiva "radical" para esses conceitos:

> Sob essa perspectiva de uma visão progressiva, "liberal" do conceito de domínio da leitura e da escrita, as habilidades de ler e escrever não podem ser dissociadas de seus usos, não podem ser desligadas das formas empíricas que efetivamente assumem na vida social; [...] as habilidades de leitura e de escritas não são vistas como "neutras", mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever. (SOARES, 1994, p. 144).

Buscando amenizar esse pragmatismo, Soares (2002) formula outro conceito de letramento. Essa formulação tem o objetivo de ir além da dimensão prática e técnica do conceito. Introduz assim o sujeito-escritor-leitor nos eventos de letramento. A autora afirma que letramento é:

> [...] não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, além de tudo isso, o estado ou a condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento (SOARES, 1994, p. 145).

Consideramos que as tentativas de trabalhar os conceitos de alfabetização e letramento de forma indissociáveis e interdependentes, de fazer críticas a essa visão liberal/pragmática e de integrar o sujeito leitor as práticas de ler e escrever, não diminuem o fosso entre esses conceitos. Não obstante, abre-se a possibilidade para uma visão de alfabetização em sentido lato.

Esse movimento indissociável e interdependente que perpassa os termos alfabetização e letramento afastam, mesmo que no campo teórico, a sobreposição de um conceito em relação ao outro e cria uma tentativa de intersecção entre os conceitos.

Mas, nossa opção nos conduz a assumirmos e trabalharmos com a amplitude do termo alfabetização. Essa não é uma opção por uma simples nomenclatura, mas, sobretudo, por considerarmos a alfabetização imbricada/imbricante de/por uma visão de totalidade.

A alfabetização que concebemos/vivemos/exercemos não se reduz a simples aquisição da leitura e da escrita, mas como diz Freire (1983):

> (...) alfabetização implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das silabas, desvinculadas de um **universo existencial** – coisas mortas ou semimortas – mas uma **atitude de criação e recriação**. Implica uma auto formação da qual pode resultar uma **postura atuante sobre o seu contexto** (FREIRE, 1983, p. 72 - grifos nossos).

Alfabetização, como esse ato criador e recriador de que fala Freire, que proporciona ao alfabetizando pensar/viver/agir no seu contexto existencial, abrindo a possibilidade para transformação de si, do outro e do conjunto da sociedade. A alfabetização de que fala Freire não pode ser reduzida/dissociada do contexto social.

Alfabetização nessa perspectiva não pode ser vista como algo exterior ao indivíduo. Ela precisa valorizar a palavra-transformadora que perpassa a ação alfabetizadora e que transforma os atores desse processo. Com essa certeza, afirmamos com Freire (1975) que alfabetização:

> É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. [...] Reflexão sobre a própria alfabetização, que **deixa de ser algo externo ao homem**, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que **a palavra seja compreendida pelo homem na sua significação: como uma força de transformação do mundo**. (FREIRE, 1975, p. 117 - grifos nossos).

Concebida/vivida/exercida dessa forma, a alfabetização, como um dos organismos superestruturais na esfera da sociedade civil, poderá contribuir para uma transformação do homem e da sociedade.

Alfabetização que abraça e se sustenta em iniciativas pedagógicas que têm como eixo estratégias de ações educativas voltadas para superação/reversão das desigualdades, sejam elas sociais, cognitivas e/ou afetivas. Iniciativas pedagógicas, marcadas por uma intencionalidade, em que um sujeito está se constituindo de forma relacional (eu, o outro e o contexto). Dessa forma, no processo alfabetizador "Constitui-se pelo outro, constituindo-se a si mesmo e simultaneamente constituindo o outro. É constituído pela sociedade, ao mesmo tempo em que constitui esta mesma sociedade (o contexto histórico cultural) em que está inserido" (REIS, 2011, p. 53).

Intencionalidade pedagógica/política/social/educativa que constrói cotidianamente a possibilidade do sujeito se constituir nos limites e possibilidades das relações sociais de classe. Por ser de classe, essas relações afirmam o capitalismo, em face da sua hegemonia, mas também, simultaneamente, o nega (REIS, 2011, p. 53). Negação que traz consigo a construção de uma contra ideologia, de um contra poder, que leva as (os) educandas (os) a desenvolver outro modo de ser.

Tendo a intencionalidade de exercitar um processo alfabetizador voltado para a superação das desigualdades sociais, cognitivas e/ou afetivas, o aspecto transformador, perpassa e se torna inerente à vida dos educandos, do (a) educador (a), de pesquisadores e demais participantes do processo educativo. Intencionalidade política-epistemológica que o educador freiriano, Renato Hilário dos Reis (2011) formula como sendo:

> Ação alfabetizadora que intenciona não só uma apropriação da leitura, escrita e do cálculo em sentido estrito, mas, também, apropriação intrínseca a um processo de aprendizagem e desenvolvimento, situado na contradição das relações sociais vividas e enfrentadas pelos vários sujeitos participantes do processo alfabetizador. Nesse processo, acontece praxicamente a autotransformação de cada sujeito. Sua transformação na relação com o outro/outros. E toda essa transformação do sujeito e de sujeitos, sendo constituída e constituindo o contexto histórico cultural em que estão inseridos. (REIS, 2011, p. 66).

Ao pensar e conceber essas transformações como parte constitutiva/constituinte do processo alfabetizador, torna-se necessário assumirmos que elas se dão no contexto de um processo de significação que ocorre com cada sujeito na relação consigo mesmo, nas relações uns com os outros e com o contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

Ao apresentarmos nosso entendimento acerca da significação, por sua vez relacionada com a perspectiva freiriana de alfabetização, optamos pela reafirmação do que Vygotsky repetidas vezes disse em suas obras: “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1989, p. 27). Reafirmado isto, precisamos dizer ainda que esse outro não pode ser visto como um simples mediador instrumental no desenvolvimento histórico-cultural de um determinado sujeito.

Ao explicar o desenvolvimento cultural a partir do processo de significação, Angel Pino (2000), retoma formulações de Vygotsky e diz que este considera que o desenvolvimento histórico-cultural passa por três momentos: o desenvolvimento em si, para os outros e para si.

Vygotsky marca em suas obras esse movimento em que o indivíduo com outro constrói sua própria história. É importante lembrar que nesses três momentos não existe uma ação-constitutiva estabelecida a priori. As ações ocorrem simultaneamente possibilitando ao indivíduo se constituir, constituir ao outro e colabora para a constituição da sociedade através das relações sociais estabelecidas.

Com um exemplo aparentemente simples, Vygotsky demonstra o caminho da inserção da criança na história cultural dos homens. Em síntese, diz que, é pela significação que o outro atribui às expressões da vida natural ou biológica da criança, como por exemplo o movimento de apontar, é que estas adquirem significação para ela. Assim, afirma que "a criança é a última a reconhecer seu gesto", ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro (PINO, 2000, p. 65).

Esse caminhar histórico-cultural e os processos de significação levam Pino (1996) a construir, a partir das formulações de Vygotsky, asserções que marcam o papel das relações sociais na constituição do indivíduo no plano pessoal. Afirma que: "o modo pela qual a criança (cada ser humano) se torna um ser cultural é a sua inserção, com a mediação do outro, no circuito da significação ou da semiose humana" (PINO, 1996, p. 27).

O papel das relações sociais na constituição histórico-cultural do homem remete a várias questões que precisam ser discutidas para servirem de elementos de análise na presente reflexão. Questões como conversão, internalização, significação e semiose que, por sua vez, são circundadas por polêmicas, tornam-se necessários para compreensão do processo de constituição e, consequentemente, para o sentido amplo de alfabetização que defendemos.

Para que se compreenda o alcance do conceito de internalização, na perspectiva de Vygotsky, fazemos uma separação didática de alguns termos/conceitos que a compõe na tentativa de explicá-la, bem como superar algumas polêmicas.

Partindo do estudo do termo conversão, torna-se possível perceber - em primeira análise - que ele se refere à transformação das relações sociais em funções psicológicas, num movimento simultâneo. Aprofundando a análise, percebe-se que a conversão remete à mudança de uma condição "X" para uma condição "Y". Mudança que conserva algo essencial na relação constitutiva/constituinte, tornando assim o processo de conversão um processo reversível. Reversibilidade que, por sua vez, é função mediadora da significação, pois o que é social se

converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social, garantindo assim a coerência e a simultaneidade entre os mundos públicos e privados da pessoa.

Conversão, reversibilidade, esfera pública e privada são alguns dos elementos que Pino (2000) utiliza para explicar o que ocorre nos processos de significação. O autor apresenta dois sentidos para o termo conversão, na tentativa de esclarecer a maneira como se dá o processo de transformação ou internalização.

> Refiro-me ao uso comum desse termo para designar a mudança por que podem passar as pessoas no campo das ideias (políticas, sociais ou religiosas) num determinado momento de sua vida. Mudança que pressupõe a emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo (a água não deixa de ser água por passar do estado líquido ao estado gasoso ou sólido e a pessoa não deixa de ser ela por mudar de religião ou ideologia, mas, em ambos os casos nem a água nem a pessoa são as mesmas). A conversão implica uma diferença de uma semelhança (PINO, 2000, p. 68).

Com as pistas fornecidas, torna-se possível dizer que a pessoa ao passar pelo processo de conversão transforma – simultânea e dialeticamente – as relações sociais em relações intrapessoais. Nesse processo o elemento que continua o mesmo é a significação.

Para Angel Pino (2000), a significação precisa ser vista como um mecanismo que através da palavra do outro possibilita a conversão das relações sociais em funções superiores do indivíduo. A conversão que permite esse movimento intrapessoal se dá através da internalização, mas o que é internalizado é a significação das coisas e não as coisas em si mesmas.

Para esclarecer melhor essa internalização, Pino (2000) diz que:

> [...] o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber que ele é que posição ocupa é o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade – o que é coerente com o modelo dos três estágios (PINO, 2000, p. 68).

O processo de conversão não é automático, ao contrário, requer um sujeito interpretante que gera, indefinidamente, outro (s) interpretante (s), outro (s) signo (s) e outro (s) contexto (s)

sociocultural (is). Asserção que rompe com a visão dicotômica e simplista que imprime às construções de Vygotsky um inexistente erro epistemológico: a destituição do sujeito em detrimento de um determinismo do meio social-cultural. Ou seja, entendido esse processo pode se acalmar os que criticam Vygotsky em função da falsa supremacia das questões interpessoais (externo) em detrimento das intrapessoais (interno). Portanto, se faz necessário demarcar que existe uma simultaneidade dialética para fazer frente à visão mecanicista que considera que a dinâmica social (interpessoal) predomina sobre a dimensão individual (intrapessoal).

Consideramos então que a sociedade onde ocorrem as relações interpessoais são, como diz Marx, "uma rica totalidade de determinações e relações diversas" (MARX, 1982, p.14). Ou seja, a sociedade é algo concreto e. por sua vez. "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (MARX, 1982, p.14). Percebendo esse movimento de simultaneidade/síntese/unidade, rechaça-se a ideia de haver primeiro uma relação interpessoal para depois haver um processo intrapessoal por meio da internalização. Esses processos são simultâneos.

Dessa forma, olhar para a questão dos processos externos e internos, pressupõe analisar na simultaneidade dialética a trama das relações sociais que envolve não só os aspectos individuais, mas de forma relacional e simultânea os aspectos sociais. Nessa perspectiva, Reis (2011) contribui para compreensão dessa simultaneidade ao dizer que: "o desenvolvimento da individualidade humana se dá, pois, em um processo histórico, segundo condições específicas de um determinado momento histórico das forças produtivas e das relações sociais características destas. Esse desenvolvimento tem, ao mesmo tempo, um caráter singular: específico e geral: de totalidade". (REIS, 2011, p. 97).

Sendo esses processos simultâneos, envolto por uma "reciprocidade que é precisamente o processo dialético" (GRAMSCI, 1981. p. 53), reafirmamos que o sujeito age sobre os objetos/conhecimentos por meio de uma atividade mediada socialmente, pelo outro e pelos signos, tornando-se assim um processo de aprendizagem mútua. Sobre a percepção consciente de estar no mundo e agir para transformá-lo nos leva a buscar aproximação com outra importante formulação de Paulo Freire (1996):

> É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem musicar, sem cuidar da terra das águas,

> sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 64).

A respeito das transformações possíveis e necessárias que, por sua vez, se faz pela mediação por signos, Reis (2011) contribui ao demonstrar que a realidade é o complexo de múltiplas determinações e que a mediação pode ser percebida como uma categoria básica da dialética:

> Nessas múltiplas determinações se inscrevem mediações (uma das categorias centrais da dialética). No desenvolvimento, na constituição mediada do ser humano podem ocorrer saltos qualitativos, transformações inesperadas, avanços e recuos imprevistos, dependendo das condições objetivas de cada tempo e época e a iniciativa transformativa política dos homens no confronto de suas origens e posições de classe (REIS, 2011, p.101).

Processo esse no qual a mediação semiótica (particularmente a linguagem) torna-se elemento fundamental. Essa mediação, como nos diz Roseli Fontana, "envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por eles já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do (s) outro (s) e as condições sociais reais de produção das interações" (FONTANA, 2000, p. 12).

Por essa perspectiva, demarcamos ainda que entendemos por internalização o processo que possibilita ao sujeito controlar suas ações, seus papéis e funções sociais, dirigindo assim o próprio comportamento. Para Vygotsky (1989) essa autorregulação é essencial para o desenvolvimento, por possibilitar que as funções psicológicas elementares/primárias, em um movimento "em sendo", transformem-se em função mediada/consciente e deliberada, ou seja, funções psicológicas superiores.

Percebemos a necessidade de construir uma ação educativa na qual os sujeitos envolvidos possam ser articuladores, planejadores e avaliadores dessa ação. Essa ação intermediada pela linguagem poderá proporcionar que os sujeitos (na simultaneidade) pensem suas ações, suas estratégias e organizem os conhecimentos já dominados, por si próprios e pelos demais envolvidos no processo alfabetizador.

Pensando no poder da linguagem nessa ação educativa, cabe destacar que, em meio à diversidade da linguagem, encontra-se a palavra que se apresenta estreitamente ligada ao

pensamento. A fim de reforçar essa premissa, Reis (2011) diz que:

> A palavra e o pensamento constituem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. A palavra não só desempenha um papel central no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo, sendo um microcosmo dessa própria consciência. A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras é uma coisa morta. A relação entre pensamento e palavra não é algo constante, acabado, concluído, surge e se transforma ao longo do desenvolvimento humano. (REIS, 2011, p. 93).

Importante destacarmos que quando falamos desse movimento transformador estamos falando necessariamente do legado de Freire. Se a nossa constituição se dá ao longo do desenvolvimento humano, mediada pela palavra e pelo pensamento, não cabe a (ao) educadora (educador) um papel preponderante no ato pedagógico. Esta (e) não determinará a aprendizagem das (dos) educandas (os), pois a aprendizagem se desenvolverá permeada por uma dialogia que é dialética e, ao mesmo tempo, pedagógica que possibilite a construção de novos saberes e a superação das dificuldades da não-aprendizagem.

Esse processo dialógico é presente em diversos ensinamentos freirianos, dentre eles destacamos a conhecida frase, na qual se assenta muitas elaborações conceituais e metodológicas: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Podemos dizer ainda que, quando buscamos ampliar nossos olhares para a alfabetização, relacionando com outros construtos teóricos, estamos defendendo um processo através do qual fazemos história, fazendo-nos por/com ela, nos colocando em um constante movimento de busca, pois “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 64).

Seguindo nesse propósito de estabelecer as intersecções com outros construtos teóricos, buscamos em Roseli Fontana (2000) aporte basilar ligado às funções psicológicas superiores (ação consciente), a saber: a definição de elaboração conceitual. A construção desses conceitos ancora-se nos processos de análise e de síntese, ou seja, de abstração e de generalização.

Entre as formas superiores de ação conscientes, destaca-se a elaboração conceitual, como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas

experiências. Tal elaboração resulta de um processo simultâneo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, mediado pela linguagem e nela materializado, por isso, no processo histórico-cultural do homem a linguagem (e no meio desta a palavra) é o meio de generalização.

Nesse (com esse) processo histórico-cultural a palavra é consolidada entre os diferentes grupos sociais há milênios. A codificação do sistema linguístico, bem como sua difusão social, passa a fazer parte do conjunto das funções psicológicas do homem, constituindo meios objetivos para a abstração e para generalização.

Olhando o ser humano/sujeito/indivíduo/pessoa como um ser histórico e cultural, percebe-se que a historicidade desses se constitui/constrói no movimento de afirmação/negação/afirmação de que são parte as relações sociais. Assim, olhar para essas relações é olhar para todo o passado da nossa espécie. Ao nos voltarmos para esse passado, percebemos outros signos fundamentais que possibilitam a interseção/simultaneidade entre o pensamento e a linguagem. Dentre esses signos estão o pensar, o falar, o sentir, o querer e o escrever.

Esses signos configuram-se como retro alimentadores das dimensões social/individual-individual/social, nasce e se desenvolve nas/com as relações sociais. Podemos então inferir que Vygotsky, ao dizer que nosso desenvolvimento caminha para individualização de funções sociais, que se transforma em funções psicológicas; está se referindo a esse processo simultâneo e retro alimentador que nos constitui. Essa inferência ancora-se nas formulações de Roseli Fontana (2003), que, por sua vez, ancora-se em Vygotsky, ao dizer que: *"*as relações entre as pessoas são a base genética das funções psicológicas e a interação de funções do indivíduo foi outrora uma relação física entre pessoas" (FONTANA, 2000, p. 63).

Nessa relação física entre pessoas se presentifica a elaboração/reelaboração dialógica-dialética de que fala Bakhtin (1997a), onde "palavras alheias", tornam-se "palavras próprias alheias", transformando-se processualmente em palavras próprias. Esse percurso da palavra (na dimensão verbal, não-verbal e escrita), expresso pelo processo de constituição mútua, poderá possibilitar um processo alfabetizador diferenciado.

Nesse caminhar, que é histórico-cultural, o desenvolvimento da conceitualização transcorre no/pelo processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social e pela palavra/pensamento-pensamento/palavra (que também é uma prática

social). Dessa forma, o ser humano, desde os seus primeiros momentos de vida, está imerso em um sistema de significações sociais.

Na mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras/pensamentos (signos) o ser humano vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas de sua cultura num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. Proporcionando, por exemplo, a superação das dificuldades de aprendizagem através não apenas da prática alfabetizadora mecânica preocupada com o ler e o escrever, mas, quando esse ser humano se integra com o outro e com mundo que o cerca, acaba lendo muito além das letras.

Se considerarmos que esse movimento de elaboração/reelaboração, quando manifestado pela fala, poderá nos círculos de alfabetização se constituir numa ação-alfabetizadora-mediática. Ação na qual a exercitação individual/coletiva da palavra/escuta, do falar/pensar/sentir será impulsionadora de ações dialógicas que tenderão a impulsionar uma alfabetização num sentido ampliado.

Essa exercitação individual/coletiva (que pressupõe uma ação retro alimentadora e simultânea entre eu, o outro e o conjunto da sociedade) se constitui através dos instrumentos. Entendido estes, segundo Vygotsky, como o elo entre o homem e o ambiente. Para ele, são os instrumentos que diferenciam os homens dos animais, pois ampliam e modificam sua forma de ação sobre um determinado objeto. Na abordagem histórico-cultural, essa relação entre homem e objeto é mediada por produtos culturais humanos como o próprio instrumento e os signos, bem como pelo outro.

Já o signo para Vygotsky é visto como um “instrumento psicológico”. Nesse sentido, tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui-se num signo: a palavra, o sentir, o pensar, os desenhos, etc.

Podemos perceber que esse é processo dialógico, o qual Freire tanto defendeu nas suas ações alfabetizadoras, pois, se expressa numa totalidade composta pelas propriedades do pensamento discursivo (como diz Vygotsky) ou do todo real da comunicação (como diz Bakhtin).

A unidade que conserva as propriedades inerentes ao todo é a significação da palavra. Significado que, segundo Vygotsky (2000), é um traço constitutivo indispensável da palavra, pois “a palavra desprovida de sentido não é palavra, é um som vazio” (VYGOTSKY, 2000, p. 398). Palavra que é considerada como fenômeno do discurso e, por sua vez, considerada como

uma generalização ou conceito. Não obstante, o autor diz que: "generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento" (VYGOTSKY, 2000, p. 398).

Proposições Vygotskyanas que se aproximam das de Bakhtin na mediada em que ambos concebem que a palavra (signo por excelência) não é constante e imutável. Ela não é somente a "associação estabelecida pela reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra e da impressão deixada pelo objeto designado por essa palavra" (VYGOTSKY, 2000, p. 399). Ou ainda, palavra morta, apenas como parte de uma realidade, quando não se considera que a mesma tem o poder de refletir e refratar uma outra realidade, tornando-se palavra viva que, segundo Bakhtin (1997b), tem o poder de apreender, distorcer ou transformar uma realidade.

Consideramos que os conceitos levantados são fundamentais para se construir essa ação alfabetizadora que não se prende aos princípios do alfabetismo e do letramento. Reforçamos ainda que, para construção dessa ação alfabetizadora, o diálogo tem um papel fundamental. Acreditamos que o diálogo se constituirá realmente num processo semiótico à medida que se configurar como uma alternância entre sujeitos falantes, condicionando os signos advindos da relação dialógica, tanto ao nível da organização social dos falantes, quanto das condições subjetivas/pessoais destes e, ainda, das condições em que ocorrem as interações entre os sujeitos. Esse é um dos tantos ensinamentos que Freire nos presenteou quando fala que: "gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos" (FREIRE, 1996, p. 58).

Conclusão

Essas questões emergem por considerarmos que a alfabetização que acreditamos, vivemos e exercemos tem esse poder transformador que permeia e, é permeado, pelas relações dialógicas-dialética-pedagógicas-humanas.

Nesse sentido, não é nosso objetivo aprofundar questões de afirmação ou negação conceitual que cercam os termos letramento, alfabetismo e alfabetização. Ou mesmo, nos

aprofundarmos nas construções acerca do pensamento e da linguagem. Mas, a presente reflexão se apresentou para nós não apenas como um desafio. Encaramos a tarefa reflexiva mais como uma possibilidade de evidenciar a universalização do pensamento freiriano que, quando colocado lado a lado com outras construções educativas que primam pela humanização, promovem uma interseção que permitem a construção de novos horizontes para a ação alfabetizadora.

Por isso, independentemente de ser a alfabetização um processo que perdure por toda a vida (característica que alguns críticos dão a ela), acreditamos que o processo alfabetizador respeita a singularidade e a multiplicidade de cada educanda (o), não se reduzindo a uma esfera mecânica na qual vincula o processo alfabetizador às habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e/ou decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas).

Alfabetização numa perspectiva contributiva/transformadora da sociedade de classe, onde "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra escrita e a leitura desta implica sempre na leitura daquele" (FREIRE, 1987b. p. 22). Assim, concluímos afirmando que esta reflexão acabou por se tornar um processo de auto constituição, pois, pensar a alfabetização numa perspectiva ampliada permitiu suscitar nossa transformação enquanto educadores, mas também podem nos ajudar a contribuir para a transformação das (os) educandas (os), e das relações sociais em que nos inserimos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas. In.: _____ **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica em sala de aula**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **Como nos tornamos professoras**? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 18ª. ed. São Paulo, Cortez, 1987b.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. 3ª ed. SP: Ed. Brasiliense, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª Edição, 1981.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social e escrita. Campinas, S.P: Mercado da Letras, 1995.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**: Salário, Preço e lucro, o rendimento e suas Fontes. Tradução de Edgar Malagod. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

PEIRCE, Charles S. Semiótica. São Paulo Perspectiva, 1990. apud: PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In.: **Educação e Sociedade**: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Nº 71, 2ª ed. 2000.

PINO, Angel. Constituição e Modos de Significação do Sujeito no Contexto da Pré-escola. In.: PEDROSA, Maria Isabel (org.). **Investigação da criança em interação social**. Coletânea da ANPEPP, vol. IV Recife: editora Universitária da UFPe, 1996.

_____. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In.: **Educação e Sociedade**: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Nº 71, 2ª ed. 2000.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano**: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. A escola como espaço de domínio da leitura e da escrita. **Simpósio Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental – MEC, 22 a 24 de agosto de 1994.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2ª ed .São Paulo, Global, 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, ano VIII, nº 29, fev/abril 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita. In.: **Educação & Sociedade, dossiê Letramento**. São Paulo: Cortez, Revista de Ciência da Educação, vol.23, dezembro de 2002.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2. Tradução de A.A. Puzirei.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2000.

DE QUE FORMA A LUDICIDADE BENEFICIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA I E II NO CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL JOSÉ MARCOS GUSMÃO NO MUNICIPIO DE ITAPETINGA-BA.

Ana Luiza Souza da Silva[15]
Beatriz Fagundes Santos[16]
Higro Souza Silva[17]

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Ludicidade são dois fatores que devem está conectados, pois é de fundamental importância, na educação de jovens e adultos, experimentar atividades que levem ao brincar, pois são por meio das brincadeiras que se podem exteriorizar medos, sonhos, frustrações e fantasias. Por isso o intuito desse artigo é analisar de que forma a ludicidade beneficia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos. Para a Fundamentação Teórica foram utilizados os autores: SANTOS (1997); SILVA (2004); SCHNETZER (2002); VASCONCELOS (2007) KURATAN (2004); FREIRE (2003). Sabendo-se da importância do elemento lúdico, assim como um dos recursos para motivar e facilitar a aprendizagem, faz-se necessário uma reflexão da escola e dos professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a utilização desses recursos metodológicos, que ainda não são valorizados como ferramentas educacionais. O que não se deve continuar admitindo, são aulas onde o professor "descarrega" informações aos alunos, não explicando o sentido e o valor daquilo que está sendo estudado, fazendo da aula uma atividade obrigatória e desestimulante, o que acaba desmotivando cada vez mais esses alunos dos estudos. As atividades lúdicas estão extintas em nossa sociedade, mas cabe à escola e aos docentes recuperar a ludicidade dos alunos, tão necessária à vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ludicidade; Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão.

Introdução

Este presente artigo foi produzido em função da disciplina de estágio da disciplina no 8° semestre de Pedagogia, ministrada pela docente Arlete Ramos, lotada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Itapetinga-BA.

Antes de iniciarmos a prática na disciplina, tivemos em sala de aula, as teorias, seminários, rodas de conversa, a respeito de uma educação fora do espaço escolar, no qual é o objetivo da disciplina onde possamos vivenciar a função de pedagoga (o) em locais

15 Graduanda em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: luizalua19@gmail.com

16 Graduanda em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP) da UESB; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Políticas Publicas e Gestão Educacional (OBSERVA) da UESB; Bolsista do Residência Pedagógica da UESB. E-mail: beeu.fagundes@gmail.com

17 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED/UESB-2022; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB, registrado no CNPQ; Coordenador Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB); membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada; Professor da Educação Básica. E-mail: higro.souza18@gmail.com

diferenciados do ensino regular, inclusive vivenciamos o estágio na prática da modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos onde nunca tínhamos entrado em contato com essa modalidade e foi uma grande surpresa para nós.

O estágio na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos iniciou dia 17/04 e finalizou 26/05, dentro desses dias, está o período de observação, coparticipação, planejamento e regência. Dentro desse período, observamos o cotidiano escolar, ajudamos e também atuamos como regentes. Antes de iniciarmos a regência tivemos um período para planejarmos, e a partir do que observamos, pensamos e criamos um projeto lúdico, cujo tema é "Ludicidade traz cor para a vida", utilizando jogos educativos e atividades impressas coloridas, tendo como objetivo a estimulação cognitiva, a coordenação motora, psicomotricidade e linguagem, unindo os conteúdos com a didática no intuito de tornar as aulas mais lúdicas, oportunizando atividades diversas para a turma que à medida que vivenciavam os conteúdos, poderiam se envolver de forma mais positiva no processo de ensino – aprendizagem.

Este trabalho está estruturado em 5 capítulos. O capitulo "A Ludicidade traz cor para a vida" trazemos teóricos que trabalham o tema do nosso projeto, dialogamos com os autores sobre a ludicidade na modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos.

Na metodologia explicamos sobre como ocorreu o estágio como um todo e informações sobre o colégio, Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão, trazendo informações fundamentais sobre a escola de uma maneira geral.

Dividimos em subseções as etapas do estágio:

A observação vem trazendo informações sobre o que nós analisamos dentro da sala de aula, a metodologia aplicada, a relação dos alunos com os professores, as dificuldades dos alunos para com os conteúdos, as lacunas abertas no ensino- aprendizagem.

Na Coparticipação trouxemos informações sobre a nossa atuação em ajudar os alunos com suas dúvidas, ajudar o professor, caso seja necessário, os diálogos que tivemos com os alunos, ajudando na aplicação de testes e orientando os alunos nas atividades nas quais tinham dificuldades.

E por último a Intervenção, vem trazendo nossa atuação como regentes na sala de aula, quais foram nossos acertos e erros, nosso aprendizado e nosso ensinamento, como os alunos nos receberam como professoras da sala, como os professores regentes nos receberam na escola,

dificuldades dos alunos com os conteúdos trabalhados e lacunas que fizemos o possível para fechar com aprendizado significativo.

Ludicidade traz cor para a vida

É de fundamental importância, na educação de jovens e adultos, experimentar atividades que levem ao brincar, pois são por meio das brincadeiras que se podem exteriorizar medos, sonhos, frustrações e fantasias. Neste contexto, a ludicidade faz parte do processo de descoberta e aprendizagem.

Com isso, o lúdico na vida do educando se torna um importante elemento no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Pois, essa realidade diversa que é constitutiva da nossa sociedade e configura-se num grande laboratório onde requer uma atenção maior do professor (a) para melhor atender as necessidades desses jovens, adultos e idosos, rumo a uma formação cidadã. Sendo assim, podemos dizer que ao ocorrer essa valorização de estratégias metodológicas utilizando da ludicidade como ferramenta da didática envolvendo os alunos, para que o ambiente seja propício às aprendizagens e aconteça de maneira prazerosa e eficaz. Segundo Santos (1997) a ludicidade:

> A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem. O desenvolvimento pessoal, social, e cultural colabora para uma boa saúde mental (SANTOS, 1997 p.12).

Dessa forma, é impotente entender que a motivação do aluno pelas aulas é fator essencial para que ocorra de fato o processo de ensino-aprendizagem. O lúdico, quando utilizado na educação, torna-se uma ferramenta importante que possibilita essa motivação das turmas, facilitando o aprendizado. As atividades lúdicas também podem e devem ser trabalhadas de diversas formas em diversas faixas etárias, especialmente na educação de jovens e adultos, pois o lúdico pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e para a melhoria da educação.

Lúdico para Kuratani (2004) é uma palavra derivada do latim *ludus* e significa brincar. Porém, para Machado (2004), definir o que é lúdico torna-se uma tarefa difícil pelo fato de sua abrangência, podendo estar relacionado a sentimentos de satisfação, prazer e divertimento, proporcionados por atividades como brincadeiras, jogos e brinquedos. Emerique (2004) destaca

ainda que quando se fala em brinquedo, este não se refere apenas ao comprado em lojas para ser utilizado em brincadeiras. Muitos outros objetos podem servir como instrumento lúdico.

Para Silva (2004), o lúdico não se limita apenas à diversão/recreação, este pode ser utilizado como elemento educativo, permitindo ao ser humano aprender de forma descontraída. Esta ferramenta pedagógica facilita o processo de ensino e aprendizagem, porém o professor precisa gostar do que faz e saber justificar a utilização do lúdico, ou seja, quais os objetivos que deseja alcançar, além de planejar tudo com antecedência e preparar os alunos para esta atividade.

Também é dever do professor avaliar se aquele jogo ou brincadeira proposta é uma atividade educativa, pois não é qualquer atividade lúdica que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e psicológicas dos alunos e ainda se esta atividade está de acordo com o nível de escolarização dos mesmos.

Schnetzler (2002) diz ainda que:

> Com base na literatura dos últimos trinta anos, aponta como um dos problemas a má formação dos professores, que muitas vezes desenvolve um monólogo, onde o aluno passa a ser um mero receptor de informações. Tal fato leva a um desinteresse pela aula que não lhe parece apresentar valor algum (KENSKI, 2000; SCHNETZLER, 2002).

Nesse sentido, para tentar melhorar essa realidade no cotidiano das escolas, o professor deve procurar inovar seus métodos de ensino, buscando novas técnicas, de forma a atrair a atenção do aluno para os conteúdos que estão sendo estudados e, conforme colocam Netto (1987) e Libâneo (1994) para haver aprendizagem é preciso que haja a motivação dos alunos. Incentivar o aluno à aprendizagem significa criar um conjunto de estímulos capazes de despertar a motivação para aprendê-lo (LIBÂNEO, 1994).

Ao se falar em educação básica é necessário esclarecer que o que deve estar em pauta é em primeiro plano o interesse do estudante como propulsor das aprendizagens. É necessário que o educando se sinta seduzido para que encontre um significado a partir das atividades desenvolvidas em sala para si. Nessa perspectiva, o lúdico tem um papel motivador no despertar do interesse do aluno e implica envolvê-lo em algo que tenha um significado real para ele.

> Entende-se por educação todo o processo que envolva a formação de qualidades humanas, sendo estas físicas, morais, intelectuais ou estéticas possibilitando o desenvolvimento global da consciência e da comunicação nos diferentes níveis de conhecimento e de expressão (PORTO, 1998).

Apesar de termos registros de várias teorias e orientações ao planejamento e desenvolvimento ideal da educação de jovens e adultos - A EJA, sabemos que historicamente, e atualmente ainda encontra se distante de uma formação cidadã digna e de qualidade, pois, sua própria compreensão enquanto um contexto que abrange uma clientela formada por uma população diferenciada, que divide o mesmo espaço de aprendizagens, ainda não foi entendido ou esclarecido entre os pares e educadores, de que é uma modalidade educacional diferente, que atende a um público diverso onde os profissionais ainda carecem de uma preparação á uma compreensão mais ampla do contexto de exclusão que esses sujeitos saem, para adentrar a escola que ainda não entendeu os reais princípios e aspectos multidimensionais que caracterizam a inclusão educacional e social necessária, e que se encontra despreparada para contribuir de forma significativa na vida dessas pessoas.

Para Chiarello (2004), a importância da educação é indiscutível para o ser humano, visto que ela é um processo contínuo histórico e social que dura a vida toda. Fica evidente a importância do ato de educar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (2002), a qual deixa claro que a educação é um dever da família e do Estado e que sua finalidade é proporcionar ao educando pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entretanto, sabe-se que a educação há muito tempo deixou de ser vista como prioridade social, e indispensável na formação dos cidadãos para ser praticada apenas como treinamento técnico e fragmentado, e seu principal objetivo, que é o conhecimento de valores, se perdeu, dando lugar somente ao conhecimento de fatos (CARUSO, 2003).

De acordo com Vasconcellos (1997), o que vem ocorrendo há muito tempo nas salas de aula é a utilização de apenas uma metodologia: a “tradicional”, onde não há interação entre o educador, o educando e o objeto de conhecimento, pois o importante é a exposição da matéria feita pelo professor. Os alunos não conseguem se expressar, pois o mesmo pode não gostar de ser interrompido, resultando em um alto risco de não aprendizagem. Nessa metodologia o professor é quem detém o saber e sua função é repassar o conhecimento, também conhecida como educação “bancária”. O aluno, por sua vez, deve adquirir esse conhecimento da forma como lhe é apresentado, até que seja capaz de memorizá-lo. Dessa maneira, Zabala (1998)

afirma que a aprendizagem consiste em reproduzir informações sem que haja mudanças. Sabe-se, porém que o ato de educar não se resume apenas em passar informações ou mostrar um só caminho, mas sim em possibilitar que o aluno tome consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade, para que se aceite como pessoa e aprenda a aceitar os outros.

Assim, podemos ver quão difícil é a realidade vivenciada por esses alunos que vão para a escola todos os dias, com muita vontade de aprender, mas infelizmente, na prática, a sonho da erradicação do analfabetismo no brasil, ainda se configuram em um sonho distante que necessita de transformações, inclusive em seus aspectos metodológicos e atitudinais, que se traduzem no fazer pedagógico, onde seja considerada as dimensões e objetivos educacionais, mas também, sociais, histórico, culturais desenvolvidos a partir de Paulo Freire e os princípios que possibilitam o despertar da consciência desses educandos, em uma formação para a liberdade e autonomia cidadã.

Visto que o processo educacional não vem ocorrendo desta forma, Maués (2003) constatou que a escola e os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelo "fracasso escolar", pelo despreparo dos alunos ao terminarem os estudos e pela desvinculação dos conteúdos ensinados. Nos tempos atuais, a formação dos professores se tornou uma preocupação constante para os que acreditam e se dispõem a mudar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se encontra, não satisfaz as necessidades dos que procuram a escola para aprender o saber.

O professor deve ser visto como um elemento essencial e fundamental nesse processo, pois quanto maior e mais rica forem à história de vida e profissional desse educador, maiores serão as chances dele desempenhar sua prática educacional de forma significativa para seus alunos. O que não quer dizer que o responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo seja apenas o professor, no entanto a ação desse profissional é de suma importância (KURATANI, 2004).

Nos tempos atuais, a formação dos professores se tornou uma preocupação constante para os que acreditam e se dispõem a mudar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se encontra, não satisfaz as necessidades dos que procuram a escola para aprender o saber.

O professor deve ser visto como um elemento essencial e fundamental nesse processo, pois quanto maior e mais rica forem à história de vida e profissional desse educador, maiores serão as chances dele desempenhar sua prática educacional de forma significativa para seus

alunos. O que não quer dizer que o responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo seja apenas o professor, no entanto a ação desse profissional é de suma importância (KURATANI, 2004).

Os exercícios considerados lúdicos, representados por jogos, dinâmicas diferenciadas e brinquedos são manifestações contidas no dia a dia dos indivíduos. Todo indivíduo sabe brincar e como brincar (SANTOS, 2002), más, várias vezes as atividades lúdicas são resumidas apenas ao ato de brincadeira infantil, e associadas somente às crianças. Diante do exposto, esta pesquisa é justificada pela importância de frisar a essencialidade da utilização do lúdico, também na educação de Jovens e Adultos.

A EJA deve possuir o ensino regular priorizado, afinal, a educação para indivíduos de distintas faixas etárias torna-se complexo, necessitando de profissionais especializados para desenvolverem habilidades que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e socialização. Assim, faz-se essencial o uso de atividades lúdicas nesta categoria de ensino, pois, colabora com a compreensão da realidade dos alunos, fazendo com que o ensino aconteça de maneira positiva e eficiente, proporcionando a inserção do indivíduo na sociedade (FREIRE, 2003).

O uso de atividades lúdicas na EJA estimula os alunos a participarem ativamente da prática escolar, englobando trabalhos bem elaborados e ajudando a torná-los independentes para compreender seus próprios potenciais. Nesta modalidade de ensino, os procedimentos didáticos necessitam ser eficazes na hora de ajudar o aluno a incorporar novos meios de aprender e se desenvolver (FREIRE, 2003).

Metodologia

Iniciamos o Estágio III - Ensino Fundamental Séries Iniciais - Populações Diferenciadas dia 17/04 no colégio Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão, na primeira semana iniciamos com a observação, no qual conhecemos a sala que iriamos estagiar, criamos intimidade com os alunos, conversamos com a direção da escola e conhecemos os regentes da sala.

Na segunda semana iniciamos a Observação/Coparticipação, no qual começamos ajudar os alunos que tinham dificuldades com o conteúdo, aplicamos testes, estimulamos aqueles alunos que estavam pensando em desistir de estudar, observamos a relação dos alunos com os professores, nos damos conta que os alunos não são estimulados e como não ocorre intervalo

entre as aulas, antes de concluírem o conteúdo de uma disciplina, o professor de outra matéria adentra o espaço da sala de aula explicando outro conteúdo antes dos alunos encerrarem o conteúdo anterior, sendo assim não conseguem adquirir uma aprendizagem significativa em nenhuma disciplina.

Tivemos duas semanas para planejarmos um projeto e aplicarmos na sala de aula, criamos o projeto "A Ludicidade traz cor para a vida", no qual pensamos em levar alegria, cor e estímulo para a vida daqueles estudantes. Com atividades coloridas, jogos educativos, atividades com letras grandes e nítidas, tendo como objetivo uma aprendizagem mutua, aprender através de brincadeiras, uma aprendizagem significativa.

E nas duas últimas semanas iniciamos a tão esperada e temida regência, no qual fomos pegas de surpresa, pois não tivemos a possibilidade de aplicar o nosso projeto e tivemos que seguir de acordo com o planejamento dos professores.

Más como planejamos atividades educativas, nós adaptamos o planejamento dos professores com o nosso projeto. Levamos atividades impressas, jogos educativos, brincadeiras, dinâmicas. Fizemos o possível para aplicarmos o conteúdo de uma maneira leve e significativa e íamos às carteiras dos alunos, sempre que o aluno surgia com alguma dúvida ajudávamos com paciência e respeito.

Quando finalizamos os professores reconheceram as falhas que vinham tendo com os alunos, o quanto é necessário estimulá-los, aumentar a autoestima dos estudantes, fazer com que o estudante acredite em sua capacidade e nos parabenizaram por nossa competência e responsabilidade para com os alunos.

O estágio na Modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos ocorreu no Centro Educacional e Cultural José Marcos, localizado à Avenida Demerval Soares Pinheiro, S/nº, Bairro Otávio Camões, em Itapetinga - BA. mantida pela Prefeitura Municipal de Itapetinga.

Em 2011, para atender a demanda crescente da rede municipal de ensino a escola passou atender do 7º ao 9º ano dessa modalidade de ensino. Nesse mesmo ano o decreto municipal nº 1139 de 21 de setembro de 2011 redenominou o Centro Educacional e Cultural Noralice Gusmão para Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão. Hoje a escola atende alunos do 6º ao 9º ano do diurno e no noturno com a modalidade de ensino da EJA desde 2011.

O Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão funciona nos três turnos. Os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) funcionam nos turnos matutino no horário das 7h e Noturno às 19h às 21h40.

escola atende a 920 alunos nos anos finais do Fundamental e 170 alunos na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 1. 090 (um mil e noventa) alunos distribuídos em três turnos.

As dependências da instituição em quantidades, são 15 salas de aula, 01 sala de professores, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 laboratório de robótica, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 cozinha, 01 refeitório, 02 depósitos, 01 camarim, 01 auditório, 01 quadra coberta e 11 banheiros. A unidade escolar é administrada pela gestora geral e pelas vices gestoras. Na coordenação pedagógica o Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão, conta com o apoio das pedagogas, nos turnos matutino e noturno e no vespertino.

O quadro de funcionários é formado por 01 gestora, 03 vices gestoras, 02 coordenadoras pedagógicas, 47 professores de ensino regular, 06 professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 03 cuidadores de crianças PAEE

(Público alvo da Educação Especial), 04 profissionais na Biblioteca, 03 profissionais do SOE (Serviço de Orientação Escolar), 05 auxiliares administrativos, 06 merendeiras, 07 auxiliares de serviços gerais e 04 vigilantes, 02 apoios a direção.

Observação

Iniciamos a observação no dia 17/04/2023, no qual 4 estudantes de Pedagogia atuaram na modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos, chegamos na escola em um horário mais cedo para que pudéssemos ter tempo de observar a escola, dialogar com a coordenação, inclusive fomos recepcionadas pela diretora e coordenadora pedagógica, no qual nos colocaram as quatro juntas na sala da EJA 3 e 4, ficamos animadas pois uma daria força para outra.

Primeiramente antes de entrar na sala, ficamos no pátio sentadas observando os alunos que chegavam e antes de entrarem para sala de aula, merendam, pois não possui intervalo nessa modalidade, seguem direito com as aulas sem um momento para descanso. Antes de entrarmos na sala precisávamos esperar o regente entrar primeiro para nos apresentar.

O professor nos apresentou como alunas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e estagiárias que ficaria por algumas semanas na sala, saudamos os alunos com um

Boa Noite e sentamos nas carteiras enfileiradas, próximo aos alunos, e com o passar dos dias fomos conversando, nos conhecendo e criando uma intimidade.

Nessa observação, fizemos o possível para observar em que poderíamos está ajudando aquela classe que é tão desestimulada, os alunos não mostravam interesse pelas aulas, não respeitam o professor e simplesmente não tinham vontade de fazer atividades, más como éramos quatro dentro de uma sala de aula, nos dividiram e uma dupla permaneceu na sala da EJA 3 e 4 e outra dupla seguiu para a sala da EJA 1 e 2.

Como nós fomos a escolhidas para irmos para a outra sala, ficamos ansiosas, e imaginando como seria a outra sala, fizemos o mesmo processo que tínhamos feito com a outra turma, esperamos o professor entrar na sala, nos apresentar, saudamos os alunos e pensamos, será nessa sala que iremos atuar como professores, observamos toda a sala, os alunos curiosos, assustados e logo no primeiro dia já começamos a conversar, sorrir para cada um, tendo empatia, humildade, educação para com eles.

Ao mesmo tempo em que observávamos os alunos, também não tirávamos os olhos dos professores, observando a metodologia aplicada, como tratavam os alunos, como seria a relação aluno e professor. E logo percebemos que os alunos não possuem uma intimidade com os professores, os docentes ficam sentados em suas carteiras, simplesmente se caso o aluno sinta dúvidas, terá que ir à mesa do professor e tirar sua dúvida.

O conteúdo é dado na lousa e depois que conclui, o professor espera os alunos terminarem de escrever, responder e depois corrige a atividade no quadro, o clássico do ensino técnico, sem reflexão, simplesmente passam a atividade, e em seguida conclui o assunto.

Percebemos o quanto falta cor nessa aprendizagem, e principalmente ludicidade, pois em qualquer modalidade de ensino é necessário a ludicidade, no qual proporciona ao educando o seu desenvolvimento pessoal, associados aos fatores sociais e culturais, colaborando para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, desenvolvendo um pleno processo de ensino e aprendizagem.

E algo nos surpreendeu, pois todas as atividades impressas não possuem cor, atividades sem nitidez e a linguagem inapropriada para alunos que estão aprendendo a ler e a escrever, e antes de mesmo ir para a etapa da coparticipação já estávamos ajudando os alunos com as atividades, tirávamos as dúvidas, escrevíamos em nosso caderno as atividades que os professores passavam na lousa e nesse momento que os alunos vinham até nós sempre

estávamos abertos para ajudá-los, estimula-los a permanecer na escola apesar das dificuldades que aparecem pela frente e para nossa surpresa há um aluno surdo na sala, há um profissional para auxilia-lo más no momento o mesmo não estava na sala para acompanha-lo e mesmo assim, de alguma forma participava das aulas, está claro que não é tão atuante na sala de aula, como os outros alunos, más respondia todas as atividades.

Cooparticipação

Na segunda semana do período do estágio entramos na etapa da coparticipação, e para nossa surpresa antes de iniciarmos essa etapa já estávamos
ajudando a classe, tirando as dúvidas dos alunos, ajudando na aplicação de testes.

Em certa noite, o aluno surdo tinha faltado na aula que o professor aplicou um teste, e o professor permitiu que ele fizesse o teste nesse período que estávamos na sala, e ele fez o teste em uma noite de aula normal, o professor aplicando conteúdo, retirou o aluno para que ele respondesse o teste, e pediu para que o teste fosse aplicado por nós, tivemos que orientar o aluno surdo de uma maneira que ele entendesse não foi complicado, porque tivemos aula de Libras e sabíamos como orientar um aluno surdo, de certa forma o aluno não precisou de muita ajuda, pois já dominava o conteúdo e as dúvidas que apareciam, fazíamos sinais de acordo com o que o enunciado pedia para que ele pudesse entender.

Na maior parte das vezes ficávamos sentadas nas carteiras e quando percebíamos que algum aluno estava com dificuldade íamos a sua carteira e tirávamos suas dúvidas, encorajava-os para que também fosse tirar as dúvidas com os seus professores, pois é necessária a relação de aluno e professor, para que ocorra o ensino-aprendizagem. Os professores não eram abertos em receber nossa ajuda, para que pudéssemos ajudar os alunos, nós de um modo que não incomodasse a aula, íamos de maneira educada na carteira do aluno para ajudá-lo no que ele estava precisando.

Através da coparticipação podemos perceber as dificuldades dos alunos em discernir o alfabeto com letra bastão e o alfabeto com letra cursiva, no momento que o professor escreve no quadro, ele não explica o conteúdo, como gostaria que escrevessem, apenas passa a atividade no quadro e pronto. A classe é multisseriada, então são pessoas de variadas idades, desde adolescentes á idosos, então são maneiras e tempos diferentes de aprendizagem.

Na maior parte das vezes que o professor escreve uma atividade na lousa, em seguida, espera alguns minutos que eles terminem e respondam, para ele corrigir, alguns idosos estão ainda escrevendo a atividade no caderno e não conseguem responder a atividade, ficando claro que alguns alunos entendem o conteúdo e outros não chegam nem perto de entender o que está sendo discutido.

Na sala também estuda um aluno deficiente, que não conversa normalmente e sempre leva sua toalhinha para limpar sua baba, e os colegas o tratam muito bem, brincam com ele e o ajuda a entender o conteúdo, pois os professores aplicam o conteúdo como se não houvesse pessoa com deficiência na sala de aula, sendo que esse aluno possui limitações que chega a ser necessário ir à carteira orienta-lo e não vimos isso acontecer,

E nos surpreendeu quando percebemos que não á intervalo nessa modalidade, eles merendam quando chegam à escola, entram para a sala e só saem da sala para irem embora, tendo que passar de uma aula para a outra sem descanso, e nesse tempo que passamos na sala, de certa forma nós distraiamos eles em alguns momentos das aulas, conversando, dialogando com eles, conversávamos sobre o dia-dia deles, sobre suas famílias, alguns alunos, chegaram a mostrar imagens de seus filhos, netos, sobrinhos, irmãos, contar sua profissão nos contaram as relações com os professores, como cada professor os tratavam e assim aprendemos o que podemos sugar de positivo e negativo dos professores e alunos dessa turma, e como criamos intimidade o suficiente com a turma, já conseguimos ter a noção em qual ponto precisavam de nossa ajuda como pedagogos estagiários que estavam prestes a se tornar regente da sala por duas semanas e de alguma forma positiva atuar nas lacunas que podiam ser preenchidas.

Intervenção

Enfim chegamos à regência, antes desse momento tão esperado passamos por etapas da observação, coparticipação, para chegarmos ao projeto de intervenção, pois para que pudéssemos ter êxito como atuantes na sala de aula, temos que criar uma intimidade com os alunos, saber qual metodologia está sendo aplicada com a turma, de qual forma a turma nos receberia como professores. As dificuldades da classe, e as lacunas que possa ter especificamente na turma.

Vivenciamos duas semanas de observação e coparticipação, em seguida tivemos duas semanas para o planejamento, o previsto era que teríamos apenas uma semana para nos planejarmos, más a turma estava no período de provas e assim, tivemos duas semanas para pensarmos em algum projeto para aplicarmos nessa sala EJA - 1 e 2.

E para a criação desse projeto, primeiro pensamos, dialogamos, discutimos, entramos em consenso para chegarmos no ponto inicial do projeto, e decidimos criar o projeto "Ludicidade traz cor para a vida" utilizando jogos educativos, atividades impressas coloridas tendo como objetivo a estimulação cognitiva, a coordenação motora, psicomotricidade e linguagem.

O projeto foi criado com objetivo de aplicar jogos educativos, unindo conteúdo e didática no intuito de tornar as aulas mais lúdicas, oportunizando atividades diversas para a turma que a medida que vivenciavam os conteúdos, poderiam se envolver de forma mais positiva no processo de ensino – aprendizagem. Infelizmente o projeto não obteve o resultado planejado, pois nos foi comunicado que não poderia dar seguimento ao projeto, e sim, seguir o planejamento dos professores, más na medida do possível fomos adequando as aulas a uma metodologia diferente da habitual, uma metodologia mais didática, comunicativa e lúdica.

Proporcionar momentos e atividades que exija uma reflexão maior com relação às aulas e aos conteúdos, desenvolvendo atividades contextualizadas, procurando atender as diversas realidades. Desenvolver o senso e a consciência critica dos alunos com relação a suas vidas entrelaçando-as com a ludicidade e as cores de que a vida precisa.

O previsto para iniciarmos a regência seria no dia 15/05, más para nossa infelicidade e dos alunos, houve uma falta de água na escola e adiamos para iniciarmos dia 16/05. Estávamos ansiosas para atuar na sala de aula como professoras, e finalmente chegou o dia que iriamos está na sala atuando como a docentes da sala, e já tínhamos planejado o que iriamos trabalhar na sala com os alunos, levamos uma dinâmica para introduzimos a nossa chegada na sala, cada aluno falou o seu nome e uma qualidade, fizemos uma roda de conversa e fomos em cada carteira perguntar o nome de cada um e a sua qualidade, a maioria ficaram acanhados para falar, dialogar com a gente, más insistimos de uma maneira que não tirasse a privacidade de cada um deles, e nos divertimos conhecendo cada um da sua maneira e entramos também na dinâmica, falamos o nosso nome e nossa qualidade e a dinâmica fluiu de uma maneira maravilhosa, nos

sentimos como se já tivéssemos atuado a muito como professoras, e os alunos sempre nos elogiando, desde o princípio, muito educados e recíprocos conosco.

Já os professores, permaneceram na sala para averiguar o que estávamos aplicando na sala de aula, o que muito nos estranhou, pois não estávamos acostumadas com o professor vistoriando o conteúdo que damos na sala, pois em outros estágios, a sala ficava totalmente a nosso dispor e nossa responsabilidade.

Após a dinâmica com os alunos, entramos na disciplina de matemática, o professor permaneceu na sala e permanecemos naturalmente dando a aula e explicamos um conteúdo de matemática para os alunos, em seguida entregamos uma atividade impressa de matemática que seria para contar às pintas que cada onça pintada tinha em seu corpo, fomos a cada carteira e explicamos como deveria ser feita a atividade e fomos de um lado para o outro sem parar para tirar as dúvidas de cada aluno, mostramos para o professor de matemática a atividade que entregamos para os alunos para ver o que ele tinha achado, se estávamos indo pelo caminho certo, pois tínhamos que aplicar o que os professores tinham planejado.

As disciplinas são de 40 minutos por aula, duas disciplinas com um só professor, na disciplina de Português e Artes é uma professora, História e Geografia outra professora, Matemática e Ciências outro professor. Após a disciplina de Matemática seguimos com a disciplina de História, aplicando o conteúdo sobre a escola, explicamos o conteúdo, dialogamos sobre as dependências da escola que eles estudam e foi um momento interativo, com uma aprendizagem significativa e entregamos uma atividade impressa de acordo com o conteúdo e para finalizarmos o primeiro dia trabalhamos com os alunos um bingo junino de palavras típicas do São João, entregamos uma cartela para cada aluno e sorteamos cada palavra e falamos em alto e bom som a palavra sorteada e eles marcavam com grão de feijão, eles amaram a brincadeira e ficavam ansiosos para finalizar a cartela, dizer Bingo e ganhar o pirulito e no final todos ganharam e foi uma festa de comemorações, e todos ficaram felizes e nos agradeceu.

No dia 17/05 fomos para mais um dia de regência, e os professores nos informaram que não poderíamos aplicar o projeto que criamos sobre Ludicidade, pois teríamos que aplicar os conteúdos que eles planejaram, com isso tivemos que imprimir atividades com o conteúdo programado pelos professores e nos programarmos totalmente nosso planejamento, tivemos que adaptar nossas atividades para adequar aos conteúdos planejados pelos professores.

No segundo dia, a primeira disciplina foi de Ciências, como já tínhamos intimidade com os alunos, chegávamos já dando boa noite, o professor como sempre entra primeiro e em seguida começamos a dar aula. Para a aula de ciências, levamos um jogo educativo para classificar os seres vivos e aplicamos uma atividade impressa sobre o conteúdo explicado.

E ocorreu de uma maneira tranquila, sem pressão e fomos a cada carteira explicar a atividade, para que qualquer dúvida fosse sanada. Após a aula de ciências, entramos com a disciplina de História, trazendo para ser discutido em sala sobre a vida do aluno, interagimos bastante sobre a vida de cada um, e aplicamos uma atividade impressa sobre a vida do próprio aluno, para que ele preenchesse uma ficha com os seus dados, para que praticassem a escrita e foi um momento interativo, conversamos sobre a escolha dos nomes de cada um, quem escolheu o nome de cada aluno, se eles gostam do próprio nome, um dialogo de pura aprendizagem.

E no momento dessa aula de História levamos um jogo de alfabeto educativo, para que eles identificassem a letra inicial das imagens mostradas, identificaram dentro do alfabeto com qual letra inicia o nome daquele animal ou objeto e assim, praticaram as habilidades cognitivas, o estimulo da compreensão, percepção e integração. A professora de História nos parabenizou por ter levado esse material tão significativo para trabalhar com os alunos. E finalizamos esse dia com chave de ouro.

No dia 18/05 iniciamos a noite com a matéria de Geografia, dialogamos sobre o Município, as funções do prefeito e vereadores, sobre o papel que o cidadão desempenha como ator político na sociedade. Após dialogarmos sobre os Municípios em geral, aplicamos uma atividade impressa para responderem perguntas relacionadas ao conteúdo trabalhado. E nós instruímos cada questão da atividade, em voz alta, explicando cada detalhe e dialogando as respostas e nos surpreenderam, participando ativamente da aula, interagindo conosco de uma forma surpreendente, respondendo com facilidade as perguntas da atividade impressa.

Após a aula de História, entramos com a disciplina de Português, trabalhando a letra T, dialogando sobre o conteúdo para em seguida aplicar a atividade impressa praticando a letra T, fomos a cada carteira auxiliar especificamente cada aluno tirando suas dúvidas, como o horário foi corrido, finalizamos a aula mais cedo e finalizamos mais essa noite.

Dia 19/05 não houve aula, pois foi à noite do conselho de Classe e fomos para há segunda semana iniciando dia 22/05, iniciando com a matéria de Português, aplicando o conteúdo da letra X, fazendo os alunos relembrar sobre essa determinada letra, praticando a

letra X na atividade impressa que entregamos para cada aluno e fomos a cada carteira triando as dúvidas dos alunos para que não fique nenhuma lacuna e obtenhamos êxito no ensino-aprendizagem.

Em seguida ao encerrar o horário de Português, seguimos com a disciplina de Ciências, explicando o conteúdo de a Cadeia Alimentar, desenhamos a pirâmide, a dividimos, especificando cada parte dividida, explicando cada função da Cadeia Alimentar, más como a classe é multisseriada, alguns conseguiram desenhar, outros demoraram desenhando e a aula encerrou antes de concluírem e deixamos para explicar esse conteúdo em outra aula de Ciências e assim fechamos mais essa noite.

Dia 23/05 iniciamos mais uma noite de aula, começamos com a disciplina de matemática, e como todos os dias, iniciamos com uma 'Boa Noite', perguntando como os alunos estão e eles dialogam conosco. E seguimos explicando o conteúdo de matemática, os números de 0 a 100, escrevendo na lousa os números para que eles acompanhassem e respondessem na atividade impressa que entregamos de acordo com o conteúdo trabalhado.

Após finalizarmos essa matéria, seguimos com a disciplina de Artes, trabalhando com Arte Rupestre, levamos imagens impressas coloridas da Arte Rupestre, entregamos para os alunos, explicamos, dialogamos sobre o conteúdo e pedimos para eles desenharem no caderno uma arte rupestre, desenho que eles considerassem rupestre, seguindo o exemplo das imagens que entregamos e foi uma atividade maravilhosa, todos desenharam um desenho diferente descobrindo a capacidade para a arte e ficaram encantados, após finalizarem o desenho, estimula os sentidos, auxilia no desenvolvimento da coordenação motora, incentiva na percepção das cores e desenvolve a parte da criatividade, pelo fato da expressão artística estar ligada totalmente à imaginação. Em seguida trabalhamos uma atividade oral com os alunos, trabalhando perguntas sobre a arte rupestre e todos os alunos responderam facilmente, aprendemos uns com os outros, obtendo êxito no ensino-aprendizagem e finalizamos a noite com muito aprendizado e descobertas.

Dia 24/05, iniciamos a noite com a disciplina de Ciências, retornando o conteúdo de a Cadeia Alimentar, desenhando novamente a pirâmide e explicamos cada parte dividida da pirâmide, trabalhando com os animais primários, secundários e terciários, dialogando sobre cada função desse ciclo, após a explicação do conteúdo, entregamos uma atividade impressa para cada aluno, relacionando com o conteúdo trabalhado e ao concluírem a atividade,

entregamos outra atividade sobre o que cada animal produz e dialogamos sobre o que cada animal produz para o ser humano consumir.

Ao finalizarmos com a matéria de Ciências, iniciamos a disciplina de História, trabalhando a história de Itapetinga, desde a sua fundação até os dias de hoje, e de uma maneira interativa toda a turma comentou sobre o conteúdo trabalhado, trazendo histórias dos seus antepassados que viveram em Itapetinga e conheceram de perto a história da nossa cidade Natal. E após dialogarmos sobre a história de Itapetinga, finalizamos a noite com grandes descobertas, obtendo êxito no ensino – aprendizagem.

Dia 25/05 foi o penúltimo dia da regência e iniciamos com a disciplina de Geografia, dialogando sobre os antigos prefeitos de Itapetinga, falamos sobre cada prefeito e suas funções, o que cada prefeito fez por Itapetinga no seu mandato e levamos uma surpresa para a turma, trabalhamos com um blog criado por nós do oitavo semestre do curso de Pedagogia, sobre os monumentos históricos de Itapetinga e explicamos a história de cada monumento histórico.

O diálogo é essencial para possibilitar a comunicação seja ela escrita ou falada, pois é ele que promove a interação para que os alunos entendam que não pensam da mesma forma, e finalizamos esse conteúdo com êxito no processo de ensino-aprendizagem, foi gratificante ensinar e aprender com os alunos.

Finalizamos a disciplina de História e seguimos com a disciplina de Português trabalhando a letra Z, explicamos o conteúdo e entregamos uma atividade impressa para os alunos para praticarem a letra z, de certa forma apenas relembramos, pois eles já aprenderam essa letra do alfabeto e após finalizarem a atividade finalizamos a noite, convidando a todos para o encerramento da disciplina.

No dia 26/05, encerramos a disciplina com êxito, levando comes e bebes típicos do São João, caldo de Pinto, bolos, sucos, refrigerantes, torradas e trabalhamos cordéis, convidamos o cordelista, más infelizmente ficou doente e não pôde está presente, más improvisamos e nós mesmos fizemos leituras dos cordéis e interagimos com os alunos, fizemos um dinâmica e todos participaram e para esquentar o clima, levamos um cantor para divertir e distrair os alunos e todos ficaram felizes curtindo a noite aprendendo de maneira significativa e lúdica.

Conclusão

Sabendo-se da importância do elemento lúdico, assim como um dos recursos para motivar e facilitar a aprendizagem, faz-se necessário uma reflexão da escola e dos professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a utilização desses recursos metodológicos, que ainda não são valorizados como ferramentas educacionais. O que não se deve continuar admitindo, são aulas onde o professor "descarrega" informações aos alunos, não explicando o sentido e o valor daquilo que está sendo estudado, fazendo da aula uma atividade obrigatória e desestimulante, o que acaba desmotivando cada vez mais esses alunos dos estudos. As atividades lúdicas estão extintas em nossa sociedade, mas cabe à escola e aos docentes recuperar a ludicidade dos alunos, tão necessária à vida.

Durante a experiência no estágio, pudemos perceber a mudança visível, que ocorreu na sala e nas aulas, durante o período das intervenções, onde de forma leve e divertida podemos trabalhar conceitos e construir conhecimentos diversos, dando voz e espaço para que os alunos se expressem e tenham uma maior participação no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, podemos ver quão urgentes são as mudanças, e se mostram cada vez mais necessárias, para promover uma real mudança no cenário social brasileiro, pois, sabe-se que as perspectivas educacionais atuais, por si só não dão conta de produzir um ensino significativo e de qualidade, precisamos romper as práticas e perspectivas tradicionais.

Para tanto, os professores precisam mudar seus métodos de ensino, para que o valor da educação, que há algum tempo se perdeu, seja recuperado, e assim promover uma transformação educacional. É uma tarefa difícil e em longo prazo, mas com a mobilização de toda a sociedade pode se tornar possível.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

KURATANI, S. U**. O lúdico**: forma prazerosa de aprender. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia. Faculdade Afirmativo, Cuiabá, 2004.

MACHADO, F. H. O lúdico como um diferencial no despertar da criatividade. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole Ltda., 2004.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole Ltda., 2004.

SILVA, R. L. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares.** Barueri: Manole Ltda., 2004.

SILVA, F. S.; SILVEIRA, G. F. As vivências lúdicas no ensino da leitura e da escrita. **Cadernos Fapa**. Porto Alegre, n.1, p. 49-52, 1º sem. 2005.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SCHNETZLER, R. P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

NETTO, S. P. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: Pedagógica e Universitária: São Paulo: EDUSP, 1987.

PORTO, T. M. E. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H. D. P. (Org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998.

CHIARELLO, I. S. **A leitura e o ensino com pesquisa no curso superior**: uma proposta de aprender a aprender. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CARUSO, F. Desafios da alfabetização científica. **Ciência & Sociedade.** Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. CBPF-CS-010/03. Rio de Janeiro, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação.** v. 21, n. 83, p. 28-55, abril-junho. 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. 2003. Trabalho produzido no contexto de estágio pós-doutoral. Universidade Laval de Quebec. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 118, p. 89-117, mar. 2003.

KURATANI, S. U. **O lúdico**: forma prazerosa de aprender. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia. Faculdade Afirmativo, Cuiabá, 2004.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ITAPETINGA BA. Decreto Municipal nº 1139, de 21 de setembro de 2011.

PENSAR E REPENSAR NOVAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Érica Maia Dória[18]
Rafaela Almeida dos Santos Porto[19]
Valéria Souza Lima Brito[20]

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica amparada pela Lei n° 9394/96, destinada aqueles sujeitos que não tiveram, por algum motivo, acesso ou continuidade ao ensino regular na idade apropriada. Este estudo visa evidenciar as políticas públicas que foram direcionadas a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seus avanços e retrocessos, bem como a maneira que esses sujeitos foram inseridos no processo de escolarização. Ancoramos este trabalho a partir das discussões dos teóricos Haddad (2000), Di Pierro (2000), Ceratti (2007). Esta pesquisa tem cunho bibliográfico com abordagem qualitativa. Dessa maneira, tecemos um diálogo, sobre os movimentos de avanço e retrocesso existentes dentro doprocesso de escolarização de pessoas jovens e adultas e se há dentro das políticas públicas educacionais valorização dos sujeitos e da realidade a qual estão inseridos esses sujeitos.

Palavras-chave: EJA. Escolarização. Políticas públicas

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica que está amparada na Lei nº 9394\96. Essa modalidade está destinada aqueles sujeitos que por algum motivo não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade ao ensino regular, no que é considerada a idadeapropriada.

[18] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB),campus de Itapetinga-BA, Membra do Centro de pesquisa e estudos pedagógicos (CEPEP). E-mail: erika500live@hotmail.com
[19] Graduada em Licneciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB),campus de Itapetinga-Ba, Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais eEducação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: rafaelaporto26@gmail.com
[20] Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGEd) da Universidade Estadualdo Sudoeste da Bahia (UESB). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Eucação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). Vitória da Conquista - Bahia, Brasil. Bolsista CAPES/CNPq. E-mail: valeriaslima@gmail.com

Os altos índices de analfabetismo no Brasil era uma preocupação desde o período colonial, todavia não se pensava em políticas específicas para população de jovens e adultos, ainda nesse período a educação era vista como direito das crianças. Porém com os processos de industrialização, as necessidades de pensar em políticas para os adultos começam a surgir.

Durante os processos históricos a EJA sofreu diversas modificações em políticas públicas que precisavam dar conta de atender as especificidades dos jovens e adultos que não conseguiram frequentar o ensino regular, pensar esse sujeito como alguém que possuía conhecimentos prévios de suas experiências e vivências era um ponto para se conseguir êxito na implementação dessas políticas. Entretanto, a educação ofertada para a população de jovens e adultos foi marcada por formar esse sujeito para o mercado de trabalho, sem qualquer pensamento crítico a respeito de sua realidade.

Sendo assim, compreendemos que este estudo é relevante por acreditar que a implementação de políticas públicas no que tange a Educação de Jovens e Adultos é de grande significância para a sociedade por ser um instrumento de atendimento a um público que foi negado historicamente o acesso à educação durante um longo período da vida, seja por deficiencia educativa ou falta de incentivo, ou até mesmo pela questão trabalho e motivos que não conhecidos. O objetivo do presente trabalho é tecer uma discussão sobre avanços e retrocessos das políticas públicas considerando os contextos históricos de cada época voltadas à modalidade de ensino da EJA, em que realidade estas políticas públicas estão fundamentadas e se existe dentro dessas políticas valorização da vida e do contexto desses sujeitos.

Destarte, a Educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade de volta aos estudos, principalmente por ser uma modalidade de ensino em programas de políticas públicas educacionais, desse modo, oportuniza o direito desses sujeitos retornar aos estudos. Os sistemas de ensino têm um grande desafio diante em incentivar o interesse e considerar quem são esses sujeitos, seu contexto, respeitar e valorizar suas especificidades, a fim de buscar mecanismos que envolvam o processo de aprendizagem, bem como a construção de uma educação comprometida com a formação humana.

A Educação de Jovens e Adultos tem sua história assinalada por negação de direitos, principalmente a exclusão do povo brasileiro. Por isso, este estudo traz como reflexão pensar e repensar estratégias que ressignifiquem a participação dos jovens, adultos e idosos mediante a implementação das políticas educacionais e projeto pensando com e não “para” estes sujeitos.

Caminhos metodológicos

Quanto a metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa, é de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é feita a partir de material já elaborado (GIL, 1999). Sendo assim, esta abordagem coloca o pesquisador/a em contato direto com trabalhos publicados anteriormente a respeito do tema em questão. Nesse sentido, Severino (2007, p. 122) afirma que,

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Diante disso, ancoramos na pesquisa bibliográfica para fundamente este estudo, ao tempo em que revisamos o tema a partir de outras publicações. Vale ressaltar que também, esta pesquisa também recai na abordagem qualitativa que "não se preocupa com representatividade númerica, mas, sim, com aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." Gerhardt e Silveira *apud* Goldenberg (2009, p. 31), pois referencia-se nos fundamentos epistemológicos importantes para este estudo.

Educação de Jovens e Adultos: EJA, uma lugar de invisibilidade, um olhar para história

A educação tem um papel importante e se suma relevância na transformação de estruturam que geram ou acentuam as desigualdade social, por isso, a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer um diálogo em todos os sujeitos para além de vistos sejam escutados e atendidos em suas particularidades. Sendo assim, para início de conversa tecemos um diálogo sobre olhar a história na EJA.

Desde o período colonial a educação era direcionada para as crianças, no entanto, a Companhia de Jesus[21] responsável por catequisar e alfabetizar os sujeitos que viviam na colônia

[21] O objetivo da criação da Companhia de Jesus era desenvolver regras disciplinares para avida religiosa e, sobretudo, para missões de evangelização. A Companhia de Jesus pautava-sepela *Ratio Studiorum*, isto é, a "Regra de Estudos", ou "Ordem de Estudos", que levava em contao conhecimento do latim, das sagradas

brasileira, foram encarregados de escolarizar também os adultos que habitavam a colônia, no primeiro momento foram os índios e posteriormente os negros escravizados, esse processo educativo tinhacomo objetivo difundir o evangelho e ensinar normas de comportamento para esses indivíduos. Um pouco mais a frente os jesuítas também ficaram responsáveis por alfabetizar os colonizadores e seus filhos nas escolas de humanidades.

Porém com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação vira uma decadência, apenas depois passa a ser responsabilidade do Império é que teremos registros sobre ações educativas para os adultos. Em 1824 a constituição brasileira sobre influência europeia firmou a "garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", logo incluindo os adultos, entretanto esse direito a escolarização básica para todos, não passou de intenção legal, na prática pouco se via, e a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou a passos lentos na história, não podemos nos esquecer que esse direto vem sendo ao longo dos séculos direcionando especialmente as crianças.

Outro elemento que distanciava ainda mais o que estava prescrito em lei, era que esse processo de escolarização estava sendo destinado a uma pequena parcela da população que possuía cidadania, ou seja, a educação era restringida apenas para a elite, excluindo as populações negras e indígenas que habitavam na colônia brasileira.

A partir do Ato Constitucional de 1834, passa ser responsabilidade das províncias a educação primaria e secundária para todos os cidadãos, porém essa educação deixa de ser um direito e passa a ser um ato de solidariedade.O império ficou responsável por escolarizar a elite, enquanto a maioria da população fica sendo responsabilidade das instâncias administrativas com recursos menores. Com isso as legislações não se solidificaram na prática, acarretando uma porcentagem de pessoas analfabetas expressiva no período colonial como afirmam Haddad e Di Pierro "ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta" (2000, p.109).

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho ainda atribuía a esses sujeitoscaracterísticas como incompetentes e dependentes. Em 1881, com a Lei Saraiva[22] o cenário fica ainda mais

escrituras e de textos da tradição ocidental. Esse método foi de essencial importância na atmosfera do combate religioso travado contra os protestantes.

[22] A Lei Saraiva, Decreto nº 3 029, de 9 de janeiro de 1881, foi a lei que instituiu, pela primeira vez, o Título de Eleitor, proibiu o voto de analfabetos e adotou eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império brasileiro:

decadente com a restrição dos votos dos analfabetos que constituíam a maior parte da população, em 1891 o voto passaa ser exclusividade para as classes elitista que possuíam posses e letramento. Sendo assim houve um retrocesso ao invés de uma evolução.

Novamente, a educação desses sujeitos fica sobre responsabilidade das províncias que além de manter interesses políticos das oligarquias regionais ainda tinham uma economia fragilizada. A elite tem o direito a educação mais uma vez assegurado, em detrimento do direito das camadas sociaismarginalizadas. A constituição da primeira república exclui os adultos analfabetos a participar do voto, vale ressaltar que nesse momento a maioria da população era analfabeta.

Na década de 20, após 30 anos de República, o censo indicou que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta, apesar da porcentagem ser alta, não havia até esse momento nada designado exclusivamente para educação de jovens e adultos. No entanto ocorreram algumas mudanças na economia do país a partir dos processos de industrialização e com isso ocorreram transformações no âmbito da educação, surgindo ideais de renovação da Escola Nova[23] e posteriormente as ações da pedagogia de Paulo Freire[24].

Haddad e Di Pierro (2000), apontam que os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Como também, enfantizam que os precários índices de escolarização que nosso país mantinha comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, trazia uma preocupação permanente na educação escolar.

Graças ao movimento de educadores e da população para assegurar o direto efetivo a escolarização, a melhoria e ampliação de escolas para atender esses sujeitos, surge também

---

senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juízes de paz.

[23] Foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionavaa passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia.

[24] Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

condições favoráveis para implementar políticas educacionais para escolarização de jovens e adultos.

As primeiras iniciativas governamentais para conter a porcentagem relevante do analfabetismo no Brasil ocorreram na década de 40, quando o problema passou a ser visto como falta de políticas direcionadas principalmente aos adultos do pais, esses sujeitos eram vistos como incapazes ou desinteressados, dessa forma, foi necessário pensar em alternativas para minimizar o problema do analfabetismo para acelerar a economia, mesmo que as alternativas fossem sem compromisso, manter uma parte da população analfabeta não ajudaria no processo de crescimento econômico do país.

Nesse momento começam a surgir avanços no que diz respeito a pensar a educação de Jovens e adultos de forma mais particular. Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e após desenvolvimento de estudos e pesquisas, funda-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com vias a assegurar o uso de recursos no destino da oferta de programas para ampliar a educação primária e Ensino Supletivo. Foi regulamentado em 1945 que 25% desses recursos seriam destinados para educação de jovens e adultos.

Após a segunda Guerra Mundial criou-se a Unesco, que alertou sobre o papel da educação em especial a educação de adultos, para minimizar as desigualdades existentes entre os países, e principalmente como ferramenta de desenvolvimento dos países considerados atrasados.

Com o dever de coordenar e reorientar os trabalhos anuais dos Ensino Supletivo cria-se em 1947 o SEA (Serviço de Educação de Adultos) supervisionado pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério daEducação. O SEA, desenvolvia e distribuía materiais didáticos mobilizando os governos do estado e município, a iniciativa privada e a opinião pública. Com a coordenação do SEA, nasce o movimento CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), obtendo grande influência na criação de infraestruturanos estados e municípios para atender esses sujeitos.

Outras campanhas ainda foram criadas no intuito de minimizar o analfabetismo no Brasil, como afirma Hadaad e Di Pierro: “[...] foram organizadas pelo Mistério da Educação e Cultura [...] em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural – [...] em 1958 a Campanha Nacional deErradicação do Analfabetismo” (2000, p. 111). Entretanto não obtiveram êxito,

o movimentoda educação de jovens e adultos avançava lentamente, ao passo que o retrocesso assolava o caminho já trilhado.

Final da década de 50 e início da década de 60 foram marcados por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Algunsmovimentos sociais foram criados nesse período, tais como: "Movimento de Educação de Base" (1961-CNBB),[25] Movimento de Cultura Popular do Recife (1961),[26] Centros Populares de Cultura (UNE),[27] esses movimentos, entre outros,tinham como objetivo reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada como produtora de conhecimento, a partir desse momento a educação de jovens e adultos passa ater um tratamento especifico na elaboração de seus planos pedagógicos e didáticos.

Ainda na década de 60, grande parte da população analfabeta não tinha direito ao voto, nesse momento a educação de jovens e adultos se limitava a alfabetizar esse sujeito, sem nenhuma intenção mais estruturada de torná-lo crítico, mas para potencializar eleitores. Dessa forma, a educação oferecida a estes sujeitos afirmava o que Freire chama de educação bancária, pois compreende esse sujeito como alguém que não possui saberes, e são incapazes de entender e decodificar, portanto os professores precisavam depositar conhecimentos, anulando assim, qualquer tipo de conhecimento de mundo que esses sujeitos possuíssem.

É nesse momento que surgem movimentos e iniciativas direcionadas para alfabetização de adultos com o objetivo de realizar a transformação da realidade social desses sujeitos. Em 1964 ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de

[25] O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. Sua criação foi prestigiada pela Presidência da República e sua execução apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. Foi prevista também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas.

[26] O Centro Popular de Cultura (CPC) foi constituído em 1962 no Rio de Janeiro, então estado da Guanabara, por um grupo de intelectuais de esquerda em associação com a União Nacionaldos Estudantes (UNE), com o objetivo de criar e divulgar uma "arte popular revolucionária".

[27] Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. Suas atividades iniciais eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base

Paulo Freire. Mas essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar de 1964, iniciando-se alguns processos de alfabetização. Sobre isso Moura apud Ceratti diz:

> [...]Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) (1966-1970) e posteriormente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que aconteceu no período de 1970 a 1985, criado pela Lei n° 5.379 de 15/12/1967. O MOBRAL caracterizou-se, inicialmente, como campanha de alfabetização, atingindo cercade 500.000 alunos nos seus primeiros quatro meses de funcionamento. Em seguida, a experiência mostrou a necessidade de imprimir maior profundidade ao trabalho educativo e a urgência de oferecer cursos de continuação.Durante mais de 20 anos de existência, o MOBRAL se tornou notável pelo esvaziamento do sentido crítico e contextualizador que vinha sendo implantado anteriormente das ações pedagógicas (MOURA *Apud* CERATTI,2007, p.4).

Entretanto essas iniciativas além de serem conservadoras possuíam intenção de combater o analfabetismo exclusivamente como uma ação política,mais uma vez o retrocesso se instala no campo da educação de pessoas Jovens e adultas.

Ancorado na Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) surge com a necessidade de se criar alternativas para atender a população de pessoas jovens e adultas, visto que, cada vez mais esse direito a educação vinha sendo legitimado, entretanto o modelo também precisava atender os interesses econômicos e ideológicos do regime militar.

O MOBRAL foi dividido inicialmente em dois programas para atuar como afirma Haddad e Di Pierro (2000, p.115): “O Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização [...]”. Com o MOBRAL foram firmados alguns convênios com as Comissões Municipais e as Secretárias de Educação, além de convênios com instituições privadas e afins. Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) reeinteram ainda, que

> [...] o MOBRAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isso ocorreu [..] com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB [...], dentre outros.

Entretanto recai uma avalanche de críticas sobre o MOBRAL, especialmente por dispor de pouco tempo para alfabetização, diante dessa situação se confirmava cada vez mais os fracassos em combater oanalfabetismo no Brasil.

Em 11 de agosto de 1971, foi regulamentado o Ensino Supletivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 que propunha construir uma nova concepção de escola, que recuperasse o atraso, formando mão-de- obra para contribuir com o desenvolvimento do país. Para conseguir dar conta de atender essa demando o Ensino Supletivo vai dividido em quatro funções:

> [...] o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha como objetivo: "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" através de cursos e exames (Lei 5.692, a). o Suprimento tinha por finalidade "proporcionar, mediante repetida volta á escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular notodo ou em parte" (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia a formação metódica no trabalho do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho (Haddad e Di Pierro, 2000, p.117).

O Ensino Supletivo se firma no âmbito estadual, com grande intervençãono ensino de 1º e 2º graus, mas o campo da alfabetização de Jovens e adultos não havia muitas ações. Com o fim do Mobral em 1985, depois de um período de grande autonomia, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar, que tinha o papel de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. A Fundação Educar foi extinta em marco de 1990 no governo Collor.

Assim, movimentos sociais junto a educadores populares e professores reivindicaram o direito a educação das pessoas Jovens e Adultas, essa mobilização garantiu na nova constituição de 1988, que todas as pessoas tivessem acesso à educação, sendo reforçado posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, no parecer n°11/2000 onde assegura a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica voltada

para escolarização de sujeitos que não tiveram seu processo de escolarização concluído na chamada idade apropriada, observando as peculiaridades desses sujeitos.

Gadotti (2008) afirma que "a educação para a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente do pensamento pedagógico". Sendo assim, compreedemos que os sistemas de ensino não estão preparados para receber esses jovens e adultos.

É oportuno ratificar que o Processo de escolarização está enraizado por vários conceitos, dentreeles, o que há uma idade certa para o aprender, com isso a modalidade de ensino da EJA se torna um lugar inferiorizado, onde os sujeitos participantes desse ensino são vistos como pessoas que não possuem potencial para aprender. Por isso, durante um período relevante a Educação de Jovens e Adultos esteve à mercê da "boa vontade" quer seja do império na época colonial, quer seja do governo na República, e até mesmo nas decisões conservadoras da Ditadura Militar, pouco se fez nesses períodos para atender as demandas desses sujeitos.

As políticas públicas direcionadas a EJA, pouco conseguiram atender os processos para alfabetizar as pessoas jovens e adultas, sem mencionar o distanciamento entre a realidade vivenciada no cotidiano desses indivíduos, pois a educação está atravessada de preconceitos, que tornam a escola um lugar que afirma a lógica social de exclusão de pessoas jovens e adultas. Desse modo, Mateus (2016, p. 201) é enfática ao dizer que,

> O conhecimento científico transmitido pela escola, reveste-sede poder, pois aqueles que não o possuem, encontram-se em situação marginalizada dentro de uma sociedade onde quem não acessa determinado código se vê excluído de muitos espaços sociais. Conhecimento no mundo moderno representa mercadoria e como tal, quem o possui é valorizado e aqueles que não têm acesso a esse bem, são vistos como "sem valor".

Destarte, essa lógica legitima os saberes da escola em detrimento dos saberes produzidos cotidianamente por esses indivíduos, que se consideram incapazes de aprender, e decodificar os conhecimentos escolares. A Educação de Jovens e Adultos é um direito que vem sendo ameaçando constantemente ao longo da história, não sendo diferente na atualidade onde políticas públicas são rompidas e inviabilizadas. É necessário nos ater ao desmonte de direitos conquistas no campo da educação, em especial a EJA que foram ao longo dos anos invisibilizados. Por isso, é oportuno lembrar que é desafio constante a luta na defesa de políticas públicas integradas a EJA a fim de elaborar um projeto pensando para tais especificidades.

Considerações finais

Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere apolíticas públicas de pessoas jovens e adultas, no sentindo de afirmar esses sujeitos como cidadãos que possuem diretos e por motivos específicos não conseguiram frequentar o ensino regular na idade apropriada. Durante a história do país o campo da educação de Jovens e Adultos foi marcada por avanços e retrocessos procedentes das várias formas de governo que fizeram parte do processo histórico brasileiro. Fica evidente nessa pesquisa a negligência das primeiras Políticas Públicas direcionadas a oferta de ensino para alfabetizar os jovens e adultos quando deixa de pensar esse indivíduo quetem suas especificidades.

Logo não podemos conceber a EJA de maneira simplista, é necessário que se tenha um olhar de recomeço em que ressignifique a histórias desses sujeitos e que se tenha cada vez mais políticas públicas que atendam a esses jovens, adultos e idosos fortalecendo a identidade, a fim de possibilitar o ceifamento das estruturas de poder que acentuam as desigualdades sociais no país, considerando a participação e envolvimento desses sujeitos.

Este trabalho não se esgota em discussão, mas tensiona reflexões a fim de se pensar e (re)pensar novas estratégias frente as dificuldades construídas historicamente e as deficiências presentes nos sistemas de ensino. Portanto espera-se que consigamos finalmente balancear as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos com as experiências do cotidiano desses sujeitos, numa educação que afirme sua importância no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf. Acesso em: 15/12/2020, ás 16:30h.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2007.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens eAdultos**. 2000. P109.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**.Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNADES, Claúdio. **Companhia de Jesus**. Disponível em https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/companhia-jesus.htm Acesso em: 15/12/2020

DECRETO N° 3.029, de 9 de janeiro de 1881-Publicação Original- Portal Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html Acesso em: 15/12/2020

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Escola Nova**. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/escola-nova Acesso em: 15/12/2020

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire o mentor da Educação para a consciência**.Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao- consciencia Acesso em: 15/12/2020

FÁVERO, Osmar. **Movimento de Educação de Base? MEB**. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/movimento-de-educacao-de-base--meb/ Acesso em: 15/12/2020.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GASPAR, Lúcia. **Movimento de Cultura Popular (MCP).** Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723 Acesso em: 15/12/2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA. Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o DesenvolvimentoRural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KORNIS, Mônica Almeida. **Na presidência da República > Centro Popular de Cultura.** Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Centro_Popular_de_Cultura Acesso em: 15/12/2020.

MATEUS, Kergilêda Ambrosio de Oliveira **Modos de vida e convívio escolar: o Assentamento Rural Santa Helena** - São Carlos - SP: UFSCar, 2016. 238 p.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EJA: UM DIÁLOGO ENTRE AS REVISTAS DA ÁREA

Framarion de Santana Santos* [28]
Tiago Nicola Lavoura* [29]

Resumo: Em nosso trabalho apresentamos como objeto de estudo o ensino da Educação Física na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de um estudo bibliográfico e documental com aproximações do materialismo histórico-dialético. Esse estudo se trata de um recorte que faz parte de um dos capítulos da dissertação de mestrado em Educação profissional da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC) que ainda se encontra em desenvolvimento. Como objetivo dialogamos com a produção do conhecimento para sabermos o que vem sendo produzido pela Educação Física, especificamente na modalidade EJA levando em consideração as características e perfil dos personagens educandos da EJA, a facultatividade da lei como impedimento da efetivação da disciplina Educação Física nos cursos da EJA, as diversas dificuldades encontradas para que ocorra uma aula de Educação Física de qualidade na EJA e as metodologias utilizadas para instrumentalizar o professor em sua prática pedagógica. Em considerações provisórias encontramos uma baixa quantidade de pesquisas e apontamos a necessidade de novas investigações referentes a essa temática.

Palavras-chave: Educação Física; EJA; Produção do Conhecimento.

Introdução

Nosso objeto de investigação é a Educação Física na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma análise diagnóstica cuja intencionalidade é verificar a forma de materialização da Educação Física na EJA no município de Santo Estevão, além do diálogo crítico com fontes bibliográficas e documentais com aproximações do materialismo histórico dialético. Acreditamos que essa é uma das modalidades de ensino no Brasil mais esquecida e marginalizada na atual conjuntura política educacional que carece de uma atenção emergente.

Pensando, especificamente, na EJA, percebemos que essa é uma das modalidades de ensino básico que necessita de um olhar diferenciado e crítico e de ações que ampliem e ao mesmo tempo contemplem uma formação integral. Para Mészáros (2008, p. 48) cair na

[28] Mestrando em Educação Profissional PPGE-UESC, framarionsantana@gmail.com
[29] Pós Doutor e docente do PPGE-UESC, tnlavoura@uesc.br

tentação dos reparos institucionais formais "significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital". No entanto sair dos ideais da superficialidade e das simples propostas configuradas como paliativas, simplórias é tarefa primordial nesse cenário educacional brasileiro para quem pensa em uma educação progressista.

Para Arroyo (2005, p. 19) a Educação de Jovens e Adultos "é campo ainda não consolidado" no que diz respeito a pesquisa, as políticas públicas, as diretrizes educacionais, formação de professores e propostas pedagógicas, e por isso, há uma diversidade de tentativas de "configurar sua especificidade". Essa realidade apresentada pelo autor nos mostra e reforça o nosso compromisso como professor e pesquisador para em conjunto encontrarmos meios possíveis e cabíveis rumo ao fortalecimento e legitimidade da EJA no Brasil.

Já para Zitkoski (2006, p. 60), "A perversidade que são tratados os contingentes de seres humanos, que não fazem parte dos planos estratégicos dos sistemas econômicos e políticos vigentes, demonstra a transgressão ética nos quatro cantos do mundo". Quebrar com o trato desumanizado estabelecidos pelo sistema econômico que nos cerca é papel urgente e essencial. A esse respeito, Zitkoski (2006, p. 33) em seus estudos em concordância com Freire (1994) indica que:

> A Pedagogia do oprimido só é possível se for integral e se partir dos próprios oprimidos que, ao assumirem-se como construtores de uma nova sociedade, engajando-se na luta de humanização do mundo, a si e aos opressores que ficam impossibilitados de exercerem sua função. Só assim a libertação será verdadeira.

Com o intuito de contribuir para o processo de humanização da classe oprimida da EJA, a Educação Física avança no sentido de se pensar em uma proposta de ensino que contempla os conteúdos da cultura corporal necessários para o enfrentamento da realidade vigente dessa modalidade de ensino. No entanto ainda nos deparamos com alguns entraves que dificultam tanto o seu ensino nas escolas como o acesso aos conhecimentos específicos pelos estudantes.

Atualmente, no que se refere às políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, em relação aos conteúdos da cultura corporal trabalhados na disciplina Educação Física e em alguns casos nas Artes e Cultura ainda estão sendo deixados para segundo plano enquanto a efetivação e compreensão por parte das Secretarias de Educação e dos diretores escolares da importância desses conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade na formação integral dos

educandos da EJA. Constatamos tais fatos ao perceber que nos documentos específicos da EJA de alguns municípios, não contemplam a Educação Física na formação desses sujeitos.

Pereira e Mazote (2008, p. 55) a partir dos estudos de Carneiro (2002) aponta que: "a facultatividade da lei, a falta de espaços favoráveis e a hierarquia das disciplinas, que estabelece que as de maior importância são as que preparam os alunos para o mercado de trabalho, o que, na percepção dos diretores, não é o caso da Educação Física". Neste caso verificamos que a interpretação e a visão de mundo adotada por parte dos diretores citados nessa pesquisa é uma visão que infelizmente contempla a lógica do capital que enxerga os seres humanos como simples trabalhadores que devem exercer a sua função simplesmente para gerar lucro e ser explorado.

Diante dessa realidade levantamos como problema: Qual a realidade, contradições e possibilidades de emancipação humana presente nos documentos e pesquisas brasileiras referentes a Educação Física na EJA? Desta forma a partir de um recorte da dissertação apresentamos aqui um dos capítulos no qual realizamos um levantamento de dados em revistas específicas da área de Educação Física para sabermos o que vem sendo produzido referente a disciplina na modalidade EJA e simultaneamente apresentamos uma análise do trato pedagógico com a disciplina Educação Física na EJA. As revistas selecionadas para este estudo foram: Revista Movimento, Revista Motrivivência, Revista Motriz e Revista Brasileira de Ciência do Esporte com um recorte temporal entre os anos de 1996 e 2021. Escolhemos esse recorte temporal por ter sido em 1996 o ano da modificação documental da Lei Diretrizes e Base (LDB) do caráter de atividade unicamente esportiva para uma visão mais ampliada e da obrigatoriedade da oferta da disciplina Educação Física na EJA ainda com algumas ressalvas de facultatividade.

Desenvolvimento

Os resultados obtidos na busca foram demonstrados através do Quadro 1, destacando o título da pesquisa, os autores, o ano e a metodologia utilizada. Salientamos que todos os artigos encontrados foram analisados, problematizados e classificados através de suas semelhanças.

Quadro 1- Referente as Revistas Científicas

ANO	TÍTULO	AUTOR	REVISTA	METODOLOGIA
1999 2000	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO PERÍODO NOTURNO: UM ESTUDO PARTICIPANTE	AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE OLIVEIRA, JORGE SERGIO PÉRES GALLARDO	RBCE MOVIMENTO	PESQUISA QUALITATIVA PARTICIPANTE
2007	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MST: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA PEDAGÓGICA, TEORIA DO CONHECIMENTO E PROJETO HISTÓRICO.	JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, NAIR CASAGRANDE, CELI TAFFAREL, MICHELI ORTEGA ESCOBAR	RBCE	RELATO DE EXPERIÊNCIA
2008	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS TRABALHADORES DO ENSINO NOTURNO	GIANE MOREIRA DOS SANTOS PEREIRA, TARSO BONILHA MAZZOTTI	MOTRIZ	RELATO DE EXPERIÊNCIA
2014	AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	CHRISTIANE DE HOLANDA CAMILO	MOTRIVIVENCIA	PESQUISA QUALITATIVA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
2015	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO COM JOVENS E ADULTOS	JOÃO PAULO DOS SANTOS OLIVEIRA, FÁBIO CUNHA SOUSA, MAÍRA DA ROCHA MELO	MOTRIVIVÊNCIA	RELATO DE EXPERIÊNCIA
2016	MUSCULACÃO NA EDUCACÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO	DANIEL MENEGON, GLAUCIA DAIANA KOCOUREK, SILVIA BANDEIRA DA SILVA LIMA, WALCIR FERREIRA LIMA, CLAUDIO KRAVCHYCHYN, AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE OLIVEIRA	RBCE	RELATO DE EXPERIÊNCIA
2018	JUVENILIZAÇÃO DA EJA: REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	SILVESTER FRANCHI, MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHER	MOTRIVIVÊNCIA	PESQUISA QUALITATIVA BIBLIOGRÁFICA
2019	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO, MARIA CECÍLIA DA SILVA CAMARGO	MOVIMENTO	PESQUISA QUALITATIVA BIBLIOGRÁFICA.

ANO	TÍTULO	AUTOR	REVISTA	METODOLOGIA
2020	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO (INCLUSIVA?) DE JOVENS E ADULTOS: UM RETRATO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA	DÉBORA LEONEL PELUSO, ANA LÍDIA FELIPPE GUIMARÃES, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA, MARCELO LEONEL PELUSO	MOTRIVIVÊNCIA	PESQUISA QUALITATIVA BIBLIOGRÁFICA
2021	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE FALAS DOS PROFESSORES	SERGIO HENRIQUE NOBLAT DE ANDRADE JUNIOR, AGOSTINHO DA SILVA ROSAS, ANA RITA LORENZINI, LÍVIA TENORIO BRASILEIRO, MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR, MARCELO SOARES TAVARES DE MELO	MOVIMENTO	ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL POR TEMÁTICA

Na busca por pesquisas nas revistas utilizamos as palavras chaves Educação Física e Educação de Jovens e Adultos selecionando os trabalhos a partir de seus títulos, onde no site específico da revista Motrivivência, https://periodicos.ufsc.br/ aparecem um total de 7 pesquisas onde selecionamos 4. Na Revista Brasileira de Ciência dos Esportes no site http://revista.cbce.org.br/ encontramos 3 pesquisas, na revista Movimento no site Movimento (ufrgs.br), aparecem 4 trabalhos onde selecionamos 2, e a revista Motriz no site Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, onde aparecem 3 pesquisas e selecionamos 1.

Entre os títulos das pesquisas observa-se que predominam o ensino e a prática pedagógica como fator norteador nos debates entre Educação Física na modalidade de ensino EJA. Sobre a metodologia adotada pelas pesquisas verificamos que predominam as pesquisas qualitativas descritivas do tipo relato de experiencia (4) bem como as pesquisas de ordem bibliográficas (04), análise de conteúdo (1), participante (1).

Dentre a quantidade de artigos em revistas a Motrivivência fica em primeiro com (4), em segundo a RBCE com (3), em terceiro a Movimento com (2) e em quarto a Motriz com (1) somando um total de (10) artigos.

Em diálogo com as pesquisas encontradas, destacamos como pontos relevantes a serem discutidos: as características e perfil dos personagens educandos da EJA, a facultatividade da lei como impedimento da efetivação da disciplina Educação Física nos cursos da EJA, as diversas dificuldades encontradas para que ocorra uma aula de Educação Física de qualidade na EJA e as metodologias utilizadas para instrumentalizar o professor em sua prática pedagógica.

Enquanto ao entendimento sobre as características presentes na EJA, podemos evidenciar, na maior parte das pesquisas aqui citadas, uma visão de educação colocada a margem e inicialmente excludente já pela dificuldade de seu acesso, assim afirmado por Peluso et al (2020), por Camilo (2014), que se refere como uma categoria de proletários excluídos, e que segundo Carvalho e Camargo (2019), é uma categoria que sofre pela desigualdade. E Oliveira e Gallardo (1999, p.5) ao definir como:

> Um grupo de pessoas trabalhadoras, em sua grande maioria, assalariadas com renda média de um salário mínimo, família constituída, sem tempo para o lazer, sem conhecimentos para o desfrute adequado dos poucos momentos livres, sem esperanças numa educação de melhor qualidade, iludidos pelo senso-comum da possível igualdade social que aqueles poucos momentos em sala de aula poderão oferecer.

Sobre a facultatividade da lei as pesquisas que se aproximam da crítica são: Amauri (1999), Pereira e Mazzote (2008), Franchi e Gunther (2019) que ressalta que mesmo com a LDB de 96 existe um débito da educação para todos que ainda não foi resolvido, tanto na lei de 5.692/71 quanto na 9.394/96 ficam evidente a falta de entendimento dos reais objetivos da Educação Física escolar que ainda são entendidas equivocadamente como mera performance motora.

Em relação as dificuldades para efetivação das aulas de Educação Física na EJA foram constatadas vários problemas como demostrado na pesquisa de Oliveira e Gallardo (1999) a falta de estrutura, falta de recursos físicos e materiais, o despreparo docente, o desinteresse discente, a rejeição das administrações escolares, dentre outros, que acabam por impedir o desenvolvimento da Educação Física na escola.

Franchi e Gunther (2019), se aproxima desse debate ao destacar a migração, a gravidez precoce, a vulnerabilidade social, a desmotivação, o ingresso precoce ao mundo do trabalho como a principal causa do aumento da juvenilização. E o entendimento e a interpretação equivocada tanto dos estudantes como da direção em considerar a Educação Física como uma disciplina como uma simples atividade para diversão e um momento de descontração.

Andrade Junior et al (2021) também explicita a falta de estrutura como um empecilho para o bom funcionamento das aulas.

Sobre a metodologia utilizada para materializar uma prática reflexiva e transformadora nas aulas de Educação Física na EJA, o artigo de Oliveira e Gallardo (1999) intitulado:

Educação Física no Ensino Médio Período Noturno: um estudo participante. Recomenda as metodologias: A Metodologia do Ensino Aberto de Hildebrandt e Laging (1986), Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista de Tani; Kokubun; Manoel e Proença (1988); Educação de Corpo Inteiro, baseada nas concepções construtivistas, de FREIRE (1989); Metodologia Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1992) e, por fim, Metodologia Crítico-Emancipadora de Kunz (1994).

Por entendermos que cada metodologia citada pelos autores propõe objetivos que se diferenciam através de suas propostas trazemos uma breve discussão sobre o assunto.

Na primeira metodologia citada pelos autores o Ensino Aberto proposto por Jürgen Dieckert e Reiner Hildebrandt-Stamann, segundo Neto (2008) essa proposta se iniciou no Brasil na década de 80 aproximando as concepções abertas a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Nessa perspectiva os autores defendem um estudo centrado nos alunos levando em consideração suas preferências e sua função atuante com os conteúdos.

Na segunda metodologia citada pelos autores é denominada como *Desenvolvimentista* produzida por Tani et alii (1988) presentes na obra *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista*, para Darido (2003) essa metodologia tem base nas características e na tentativa da progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social voltado para aprendizagem motora. Nesse sentido os autores sugerem aspectos que consideram importantes para estruturar a Educação Física escolar.

Sobre a abordagem indicada pelos autores denominado *Construtivista*, essa idealizada pelo Professor João Batista Freire em seu livro *Educação de Corpo Inteiro*, publicado em 1989, de acordo com Darido (2003) essa abordagem é baseada nas ideias de Jean Piaget tendo o jogo como meio de ensino.

> A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém, desconsidera a questão da especificidade da Educação Física. Nesta visão o que pode ocorrer, com certa frequência, é que conteúdos que não têm relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo movimento (DARIDO, p. 7, 2003).

Enquanto a metodologia *Crítico superadora* sugerida em conformidade com os autores foi debatida e apresentada por um Coletivo de Autores em 1992, está se apresenta como uma metodologia de ensino da Educação Física que consideramos o mais adequado para se trabalhar os elementos da cultura corporal na escola e, portanto, na EJA. Tanto pela sua proposta baseada nos princípios da justiça social como ao estabelecer sentidos e significados a partir da práxis do professor de Educação Física ao ministrar suas aulas aliada a realidade concreta de seus estudantes.

Na última metodologia sugerida pelos autores a abordagem *Crítico Emancipatoria* produzida por Elenor Kunz que apresenta como principal obra o livro *Transformações didático-pedagógicas do esporte*, considera a linguagem como um método de emancipação. Para Darido (2003, p. 10):

> A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Como podemos perceber cada metodologia aqui resumidamente explicada demostra uma linha de pensamento que se divergem enquanto as suas propostas de ensino da Educação Física escolar. Nesse sentido, é crucial que se avalie cuidadosamente todos os caminhos apresentados com o intuito de optar por uma escolha metodológica que realmente venha atender e responder aos anseios do estudante da EJA.

Albuquerque et al (2007) no artigo intitulado: *A prática Pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico.* Apresenta um estudo sobre uma experiência de formação vinculada a pesquisa matricial "Problemática significativas da prática pedagógica, produção do conhecimento, formação de professores e políticas públicas" desenvolvida pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação, Esporte e Lazer (Lepel), Faculdade de Educação (Faced), Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa pesquisa fala sobre a Escolarização de trabalhadores do campo abordando o programa de ensino, justificando o trabalho como base educativa, sistematizando proposições para o trato pedagógico na EJA do campo. Esse estudo foi realizado com turma de quinto ano até a oitava série de alunos do MST e apresenta uma

proposta a partir da disciplina Cultura Corporal que demostra como apoio o marxismo e o materialismo dialético enquanto teoria e o socialismo como defesa de projeto histórico.

As autoras nesse artigo avançam ao desenvolver o currículo a partir da crítica da realidade do trabalhador do campo, definindo um projeto histórico progressista e superador e dos princípios que orientam o processo pedagógico com as ideias de Freitas (1987). Faz uma defesa da metodologia Crítico superado com os temas da cultura corporal como a que mais se aproxima da resolução dos problemas da realidade em que vivemos.

No artigo de Pereira e Mazzote (2008) sobre representações sociais de estudantes da EJA direcionados a Educação Física em entrevista com 44 alunos de uma escola do Rio de Janeiro. Conclui-se que, as definições da Educação Física pelos educandos da EJA eram vistas como atividade física com a dicotomia de aulas práticas na quadra e teóricas na sala e com a diferença de gênero entre atividades para meninas e meninos, demonstrando um entendimento equivocado sobre os significados da Educação Física escolar baseado na metáfora REMÉDIO que serve para melhorar a saúde ou prevenir doenças; e o corpo como DEPÓSITO DE ENERGIA.

Essa concepção de Educação Física que separa meninos de meninas foi bastante debatida por Ghiraldelli (1988) advinda de resquícios do período do militarismo e do competitivismo que segundo Darido (2003, p. 13 apud SOARES, 1992):

> No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos "perfeitos" fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população.

Camilo (2014) debate as possibilidades de atuação da EJA na relação intergeracional na educação e direitos humanos e traz em seu artigo a possibilidade de se trabalhar a relação intergeracional a partir da cultura corporal com o intuito de proporcionar atividades significativas que transforme a vida dos sujeitos nas aulas de Educação Física na EJA.

No artigo de Oliveira, Souza e Melo (2015) intitulado*: Produção do Conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da educação com jovens e adultos*. Trata-se da produção do conhecimento em Educação Física a partir do estágio supervisionado com uma experiência com estudantes da EJA em uma escola de Recife. Em consideração do ciclo de aprendizagem dos estudantes

recorreram também as referências do Coletivo de autores (1992) com a metodologia Crítico Superadora, onde constatou-se que é real a possibilidade de sistematizar o conhecimento articulando a realidade em sala de aula e os documentos curriculares existentes e que a disciplina estágio supervisionado amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem para o estagiário futuro professor.

Menegon et al (2016) em sua pesquisa sobre o ensino da musculação para alunos do ensino noturno de uma escola no Paraná, a partir das diretrizes curriculares do estado nos temas da saúde, estética e aptidão, defende a ideia da promoção da saúde fundamentada por Guedes e Guedes e bastante criticada pelo coletivo de autores. Segundo Castellani Filho (1999) a Aptidão Física é uma abordagem propositiva sistematizada correlacionada com à saúde que foi bastante propagada pelos autores Nahas e Guedes; esta concepção centra sua ação pedagógica na relação paradigmática da Educação Física argumentando sobre os conceitos de estilo de vida, com o propósito de contribuir para a melhoria da saúde e da qualidade de vida da população sem questionar as urgentes lutas no ambiente social e econômico, como se não existisse as lutas de classe e todas as pessoas tivessem condições econômicas para adotar um estilo de vida saudável. Partindo dessa análise e concordando com o Coletivo de Autores (1992, p. 36), essa abordagem tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe burguesa no poder, que mantém a estrutura da sociedade capitalista.

Já no artigo de Carvalho e Camargo (2019), que trata de duas realidades do sul e do sudeste e traz um debate sobre a formação inicial dos estudantes de educação Física referentes ao ensino na EJA através uma base crítica com autores como Paulo Freire, Jane Paiva, dentre outros. As autoras explicam no seu trabalho que não especificam a metodologia utilizada e nem as diferenças entre critica emancipatória e crítico superado por entender que existem distinções entre os métodos mais também aproximações que fortalecem o pensamento crítico.

Desta forma entendemos que se faz necessário essa explicação para que os leitores possam entender essas diferenças e escolher o que mais se aproxima dos ideais e direitos da EJA. Como características epistemológicas a Metodologia Crítico superadora se interliga com o movimento do pensamento a partir do Materialismo Histórico-dialético produzido por Marx e Engels segundo Coletivo de Autores (1992) já a Metodologia Crítico emancipatória se baseia nos princípios da Fenomenologia e da escola de Frankfurt segundo Kunz (2004). Para Taffarel

e Morschbacher (2013) a diferença essencial entre as metodologias é o conceito de emancipação humana. Ou seja, se diferencia pelos seus projetos históricos de sociedade.

Franchi e Gunther (2019) no artigo *Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física*, compreende a Educação Física com o viés mais crítico, com a proposta pedagógica de Educação Física para EJA (BRASIL, 2002) que orienta o documento de (PERNAMBUCO,2013) que é baseado nos fundamentos das perspectivas críticas, citando experiências inovadoras na EJA. Nesse artigo os autores defendem o sentido da formação humana e critica a formação para a rápida certificação para atender o mundo do trabalho.

Esse estudo de Peluso et al (2020) que investigou a produção científica sobre a Educação Física inclusiva na EJA, considera que mais do que a solidificação do ensino da Educação Física nos cursos da EJA se faz necessário a utilização do pensamento crítico condizente a uma formação que seja pautada na realidade e especificidade dessa modalidade de ensino. No entanto faz sua defesa citando Adona (2017, p.18) evidenciando que no presente pretende-se que o ensino da Educação Física possa "oportunizar o aluno a vivenciar a diversidade das práticas corporais por meio de conhecimentos que enfatizam a **cultura corporal de movimento**, considerando a evolução individual de cada educando."

A pesquisa de Andrade Junior et al (2021) sobre o ensino da Educação Física na EJA, a partir da análise das falas dos professores ressalta a importância do documento de PERNAMBUCO (2013) que tem como referência as metodologias críticas da Educação Física escolar. Fala da importância da produção sobre essa temática como contribuição de desenvolvimento na área para a produção de novos documentos e novas práticas. Nesse estudo foram pesquisados 8 professores da rede municipal da Prefeitura do Ipojuca/PE com entrevista semiestruturada tendo como resultado a compreensão metodológica e a realidade escolar por parte dos professores envolvidos. Foi evidenciado a existência de variadas metodologias para socialização do conhecimento que faz uma defesa da Educação Física como a responsável por assegurar os bens culturais dos conhecimentos das práticas corporais enfatizando que as misturas metodológicas devem caminhar para reflexão e elevação do conhecimento dos educandos.

Conclusão

Em considerações podemos perceber que ao realizarmos a busca por pesquisas referentes a Educação Física na EJA nas revistas indicadas encontramos, uma tímida quantidade de trabalhos que demostra uma escassez na produção do conhecimento em relação a disciplina Educação Física na EJA, no qual apontamos a necessidade de novas pesquisas para tentarmos responder aos anseios dos estudantes dessa modalidade de ensino que ao passar do tempo vem sendo excluído das políticas públicas educacionais.

Como fator que expressa inquietações para a legitimidade da Educação Física na EJA reafirmamos a necessidade de rever a prática da Educação Física como obrigatória e necessária para formação humana dos educandos. Como metodologia mais adequada para o professor trabalhar com a modalidade sugerimos a Crítico Superadora por se tratar de um método que se aproxima da realidade discente e propõe uma superação das problemáticas vigentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. **A prática pedagógica da Educação Física no MST:** Possibilidades de articulação entre Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento e Projeto Histórico. RBCE, 2007.

ANDRADE, Sergio Henrique Noblat de et al. O ensino da Educação Física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. **Revista Movimento**, UFRGS, 2021.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

CAMILO, Chistiane de Holanda. As possibilidades de atuação da Educação de Jovens e Adultos. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC 2014.

CARVALHO, Rosa Malena; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Formação de Professores em Educação Física e a Educação de Jovens E Adultos. **Revista Movimento**, UFRGS, 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: Percurso, Paradoxos e Perspectivas. 1999. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. A. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª. ed. ver. São Paulo:Cortez, 2009.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FRANCHI, Silvester; GUNTHER, Cecília Camargo. Juvenilização da EJA: Repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC 2018.

GIRALDELLI Júnior, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KUNZ, E. **Educação Física**: Ensino e mudanças. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

MENEGON et al. **Musculacão na Educacão Física Escolar**: uma experiência no Ensino Médio Noturno. RBCE, 2016.

MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, Joaquim Francisco de Lira. Relações Entre a Proposta das Concepções Abertas no Ensino da Educação Física e o Método Paulo Freire, **Conexões, Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, n. 2, 2008.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; GALLARDO, Jorge Sergio Péres. Educação Física no ensino Médio período noturno: Um Estudo Participante. **Revista Movimento**, UFRGS, 2000.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; Souza, Fábio Cunha; MELO, Maíra da Rocha. Produção do Conhecimento em Educação Física no chão da escola através do Estágio Supervisionado: Relato de Experiência com estudantes da Educação com Jovens e Adultos. **Revista Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2015.

PELUSO, Débora Leonel et al. Educação Física na Educação (Inclusiva?) de Jovens e Adultos: Um Retrato da Produção Científica na Área. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC 2020.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonila. Representações Sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**. UNESP-SP, 2008.

Revista Brasileira de Ciência do Esporte, <http://revista.cbce.org.br>, disponível em: **Resultado da pesquisa** (cbce.org.br), Acessado em 5/3/2023.

Revista Motrivivência, <https://periodicos.ufsc.br/> disponível em: Buscar | **Motrivivência** (ufsc.br), Acessado em 4/3/2023.

Revista Motriz, < www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/index>disponível em: Buscar | Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Acesso em 5/3/2023.

Revista Movimento, <https://seer.ufrgs.br/Movimento>, disponível em B https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/searchuscar | **Movimento** (ufrgs.br), Acessado em: 5/4/2023.

TAFFAREL, Celi Zulke; MORSCHBACHER, Marcia. **Crítica a teoria Crítico**-Emancipatória: Um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de Emancipação Humana. Corpus et Scientia, Rio de Janeiro v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NEGRA NA EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO — BAHIA: UMA LEITURA REFLEXIVA DA REALIDADE

Mônica Clementino de Menezes*
Adenilson Souza Cunha Júnior**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo fazer uma leitura reflexiva da alfabetização de Jovens e Adultos em Porto Seguro - Bahia. Este trabalho compõe parte de uma dissertação de mestrado defendida em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). As discussões interpretativas foram construídas a partir da pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental dos marcos legais que compõem a política pública acerca da Educação de Jovens e Adultos em âmbito municipal. Os dados foram levantados nos setores da EJA e do Educacenso da Secretaria Municipal da Educação, e também por meio de roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos estudantes da alfabetização na EJA, aos técnicos dos setores EJA e do Educacenso. Os resultados abalizam ausência de políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos na rede, falta de condições físicas e estruturais para o funcionamento das escolas que atendem à modalidade, escassez de material de didático e de uma proposta curricular específica; falta de formação de professores e autonomia do Setor EJA. Embora o município tenha uma legislação própria para esse campo do saber, ainda não é efetivada.

Palavra-Chaves: Alfabetização de Jovens e Adultos. Leitura da realidade. Políticas públicas.

Introdução

O município de Porto Seguro possui uma diversidade étnica e cultural bem expressiva. Situado na Costa do Descobrimento, sua população é composta pelos povos originários Pataxó,

* Licenciada em Sociologia pela UNEB e em Pedagogia pela UneSulBahia Faculdades Integradas — Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PPGED/UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos "EJA em Pauta; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) - Linha-EJA. Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Porto Seguro-Bahia. E-mail: monica-cmenezes77@hotmail.com.

** Pós-doutor e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; Licenciado em Pedagogia pela UESB e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional; Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos "EJA em Pauta. E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

além das pessoas descendentes dos primeiros moradores da antiga Vila de Porto Seguro denominados de nativos, uma massa de trabalhadores/as afro-brasileiros pretos/as, pardos/as provenientes de diferentes regiões da Bahia e de outros estados brasileiros, que buscam melhores condições de vida por meio do trabalho no turismo. Para além desses indivíduos, também há um número significativo de estrangeiros de diferentes nacionalidades, que são proprietários dos empreendimentos imobiliários da localidade.

Localizado na Costa do Descobrimento, no litoral Sul da Bahia, há uma distância de 720 km da capital Salvador, de acordo com o Censo de 2010, possuía uma população de 126.929 habitantes. Entretanto, segundo a última estimativa de 2022, publicada na página do IGBE/cidades, Porto Seguro tem atualmente uma população estimada de cerca de 167.955 pessoas.

Em relação à educação no município, está é estruturada e organizada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico de Porto Seguro (SEDUC), que desenvolve o trabalho em conjunto com o Conselho Municipal de Educação (CME). Esse último exerce uma função relevante no sistema educacional local, pois articula e media os processos e as demandas educacionais junto com a gestora da pasta. Para além de fiscalizar, é o órgão que, no município, normatiza a legislação e as políticas educacionais, incluindo as questões da Educação de Jovens e Adultos.

As primeiras iniciativas de organização educacional de Porto Seguro, data por volta de 1549, com os padres Jesuítas da Companhia de Jesus, que lecionavam as aulas catequéticas e a Língua Brasílica. Após esse período, a cidade enfrentou algumas dificuldades para estabelecer o processo educacional. Por exemplo, no início do século XX, havia uma escassez de professores/as com formação para atender suas demandas locais. Por essa razão, alguns educadores vinham da capital e, ao chegarem em Porto Seguro, deparavam-se com muita precariedade na rede, pois faltavam escolas e as poucas existententes tinham estruturas inadequadas, sendo a maioria com classes multisseriadas[30]; faltavam, ainda, materiais pedagógicos básicos para desenvolvimento das aulas.

[30] Sala Multisseriada: “salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula”. Conferir em: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Da Cruz (2011) assegura que, na década de 1980, o município de Porto Seguro possuía ainda características de uma vila de pescadores; entretanto. o crescimento populacional da localidade foi impulsionado na década de 1990, sendo que, no ano 2000, beirava a 100 mil habitantes. "O crescimento da população, vivido de forma desordenada, acarretou ao município problemas de ordens ambientais e sociais, como, por exemplo, o desmatamento da Mata Atlântica, o aumento da pobreza e da violência, entre outros" (Da Cruz, 2011, p. 23).

Vale salientar que a década de 1990 foi muito significativa para o crescimento da rede municipal de educação de Porto Seguro, visto que aumentou o quantitativo de estudantes matriculados, ampliou-se as unidades escolares, a fim de dar conta da demanda de alunos e passou a funcionar em quatro turnos[31]. No ano de 1993, realizou-se o primeiro concurso público em âmbito municipal.

Os anos 2000 foram marcados por parcerias entre o município, o governo Estadual, o governo Federal e as ONGs, para atender à demanda de matrícula, bem como regularizar o fluxo escolar, visto que, naquele período, ainda havia crianças, adolescentes e jovens fora da escola ou defasado em relação à idade/série; por isso, o município pactuou diversos programas e políticas educacionais, como descrito no Plano Municipal de Educação.

> Acelera Brasil, Educar para vencer, Escola Ativa para os alunos do campo, a formação inicial para professores/as leigos/as-PROFORMAÇÃO, bem como a sua formação continuada PCN's em Ação, PROFA, PRO-LETRAMENTO, FORMAR EM REDE, PACTO E PNAIC (PME, 2015, p. 22).

É importante salientar que nos anos 2000 o Brasil passou por um processo mais progressivo na educação e Porto Seguro organizou-se para ampliar sua rede de educação na perspectiva de melhor atender à população. Assim, criou estratégias para adequar-se à Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Desde então, o município passou a atender crianças com mais de seis anos de idade no Ensino Fundamental, inseriu a Educação Infantil e ampliou a Educação de Jovens e Adultos de modo gradativo.

[31] Na década de 90, o crescimento demográfico do município Porto Seguro- Bahia foi bem expressivo. Por esse motivo, algumas unidades escolares passaram a funcionar em quatro turnos, para garantir o atendimento à população em seu direito fundamental: a educação. As escolas funcionavam de 07h às 11h, de 11h às 15h de às 19h e de 19h às 22 horas.

Nesse sentido, esse texto tem por objetivo fazer uma leitura reflexiva da alfabetização de Jovens e Adultos em Porto Seguro-Bahia, município localizado no litoral Sul da Bahia. Para tanto, as análises e discussões deram-se por meio da pesquisa qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2005, p. 269), essa abordagem "[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos". Os dados foram cotizados nos setores da EJA e do Educacenso da Secretaria Municipal de Educação. Fizemos uso do roteiro de entrevista semiestruturada com alguns estudantes da Alfabetização de Jovens e Adultos e com os técnicos de ambos os Setores. As discussões teóricas foram construídas através da pesquisa bibliográfica e da apreciação documental, com a finalidade de construir um retrato da realidade da Educação de Jovens e Adultos no município.

A Educação em Porto Seguro: breve caracterização da EJA

Ao contextualizar a EJA no município de Porto Seguro, destacamos as palavras de Da Cruz (2011, p. 25) o qual preconiza que "A Educação de Jovens e Adultos teve início no município de Porto Seguro no final dos anos de 1990, sendo regularizada. [...] em 2001 e já em 2002, quase cinco mil pessoas realizaram matrícula na escola da EJA". No que tange às questões relacionadas ao analfabetismo, o município não se diferencia do Estado da Bahia e do Brasil.

A população analfabeta ou que tiveram o processo de escolarização interrompida e que, na atualidade, faz parte do público da EJA no município de Porto Seguro, é composta por indivíduos que sofreu com um déficit histórico de escolarização, filhos e trabalhadores pobres explorados pela sociedade local e seu turismo de entretenimento; muitos são migrantes de outras regiões da Bahia.

> Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens os quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo. (ANDRADE, 2004, p. 45).

Nesse contexto, constituem os sujeitos da EJA no município aqueles/as de classe menos favorecida que, no decorrer de suas trajetórias de vida, foram privados do acesso à educação ou interromperam o processo de escolarização pelas mais diversas questões sociais. Uma população formada por adolescentes, jovens, adultos e idosos, trabalhadores/as de condições socioeconômica desfavorecida, que residem distantes do centro e das áreas turísticas da cidade.

No segmento II, equivalente do 6º ao 9º ano, há uma predominância de adolescentes e jovens que precisaram trabalhar para ajudar a sustentar seus familiares, deixando a escolarização em segundo plano. Entretanto, ao retomarem ao processo de escolarização, precisam ser valorizados, visto que é sempre possível aprender ao longo da vida. Quanto ao primeiro segmento, o público é constituído de pessoas de mais idade, com uma presença significativa de mulheres pretas e pardas.

> [...] jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender por toda a vida". [...] superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária e exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na idade adequada (DI PIERRO, JÓIA & RIBEIRO, 2001, p. 70).

De acordo com os principais marcos legais que alicerçam o segmento EJA, bem como os dados educacionais levantados junto à SEDUC, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade do Ensino Fundamental, está organizada sob a seguinte denominação:

Quadro 1 — Organização da Educação de Jovens e Adultos em de Porto Seguro/BA

Segmentos	Duração	Etapas/anos de estudos	Equivalência para circulação dos estudos
1º Segmento	03 anos	1ª etapa 2ª etapa 3ª etapa	1º ano 2º e 3º ano 4º e 5º ano
2º Segmento	02 anos	4ª etapa 5ª etapa	6º e 7º ano 8º e 9º ano

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do CME de Porto Seguro.

No percurso da pesquisa para construção do texto dessa investigação, os dados colhidos no Setor do Educacenso da Secretaria da Educação evidenciam que o município possuía 105[32] escolas pertencentes à rede pública de Educação em efetivo funcionamento. Dessas Unidades

[32] Dados cotizados em fevereiro de 2020, em outra parte do texto da dissertação que embasou este artigo. Os números serão atualizados, pois, foram abertas outras Unidades de ensino no Município.

de Ensino, apenas 20 (vinte) ofertam o Ensino Fundamental no Segmento EJA. Quanto às classes de estudantes que estão em processos de alfabetização, ou seja, a 1ª, 2ª etapas do 1º segmento EJA que corresponde ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, apenas 18 escolas oferecem no município.

Nota-se que, embora o município possua um quantitativo grande de unidades escolares, após a nucleação ocorrida em 2012 como descrito no Plano Municipal de Educação PME, as que ofertam a modalidade EJA é significativamente pequena e as que oferecem alfabetização nesse segmento do ensino fundamental foi reduzida ainda mais.

Quadro 2 — Distribuição de escolas do Segmento I da EJA e o quantitativo de alunos e turmas 2020

Unidade escolar	Etapas/anos de estudos	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos matriculados
Esc. Mun. Alcides Faustino	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	29 alunos
Esc. Mun. Alegria do Saber	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	06 alunos
Colégio Mun. Alvaro Henrique Santos	1º Seg. Et. 1ª, 2ª -1º 2º ano	01 regular	36 alunos
Esc. Mun. Pa.Jose Ancheita	1º Seg. Et. 1ª (02 turmas de 1º ano) e 01 de 2ª etapa 2º e 3º ano	03 turmas regulares	10 alunos. (1º ano) 11 alunos (1º ano) 20 alunos (2º e 3º ano)
Esc. Mun. Cam. da Esperança	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	14 alunos
Esc. Mun. Canta Galo	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	11 alunos
Esc. Mun. Chico Mendes	1º Seg. Et. 1ª, 2ª 3ª - 1º 2º,	02 turmas regulares	11 alunos. (1º ano) 09 alunos (2º e 3º ano)
Col. Brig. Eduardo Gomes	1º Seg. Et. 1ª (01 turmas de 1º ano) e 01 de 2ª etapa 2º e 3º ano	02 turmas regulares	07 alunos. (1º ano) 08 alunos (2º e 3º ano)
Col. Mun. Porto Seguro	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	03 alunos
Esc. Dois de Maio	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	15 alunos
Esc. mun. Helena Rebocho	1º Seg. Et. 1ª (02 turmas de 1º ano) e 01 de 2ª etapa 2º e 3º ano	03 turmas regulares	09 alunos. (1º ano) 07 alunos. (1º ano) 11 alunos (3º e 4º ano)
Esc. Honorina Passos	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	25 alunos

Unidade escolar	Etapas/anos de estudos	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos matriculados
Esc. Indígena Jaqueira	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	16 alunos
Esc. Nova Esperança	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	12 alunos
Esc. Maria Lucia	1º Seg. Et. 2ª 3ª - 2º,3º anos	01 turma regulares	05 alunos. (1º ano)
Esc. Mun. Gov. Paulo Souto	1º Seg. Et. 1ª (03 turmas de 1º ano) e 02 de 2ª etapa 2º e 3º ano.01 turma da 2ª etapa 4º e 5º ano	06 turmas regulares	12 alunos. (1º ano A) 12 alunos (1º ano B, Ciganos) 12 alunos (1º ano C Serv. Públicos 11 alunos (2º e 3º ano A), 14 alunos
Esc, mun. Pero Vaz de Caminha	1º Seg. Et. 1ª (01 turma de 1º ano) e 01 de 2ª etapa 2º e 3º Ano	02 turmas regulares	10 alunos. (1º ano) 17 alunos (2º e 3º ano A
Esc. Proj. Mangabeira	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	34 alunos. (1º a 5º ano)
Esc. Mun. Prof. Raydhalia	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	18 alunos. (1º a 5º ano)
Esc. Mun.Sapirara	1º Seg. Et. 1ª, 2ª, 3ª - 1º à 5º anos	01 multisseriada	17 alunos. (1º a 5º ano)

Fonte: Setor Educacenso SEDUC. Dados parciais. Fevereiro de 2020.

Outro aspecto que vale destacar é que os/as estudantes que frequentam a EJA têm histórias muito semelhantes de exclusão e desigualdade étnica, de cor e de classe, a maioria tem fenótipo negro ou indígena, a maioria declara-se pardo/a, preto/a; entretanto, há uma minoria que, durante a entrevista, utilizou-se outras nomenclaturas como "moreno/a claro/a, moreno/a escura, branco encardido[33]" como uma estratégia de proteger-se da discriminação racial ainda arraigada nas instituições escolares.

Outro aspecto que se destacou foi que as mulheres eram predominantes do público inserido nas classes de alfabetização de pessoas adultas no turno noturno. São trabalhadoras e donas de casa que enfrentam dupla jornada para estudar, cujas idades está entre 26 e 75 anos. A maioria delas frequentaram a escola em um certo momento da vida, interromperam e retornaram algumas vezes, mas não desistiram de concluir a educação básica.

[33] As expressões descritas aparecem na fala de algumas estudantes da EJA entrevistadas no processo de construção dos dados da dissertação de Mestrado que foi base para o presente artigo.

Em relação às políticas de alfabetização para pessoas adultas, o município encontra-se na mesma perspectiva do Estado da Bahia, somente desenvolvendo as ações políticas implementadas pela instância federal e estadual nos últimos anos. Sendo assim, não teve nenhuma iniciativa própria para implementar uma política pública municipal voltada para a alfabetização de jovens e adultos.

Os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos em Porto Seguro

A Educação de Jovens e Adultos está organizada no município com legislação própria, um Setor exclusivo dentro da SEDUC, com especialistas e técnicos nessa área de conhecimento para tratar as demandas da EJA no âmbito municipal. Entretanto, nota-se que ainda não foi pensada uma política pública específica para alfabetização de pessoas adultas. A Resolução do CME 71/2015 estrutura a EJA no município. A referida Resolução define as diretrizes organizadoras da EJA no município, apresenta o ciclo da alfabetização, ao trazer o 1º segmento, 1ª etapa que tem equivalência ao 1º ano, que é o ano em que se inicia o processo de alfabetização municipal. Contudo, o documento não faz orientações para organização do segmento nas escolas, apenas apresentam as metas obrigatórias.

O Plano Municipal de Educação - PME traz um capítulo dedicado à Educação de Jovens e Adultos, além de metas específicas para a alfabetização de pessoas adultas. Mesmo tendo entrado em vigência no ano de criação, não tem garantido o atendimento das demandas da EJA na rede. A meta 9, que trata especificamente da alfabetização, no PME, tem a porcentagem de elevação da mesma, menor que a do PNE. É necessário haver ação efetiva para alcançar os índices da meta: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, para 75% (setenta e cinco por cento), e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional, até o final da vigência deste PME" (CME, 2015).

As metas 8, 9, 10 que também são direcionadas à EJA, em especial a meta 9, que versa sobre a elevação da taxa de alfabetização, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional, embora esteja no PME, não tem sido cumprida em sua integridade. As demais metas seguem o mesmo ritmo, como descrito na Tabela 16, a seguir:

Tabela 1 — Metas e Estratégias implementadas sobre a EJA no PME (2015-2025) de Porto Seguro Bahia

Município	Meta 08		Meta 09		Meta 10	
	Nº de Estrat.	Implem.	Nº de Estrat.	Implem.	Nº de Estrat.	Implem.
Porto Seguro	16	03	08	0	07	1

Fonte: Dados elaborado com base em informações da SME (2020).

Os dados revelaram a falta de compromisso político e educacional dos gestores municipais com esse campo do saber, visto que não se tem percebido ações para efetivação da meta 09. Outro aspecto relevante evidenciado é a fragilidade da gestão no que se refere ao pensar no coletivo para efetivação das metas e estratégias do PME, porque não há mobilização política e pedagógica para que haja de fato o cumprimento e o fortalecimento das políticas de educação que atendem a EJA no âmbito municipal. "Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudos no último ano de vigência deste Plano [...]" (PME, 2015). É importante salientar que essa meta traz dezessete estratégias, das quais destacamos aquelas que evidenciam a valorização da EJA.

> 8.3 Garantir o reingresso, até 2016, de alunos/as das turmas de EJA que foram extintas nas escolas dos bairros e centro, atendendo às necessidades dos/as mesmos/as, de estudarem o mais próximo possível de suas residências, bem como o direito de preservarem suas vidas;
> 8.8. Promover busca ativa de jovens fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais considerados marginalizados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude
> 8.11 No que se refere ao acesso e permanência dos/as alunos/as da EJA, o município deverá oferecer acompanhamento de cuidadoras para seu(s) filho(s), em salas apropriadas para esse fim, caso comprove (PME, 2015).

O plano municipal apresenta estratégias relevantes, entretanto, as falas das estudantes da alfabetização na EJA revelam angústia em relação à desvalorização dos/as estudantes da EJA. Segundo elas, a nucleação ocorrida no município em 2012 dificultou o acesso à escola, devido às condições físicas e estruturais de acesso, como a distância de suas residências, a violência nos bairros promovidas por facções e a forma de ordenação das turmas, as quais juntam adolescentes, jovens, adultos e idosos na mesma sala.

> Eu não estudei quando era nova, escola era muito difícil. Aqui eu comecei a estudar em 2012, aí as escolas fecharam fui para outra que fechou também eu desisti, voltei em 2019 (Nandi Ke Bhebhe, aluna da EMGPS).

Na apreciação do Plano Municipal de Educação (PME), há um capítulo dedicado a EJA, mas não faz referências à alfabetização, esta só será citada nas metas e estratégias que ainda não foram cumpridas. Entretanto, o documento apresenta um retrato da realidade da EJA no município e justifica que a nucleação foi resultado da redução de matrícula na rede. Não garantindo, assim, o que prevê no artigo 3º, inciso I, da LDB Lei nº 9493/1996.

No que tange ao assunto da nucleação das escolas municipais que atendiam à Educação de Jovens e Adultos no município, buscamos mais informações junto à Secretaria de Municipal de Educação, as quais reafirmaram o que está posto no PME, a redução no número de alunos da EJA, bem como a necessidade de reordenar a rede, pois muitas escolas que ofertavam a modalidade eram casas alugadas e não ofereciam condições estruturais para funcionar como Unidade de Ensino. Essas foram algumas justificativas utilizadas pelo poder público para nuclear as escolas.

> Não deve ser negado o acesso à educação de adultos a nenhum grupo ou indivíduo na sociedade. A participação deve ser tão ampla quanto possível. Isso exige que os obstáculos ao acesso sejam removidos e que a motivação que leva os adultos a aprender seja estudada (UNESCO, 2014, p. 162).

A nucleação da rede trouxe prejuízos para as/os estudantes, pois, segundo os relatos, muitos desistiram, principalmente as mulheres que alegaram problemas para locomover-se até à escola por falta de transporte escolar estudantil na época, pelas condições sociais e de saúde, pois muitas são idosas e acometidas por doenças crônicas.

As participantes desse estudo alegam a distância entre as suas residências e a escola, bem como a dificuldade de chegarem a tempo de assistirem a todas as aulas, especialmente na alta temporada turística, período em que surgem muitas vagas de trabalho no município por conta dos eventos e festas promovidos pelo Turismo. O Quadro 3, apresenta uma síntese do trabalho informal no município na alta temporada, os locais e as principais funções.

Quadro 3 — Trabalho informal e temporários em Porto Seguro/BA e EJA

	Espaço de trabalho	Função trabalho informal
TRABALHO EM PORTO SEGURO E A EJA FUNÇÕES INFORMAIS E TEMPORARIO	Hotéis e pousadas	Camareiras, cozinheira, recreador lazer, jardineiros, garçons/garçonetes, limpador de piscina, guias turísticos, sem carteira assinada.
	Restaurantes, bares, Quiosque	Garçons, garçonetes, konins, barmans, cozinheiras, lavadoras de pratos, atendentes, auxiliar da cozinha, serviços gerais, faxineiras, lavadoras, metre, caixa e outros sem carteira assinada.
	Praias e espaços de lazer	Vendedores ambulantes, trançadeiras, tatuador/a, dançarinas, moto taxistas, agente de bronze e outros.
	Barracas de praia e Quiosque	Garçons, cozinheiras, auxiliares, garçonetes, faxineiras, lavadouros de pratos, seguranças, entregadores outros.
	Casas de show — Arenas	Atendentes, garçonetes, vendedor/a de ingresso, abadas, guias, agentes de turismo, motoristas, seguranças, outros.
	Construção civil	Pedreiros, pintores, eletricista, bombeiro hidráulico, carpinteiro
	Residências/casas	Empregadas domésticas sem carteira, babás, cozinheiras, cuidadores/as, diaristas, faxineiras temporárias e outros.
	Outros	Vendedores/as ambulantes do centro, das praias, boleiras, salgadeiras, vendedor de picolé, técnicos de refrigeração, fiscal de estoque, de manutenção e reparos, motorista de aplicativo, entregadores de delivery e outros.

Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do IBGE (2020).

É importante ressaltar que os estudantes da Alfabetização EJA, em Porto Seguro, são também trabalhadores/as desse mercado turístico temporário, autônomos, terceirizados, subcontratados, pessoas que ocupam vagas informais sem garantia total dos direitos trabalhistas. Muitos desses trabalhadores são mulheres pretas e pardas que, ao longo de suas vidas, ficaram desempregadas ou subempregadas por um significativo período e encontram nesse momento de alta temporada a oportunidade de ganharem seu meio de sobrevivência.

> Observa-se que, no Brasil, a informalidade sempre se impôs sobre a ordem burocrático-legal, por meio de redes paralelas de troca e de sobrevivência, alimentando uma sólida tradição de reciprocidade baseada na familiaridade mais imediata e na clientela, aproximando-se, certamente, do tipo caracterizado como "reciprocidade social negativa", na medida em que ocorrem num circuito restrito ou de reciprocidade informal, ou seja, afetando com isso, as relações mais amplas de confiança e enfraquecendo o capital social, o que remete a uma cidadania passiva, também entendida como "subcidadania" ou cidadania periférica (SANTOS, 2010, p. 227).

O trabalho informal no turismo possui característica muito peculiares, desde as funções desenvolvidas no âmbito doméstico, até o trabalho na rua, e está atravessado por um sistema de submissão histórico, que articula classe, gênero e raça, visto que os/as estudantes da EJA, trabalhadores temporários e informais no município, são categorizados por serem: pobres,

pretos/as, pardos/as, advindos das classes populares, homens e mulheres classificados ainda pela idade, grau de escolarização como ficou evidenciado pelo IPEA (2015, *on-line*):

> Gênero — duas categorias: masculino e feminino; b) idade —três categorias: até 24 anos; 25 a 49 anos e 50 anos ou mais c) escolaridade — quatro categorias: até 5º ano; 6º ao 9º ano; ensino médio e superior incompleto/ e superior completo. d) remuneração em salário mínimo (per capta) - 2 categorias: até meio salário mínimo e mais de meio salário mínimo. e) contribuição à Previdência Social - 2 categorias: contribuinte e não contribuinte (IPEA, 2015, on-line).

As informações trazidas pelo IPEA permitem refletir sobre a realidade do município de Porto Seguro, principalmente nas altas temporadas e reassegura os dados já evidenciados pelo Censo 2010, isto é, as mulheres ainda ocupam as posições no mercado de trabalho informal e mesmo no período temporário há uma categorização de idade e de grau de escolaridade.

A alta temporada é denominada o período de alto movimento no turismo na cidade, principalmente nos meses de julho, outubro e dezembro a março. Esse é um momento que surgem muitos empregos temporários, também aumenta a jornada de trabalhos, há uma incidência maior de horas extras nos hotéis, pousadas, restaurantes, espaços de eventos e barracas de praia, o que interfere nos horários de aula. Assim, é normal que os/as educandos/as da EJA na alta temporada saiam direto do trabalho para a escola.

A violência é outro aspecto negativo que incide sobre as/os estudantes da EJA, porque, para além dos afazeres cotidianos, para estudar, precisam enfrentar os conflitos entre facções criminosas que dominam alguns bairros de cidades do interior, principalmente os homens. Assim, além de todas as questões pessoais e sociais que os/as estudantes enfrentam, há dificuldades de adequarem-se às condições de organização da escola que não se estrutura de acordo a sua realidade. Arroyo (2007) destaca a forma indiferente e excludente com que são tratados os educandos da EJA.

> A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? (ARROYO, 2007, p. 13).

Apesar da realidade marcada por muitas ausências, nota-se que, nos últimos cinco anos, o movimento de educadores e estudiosos da EJA no município tem impulsionado a SEDUC a desenvolver pequenas, mas significativas ações em prol da alfabetização de pessoas adultas. Dentre essas ações, destaca-se a alfabetização dos/as servidores/as que atuam na limpeza pública municipal, os "Garis", a classe da Alfabetização Cidadã como ficou conhecida a iniciativa.

A SEDUC-PS contratou uma professora alfabetizadora que dá aulas três vezes por semanas aos servidores após o horário de trabalho, ou seja, depois da jornada de trabalho diária, os garis vão para sala de aula e convivem entre o cansaço e a necessidade de formação. A alfabetização cidadã ocorre em duas escolas municipais, uma localizada no centro da cidade e a outra no Complexo Baianão, na periferia da cidade.

As escolas que acolhem a Alfabetização cidadã garantem a matrícula e a alimentação escolar e os materiais didáticos. Na escola Padre José de Anchieta, as aulas acontecem na garagem, onde os servidores deixam o material de trabalho e assinam o livro ponto e trocam o uniforme. No bairro Baianão, as aulas ocorrem na Escola Municipal Governador Paulo Souto, a partir das 15h, nas dependências da Unidade de Ensino.

Em 2019, os resultados foram bem interessantes, alguns alunos foram avançados por meio de avaliação e adentraram nos anos finais do Ensino fundamental EJA. Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, as aulas foram suspensas e retornaram no início de 2023, ampliada para mais uma escola da rede municipal, a Juarez Soares, localizada em uma vila popular.

Outro aspecto é a mobilização de alguns educadores/as, especificamente a luta de uma professora cigana, que tem dado bons frutos em favor da alfabetização de adultos na rede, com a criação da Educação de Jovens e Adultos Ciganos, visto que o município possui algumas comunidades ciganas da etnia *Calon*, esses são de origem ibérica, conhecidos como gitanos em Portugal e na Espanha. Chegaram ao Brasil a partir do século XVI deportados de Portugal e falam a língua *Shib Kalé* ou *Caló*, que é uma mistura de Romanês, Português e Espanhol (PORTAL YPADÊ, 2016, *on-line*). Os ciganos *Calon* residem no município há muito tempo, as crianças normalmente frequentam a escola regular. Por norma da cultura, as meninas só podem ir à escola até 12 anos e os meninos, com frequência, abandonam a escola por essa não ser acolhedora.

Os povos ciganos ainda enfrentam muitos preconceitos e discriminações de sua identidade étnica, seus costumes e tradições ainda causam estranhamento, pois a escola baseada em uma perspectiva educacional eurocêntrica não discute, nem problematiza a diversidade étnica brasileira. Segundo Oliveira e Ferreira (2012, p. 84), "[...] a EJA é composta por sujeitos excluídos social e economicamente pelo sistema educacional. A história é compartilhada pelos afrodescendentes que passaram e ainda passam, [...], por múltiplas formas de exclusão".

Diante dessa realidade de exclusão educacional, os povos ciganos vinham há anos reivindicando para o município uma escola dentro da comunidade, na qual possam aprender, para além dos conteúdos que estão postos no currículo da Educação Básica Nacional, também, aprender sua língua, suas histórias e sua cultura.

Assim, em 2018, a Secretaria de Educação em conjunto com a Secretaria de Assistência Social, implantaram, na comunidade, no entorno do Bairro Parque Ecológico, uma sala de aula vinculada à Escola Municipal Governador Paulo Souto, que funciona no vespertino e no noturno, com alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, em que as mulheres podem voltar a estudar mais tempo, porque a professora alfabetizadora também é cigana, já que esses povos ciganos não aceitam que os professores não sejam de sua própria etnia.

Vale salienta que o analfabetismo entre os povos ciganos, não somente no município, é alto, principalmente entre os mais velhos e as mulheres, visto que são povos nômades e não costumam fixar residência por muito tempo em um único lugar. Esse grupo étnico ainda enfrenta muitos preconceitos por parte da sociedade local. Assim, a escola regular não é o lugar mais acolhedor para recebê-los, pois, muitas vezes, reproduzem e legitimam as diferenças tornando-as racismo. Como destacou Marsiglia (2016):

> Tanto no Brasil quanto na Europa, o analfabetismo entre os ciganos é alto. Por aqui, segundo a historiadora Isabel Fonseca, 3 em cada 4 mulheres ciganas são analfabetas. Por lá, escolas que só aceitam ciganos têm os piores níveis de qualidade. A falta de estudo e a vida à margem os empurram cada vez mais para a criminalidade, o que alimenta as visões deturpadas e generalizadas que sobrevivem desde os primeiros contatos entre ciganos e europeus. Enquanto não forem compreendidos, eles se mudarão e começarão tudo de novo. Seguirão vivendo sua saga cigana (MARSIGLIA, 2016, p. 3).

É perceptível que, na prática cotidiana da escola cigana, o quanto ainda precisa ser feito para que todos os jovens, adultos e idosos possam ter, de fato, os seus direitos garantidos.

Quanto ao lugar da mulher na educação de Porto Seguro, especialmente na EJA, ele corresponde a um lugar de luta, de superação e de conquistas, visto que os movimentos impetrados no município em favor do direito à alfabetização para jovens adultos e idosos têm sempre a presença das mulheres, elas marcam uma luta pelo direito de acesso e permanência na escola.

As mulheres constituem presença expressiva na rede municipal de educação, desempenhando a função de docentes, coordenadoras e educandas. Como assegurou Dandara — mulher parda, trabalhadora da limpeza pública, que não se amedronta diante dos percalços da vida — após um dia inteiro de trabalho sob o sol, não deixa de frequentar a escola com um sorriso e incentivar colegas e professores/as a terem mais esperança. “O meu lugar é aqui na escola, a gente que é mulher tem que aprender as coisas senão o povo faz a gente de besta. Eu vou estudar até Deus permitir”.

Acreditamos que é preciso fazer mais pelos jovens, adultos analfabetos, ou que interromperam o processo de escolarização na rede municipal, pois, são insuficientes as ações desenvolvidas para superar essa realidade. Faz-se preciso instituir e efetivar política públicas municipais para alfabetização que atendam às especificidades e às demandas locais da EJA.

É importante salientar que os dados contidos neste texto se referem ao ano de 2020-2021, período de construção da pesquisa que resultou na dissertação defendida em fevereiro de 2022. Entretanto, trazemos outros marcos legais que foram instituídos após essa construção, como a Resolução do CME nº 120/2022, que aprovou o Regimento Comum para as Escolas Públicas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro, que trouxe uma seção dedicada a EJA, e traz alguns aspectos que ampliam o processo de avaliação nessa modalidade. Neste mesmo ano, o CME implementou a o Documento Curricular Referencial Municipal Educação de Jovens, Adultos e Idosos- DCRM Vol. VIII, que traz um panorama da Educação de Jovens e Adultos na rede, com a perspectiva da EJA modular, e institui legalmente a EJA Campo, Ciganos e Indígenas.

Algumas considerações finais

É importante considerar que a pesquisa realizada na rede municipal de Educação de porto Seguro nos possibilitou fazer uma leitura reflexiva da realidade da Educação de Jovens e

Adultos nessa cidade baiana. Na referida cidade, evidenciou-se que, embora existam uma legislação especifica e que dialoga com as políticas públicas nacionais de EJA, existem algumas ausências para que de fato seja garantido direitos dos sujeitos dessa EJA, que possam ter o acesso e a permanecia na escola. Para tanto, é preciso a implementação dessas políticas, a fim de que se garanta os direitos.

Consideramos que se faz necessário melhores condições físicas e estruturais para o funcionamento das escolas que atendem a modalidade EJA, bem como o material didático e pedagógico, uma proposta curricular específica e, principalmente, formação de professores/as para atuarem na EJA, o que, ainda, o que não tem ocorrido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

ARROYO. M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2007.

BRASIL. **Conheça cidades e Estado do Brasil: Porto Seguro**. Disponível: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/porto-seguro/panorama. Acessado em: 22 de jul de 2023.

BRASIL, IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça** - 1995 a 2015. IPEA: Brasília/DF, 2017. Disponível emhttp://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf. Acesso em: 18 de mar de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 23 de mai de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho.** Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007. Acessado em: 22 de jul de 2023.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Fixa as diretrizes e bases da educacional nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

DA CRUZ, Neilton Castro. **Um estudo sobre casos de trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado - Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia cientifica.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARSIGLIA, Luciano. A saga cigana. **Revista Super Interessante** (*online*), 2016. Disponível em, https://super.abril.com.br/cultura/a-saga-cigana. Acesso em: 18 abr. 2021.

OLIVEIRA, Luciano e FERREIRA, Maria José Resende. A Questão Étnico-Racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 02, nº. 2, p. 77 a 86, 2012.

PORTO SEGURO**. Plano Municipal de Educação-PME**. Secretaria Municipal de Educação-SME. Porto Seguro: 2015.

PORTO SEGURO. Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro. **CME nº 71/2015**. Disponível em: http:// www.diariooficial.org.br. Acesso em: 23 de mai de 2021.

PORTO SEGURO. **Resolução CME No 120/2022** aprova o Regimento Comum para as Escolas Públicas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro. Ba.

UNESCO MEC. **Educação de Adultos em Retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA. Org. Timothy Dennis Ireland e Carlos Humberto Spezia. Brasília: UNESCO MEC, 2014.

TEMPO DE APRENDER: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA FEMININA NA SUBMODALIDADE DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL GENERAL OSÓRIO

Catiane Santos Ferreira[34]
Evellin Naianna Souza Oliveira Gomes[35]

Resumo: O presente trabalho é o relato de uma experiência em sala de aula, proposta aos estudantes matriculados nas disciplinas de português II e matemática II, do Tempo de Aprender, submodalidade da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública da rede estadual, no município de Feira de Santana, Bahia. Participaram dessa atividade 13 estudantes (10 mulheres e 3 homens). A atividade teve como objetivo promover a reflexão acerca da trajetória escolar das estudantes, identificar o motivo das interrupções e a motivação para dar continuidade à escolarização. Para isso, as/os estudantes construíram a trilha de seu percurso formativo (por meio de desenhos e/ou textos) da primeira escola onde estudou até a atual. Durante a construção, em pequenos grupos (duplas ou trios), foi-se partilhando os motivos da interrupção e a motivação para voltar a estudar. Entre as estudantes, a interrupção estava associada ao casamento, à gravidez na adolescência ou à proibição do pai. Já entre os estudantes, a interrupção estava associada à necessidade de trabalhar para contribuir financeiramente no sustento da família. A motivação para voltar a estudar está na satisfação pessoal, no desejo de ser referência para os filhos e na busca de um melhor emprego.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetória escolar. Mulheres.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino distribuída em todas as etapas da educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio) e está amparada na lei 9394/96, art.37 que versa: "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". Assim, a EJA é destinada a pessoas com 18 anos ou mais e que não completaram a sua formação escolar.

Na Bahia, na etapa do ensino médio, a EJA tem dois programas: o Tempo Formativo regulamentado pela portaria nº 44/2022 e o Tempo de Aprender pela portaria nº 6562/2016. No

[34] Secretaria da Educação, Bahia, Brasil. Email: catiane.ferreira@enova.educacao.ba.gov.br
[35] Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, Brasil. Email: evellin.gomes3@enova.educacao.ba.gov.br

site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia estão disponibilizadas a concepção, a organização e as orientações sobre o funcionamento do Tempo de Aprender. Este curso é compreendido como

> O Curso Tempo de Aprender I e II é uma oferta da Educação de Jovens e Adultos, semipresencial e se destina às pessoas jovens, adultas e idosas que não possuem disponibilidade de tempo para frequentar os cursos presenciais pelas condições de vida e de trabalho e precisam concluir a escolarização básica nos turnos diurno e noturno. (SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017).

Ainda neste documento, a seção Concepção apresenta um importante recorte descritivo dos sujeitos e sujeitas estudantes do curso do Tempo de Aprender:

> Esses estudantes, em sua grande maioria, são donas de casa e trabalhadores (as) que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos extremamente cansativos e não dispõem diariamente de tempo e nem força física para frequentar a escola todos os dias. (SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017).

No colégio Estadual General Osório, localizado no município de Feira de Santana, oferta-se o Ensino Fundamental (apenas o 9º ano), Ensino Médio seriado e a EJA, nas duas modalidades: Tempo Formativo e Tempo de Aprender. Esta submodalidade é ofertada nos turnos da manhã, tarde e noite. E atende jovens, adultos e idosos.

No semestre passado, 2023.1, ao finalizar o período letivo, as disciplinas Português II e Matemática II, do Tempo de Aprender II, propuseram aos estudantes uma autoavaliação do seu percurso naquelas disciplinas. O que nós, docentes, ouvimos das estudantes corroborou com as nossas reflexões acerca da mulher e da sua escolarização como um ato subversivo. Voltaremos a este ponto mais na frente. A partir daquelas falas, percebemos a necessidade de iniciar o semestre letivo provocando as/os estudantes a pensarem a sua trajetória escolar (de onde vim, pra onde vou, quais e porque ocorreram as interrupções). Julgamos que esta provocação, a de pensar seu percurso, pudesse gerar um engajamento nas aulas, um maior compromisso consigo mesmo e ter um espaço de escuta e validação da sua trajetória.

Na segunda semana de aula, já em contato com as/os estudantes inscritos nas disciplinas de Português II e Matemática II, as docentes propuseram um momento de integração e um convite à reflexão da trajetória escolar. Inicialmente construímos uma teia com barbante, onde

cada aluna/o recebia o barbante de um colega, enquanto este segurava a sua parte, e ao passar o barbante para o colega seguintes e de livre escolha, o estudante oferecia uma qualidade e uma dificuldade pessoal ao grupo. E assim formou-se este símbolo que representava a interação entre os estudantes, a importância de cada para sustentar o grupo e os combinados para uma relação respeitosa.

Fotografia 1 - Formação da teia: atividade 01

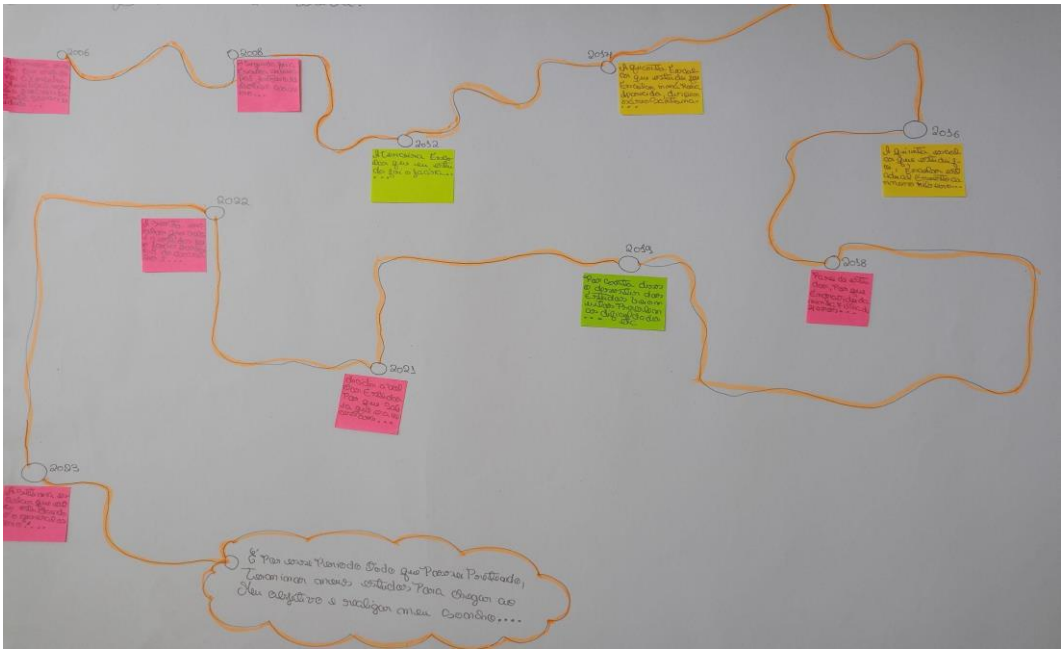


Fonte: Arquivo das docentes

Após este momento, convidamos à reflexão da trajetória escolar: Como você chegou aqui? Por quais escolas você já passou? Houve interrupções? Quais e por quê?

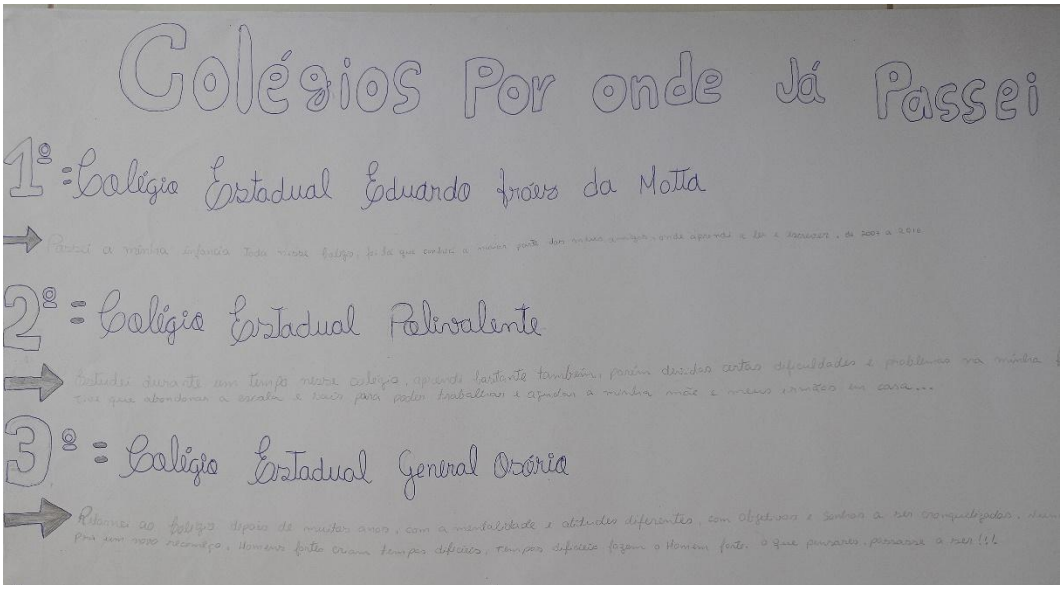
Distribuímos cartolinas, papel colorido e lápis de cor, e explicamos que poderia responder em forma de desenho, texto, trilha. A intenção da atividade foi a de provocar a auto reflexão das estudantes, a integração destes com a turma com a qual conviveriam no semestre vigente, 2023.2, e, também, um panorama da classe para as docentes.

Fotografia 2 – O percurso formativo da estudante interrompido pela gravidez



Fonte: Arquivo das docentes

Fotografia 3 – O percurso formativo do estudante interrompido pela necessidade de colaborar financeiramente com a família



Fonte: Arquivo das docentes

Encontramos na produção dos alunos falas que corroboram com a literatura (BARRETO e MUSIAL, 2022; BASTOS e EITERER, 2017; EITERER; DIAS e COURA, 2014; NAVAZ;

SANT'ANNA e TESSELER, 2013), quando se trata da interrupção da escolarização. Aos homens, essa interrupção ocorre pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho, de exercer um trabalho produtivo, enquanto que para as mulheres, a interrupção acontece pela intervenção de um homem (pai, namorado, marido) que a obriga a exercer um trabalho reprodutivo (cuidar da casa dos pais, parir, casar-se e cuidar do marido).

> Estes dados são significativos, pois confirmam também aqui as questões de gênero enquanto fundamentais nos processos tanto de abandono do estudo regular quanto de retorno à escola na modalidade da EJA: para o sexo masculino, a questão central é o trabalho produtivo e remunerado na esfera pública, enquanto para as mulheres, o suporte aos estudos dos filhos e filhas, trabalho reprodutivo não remunerado no espaço doméstico, na esfera privada da família, o que confirma outras pesquisas no campo da EJA (FERREIRA, 2007; MENEZES, 2005; SILVA, 1999 *apud* NARVAZ, SANT'ANNA e TESSELER, 2013, p. 101).

Encontramos também falas que expõem as dificuldades de as mulheres estarem ali na escola e a ausência de uma rede que as apoie. A escolarização destas na Educação de Jovens e Adultos é marcada por muitas dificuldades e desafios, pois estas além de serem estudantes, ocupam diferentes papéis sociais: são mães, trabalhadoras, esposas e donas de casa. E são estas funções que as sobrecarregam e muitas vezes se tornam o motivo de interrupção da escolarização. Na pesquisa de BASTOS e EITERER (2017) sobre os aspectos da escolarização de mulheres, as autoras destacam que para as mulheres mães estudantes possam estar na escola, elas criam as estratégias de coordenação, redistribuição e corresponsabilização das tarefas domésticas e de cuidado com os parceiros ou filhos mais velhos.

A ausência de uma rede de apoio a mulheres mães de crianças pequenas e trabalhadoras se configura como um impeditivo de sua escolarização. Conforme concluíram as pesquisadoras:

> Há ainda o caso das mães com filhos com carteira assinada ou não em jornadas parciais que obtêm rendimentos mais baixos. Esse quadro leva a considerar que aquelas mulheres que não contam com o apoio de parceiros, filhos maiores ou parentes no cuidado familiar ficam impedidas de frequentar a escola. (BASTOS e EITERER, 2017, p.52)

Nesse sentido, podemos afirmar que a modalidade da EJA Tempo de Aprender é um caminho possível para a realização desse reencontro das mulheres com os estudos, uma vez que

a sua proposta contempla justamente essa escassez de horários para a dedicação à educação formal.

Essa modalidade de oferta que, além de reduzir o tempo em sala de aula, oportuniza o semipresencial como base, afasta, em partes, o que discutem Eiterer, Dias e Coura (2014), quando estas afirmam que:

> [...] percebemos que *a escola está longe de compreender esses sujeitos nas suas diversidades e diferenças*, ainda que as questões de gênero atravessem essa instituição de ponta a ponta. As mães sobrecarregadas conseguem acompanhar a escolarização dos filhos? Se não tem acesso à escola não têm as competências necessárias para tanto, se têm acesso à escola, não lhes sobra tempo algum para fazê-lo. (EITERER, DIAS e COURA, 2014, p. 172, grifo nosso).

Ainda que o Tempo de Aprender tenha uma organização curricular e de aulas mais flexível em termos de carga horária, não é incomum ver pelos corredores da escola, na qual as docentes ministram suas aulas, mães que carregam seus filhos para as salas de aulas. São crianças de diferentes idades e gênero que, impossibilitadas de estarem em casa sozinhas, acompanham suas mães para um segundo, ou primeiro em alguns casos, turno de estudos. Embora a Secretaria de Educação do Estado consiga vislumbrar quem são os sujeitos e sujeitas da EJA, conforme vimos no documento de Orientação, talvez ainda desconheça essas especificidades da vida real deste sujeito, em particular das mulheres estudantes, trabalhadoras, donas de casa e mães.

A organização e distribuição do trabalho não remunerado, a saber, as tarefas de cuidar exercidas quase que exclusivamente por mulheres em nossa sociedade, se configuram também como um impeditivo para a sua escolarização. Ainda que tenhamos medidas de apoio à permanência das/os estudantes na escola, com o programa Bolsa Presença, esta medida não é suficiente para mulheres mães trabalhadoras e sem rede de apoio, pois qualquer situação familiar que requeira o seu cuidado será atendida em detrimento da presença na aula.

Aqui, cabe destacar que as situações relatadas retomam ideias concebidas séculos atrás, consoante Louro (2018):

> [...] Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as

> "mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas", ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobiliar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial - como esposa e mãe - exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. (LOURO, 2018, p. 446, grifos da autora).

Isto remete à desimportância do ato de estudar que a sociedade dá a essas mulheres e que se perpetua nas suas vivências mesmo hoje em dia, pleno século XXI. Entre o saber do homem e o saber da mulher, o do homem deve ser priorizado, nessa lógica da divisão dos cuidados.

A proposição desta atividade permitiu aos alunos a reflexão sobre sua trajetória escolar. Ao colocar no papel sua trilha e perceber as interrupções de sua escolarização, talvez tenha trazido frustração e culpa de não ter conseguido sua formação no tempo. Essa ideia de fracasso centrada exclusivamente no sujeito é um discurso perigoso para mulheres e homens de classes sociais baixas, pois estes talvez não compreendam que o acesso e a permanência na escola exigem condições que nem sempre pode-se bancar, e não se sobrepõe à necessidade de trabalhar (ter uma remuneração) para sustentar a família, no caso dos sujeitos masculino. E os femininos, de exercer o cuidado de casa (trabalho não remunerado), para dar condições de trabalho aos homens da família.

Acreditamos que, apesar dos avanços e da oferta da Educação de Jovens e Adultos, há muito ainda o que ser discutido, pensado e produzido tendo como horizonte solucionar as demandas que dificultam a permanência das estudantes e, por consequência, sua escolarização. É um diálogo que envolve a contribuição de outros saberes, tais como: gênero, raça/etnia, desigualdade social e divisão do trabalho. A educação é um direito previsto na constituição, portanto o Estado precisa estar presente nesta discussão, na condição de ouvinte e de propositor de políticas públicas em consonância com a realidade social dos seus sujeitos.

A partir desse trabalho, esperamos que outras colegas docentes da EJA sintam-se inspiradas em propor atividades semelhantes, a fim de se aproximar e analisar a realidade de suas estudantes, buscando junto a estas construir uma EJA forte e capaz de instrumentalizar essas mulheres para sua emancipação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Mulheres da e na EJA: tecendo reflexões a partir das contribuições de paulo freire. **Revista Teias** 22.67 (2021): 330-42. Disponível em:

BASTOS, L. C.; EITERER, C. L. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. **Revista Educação & Formação**, *[S. l.]*, v. 2, n. 6, p. 42–53, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i6.2138. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/158. Acesso em: 12 set. 2023.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis , v. 32, n. 1, p. 161-180, jun. 2014 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732014000100161&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Lucy Murray Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2018, pp. 443-481.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO FORMOSO-BAHIA: A LUTA POR DIREITO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO[36]

Etelvina da Silva Vieira – UNEB/MPEJA
Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria – UNEB/MPEJA

Resumo: Partindo do pressuposto de que a educação é um direito e que esse ultrapassa o muro das escolas, propõem um trabalho que busca dialogar com a EJAcampo para além da escolarização, ou seja, em uma perspectiva da mobilização dos sujeitos no campo do direito. Neste sentido brota a questão norteadora da pesquisa: Como o sindicato tem trabalhado em sua base formativa, a questão do direito á educação dos jovens e adultos das comunidades rurais? Esta pesquisa tem como objetivo identificar se os movimentos sociais do campo, a exemplo do sindicato rural do município de Campo Formoso, têm em seu plano formativo, pautas que reflitam o direito do jovem e adulto do campo á educação. O lócus de pesquisa será o sindicato dos trabalhadores rurais de Campo Formoso. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e participativa onde será desenvolvida para coleta de dados, visita em lócus, revisão bibliográfica, entrevistas, roda de conversa, seminários. Os sujeitos envolvidos serão os 10 dirigentes sindicais rurais da agricultura familiar. Teremos como fundamentação teórica, Freire, Faria, Caldart, Molina, Arroyo, Margarida Machado, Brandão, Gil, Antônio Pereira, dentre outros, além disso serão utilizados teses, dissertações artigos dos fóruns EJA e CAMPO. Espera-se que o resultado da pesquisa suscite novas questões no sentido de buscar as soluções que de fato contribua pra o respeito e a garantia do direito á educação, desempenhando práticas que contribuam para superação das lacunas deixadas pela ausência de políticas públicas para educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação como Direito, Política Pública, Educação de Jovens e Adultos do Campo, Movimentos Sociais

Apresentação

Minha Trajetória de Vida – germina no Campo...

> "para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que esta sendo, para melhor construir o futuro"
> FREIRE, 2022, p.103

[36] O presente artigo origina-se na pesquisa em curso para fins de elaboração da dissertação de Mestrado em andamento apresentado ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos -Nível Mestrado Profissional (MPEJA), *Campus* I – da UNEB em Salvador, como requisito para obter o título de Mestre em EJA. Orientadora: Profª. Drª. Edite Maria da Silva de Faria.

Sou Etelvina, mulher, mãe, professora, sindicalista e aqui vou trazer um pouco do reconto do meu percurso, percurso de vida, profissional, formativo e neste reconto pretendo ir renovando perspectivas.

Considero o resgate da própria história um passo importantíssimo para refletirmos sobre as nuances de toda nossa trajetória. Pensar em uma trajetória de vida e organizá-la, nos faz refletir bastante sobre nosso papel como cidadãos e profissionais.

Nasci e me criei na comunidade rural de Vanvana, que fica a seis quilômetros da sede do município, hoje uma comunidade com cerca de 100 famílias, onde parte da população já busca mais as atividades comerciais do que agrícola, creio que pelo fato de está localizada próximo a sede do município e pela questão da facilidade de deslocamento, principalmente por causa da pista. Como filha de lavrador estive sempre ligada às atividades rurais, porém meu pai nunca deixou que demorássemos na roça, para não atrasarmos no horário para escola.

Inicialmente comecei estudar como aluna de minha mãe, que ensinava no terreiro de casa, em uma organização que comportava várias séries em um mesmo espaço. Tal organização é muito comum no meio rural até a atualidade, e talvez a única forma de se ter educação nas comunidades campesinas, são classes multisseriadas. Lembro-me bem das dificuldades postas neste período, ia sempre com ela para passar as várias provas no mimeógrafo que ficava na Secretaria de Educação lá na cidade, logo depois passou a ensinar no Mobral, desta vez com os adultos da comunidade, já no prédio local.

Formei-me, em 1998 e no mesmo ano passei no concurso público do meu município, sendo meu primeiro passo filiar-me ao Sindicato dos Professores. Fui lotada em uma escola situada na zona rural, com salas multisseriadas na comunidade de Abóbora e foi uma grande aflição: como trabalhar com aquela turma, se durante os três anos de magistério esse modelo de classe se quer tinha sido citado! Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sonho realizado, fui a primeira da família a entrar na faculdade, com direito a promessa de minha mãe, a Santo Expedito “o santo das causas impossíveis”. Ao concluir apresentei meu trabalho com o tema: Aprendizagem Matemática nas Classes Multisseriadas, foi uma oportunidade de trazer para o debate, uma realidade até então, não discutida no curso.

Seguindo, cursei Especialização em Educação do Campo, pela Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF). Participei da formação das classes multisseriadas pela Universidade Federal do Estado da Bahia (UFBA), cursei também algumas disciplinas como aluna especial de mestrado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

A Educação do Campo tem sido um tema inquietador na minha trajetória de vida, acadêmica e profissional por entender que o abandono histórico acarretou uma série de descaso, de desapropriação do saber escolar, acarretando o analfabetismo, o abandono escolar. Pretendo dar continuidade pesquisando acerca de como tem sido o atendimento aos alunos e alunas da Educação de Jovem e Adulta. Vale salientar que os estudos em torno da Educação do Campo vão além da ação na sala de aula, perpassando pelas questões sociais trazidas ao longo da história e vividas por os povos campesinos, estas relações estão intricas nas organizações de base comunitária, nos sindicatos e associações.

O envolvimento com o ensino e com a roça foram as minhas primeiras influencias na construção do que sou atualmente. Uma pessoa orgulhosa de ser da roça e de ser professora. Não tenho dúvida de que os caminho que trilhei nas CEB'S me ajudaram a construir essa mentalidade de pertencimento, hoje consigo enxergar que aquelas atividades de carregar o cesto na cabeça, buscar água na fonte, trazer o jegue da roça, etc, são atividades que fazem parte da vida e da sobrevivência dos camponeses, as crianças que fazem isso não são inferiores a nenhuma outra criança e tem a mesma capacidade o direito de aprender como qualquer um que mora na cidade.

Ao contrário, a labuta com a terra faz parte da sabedoria em compreender a hora de plantar, o momento de colher, reunir as famílias e os vizinhos em mutirão para o trabalho coletivo, partilhando o que terra produziu, esse movimento comunitário fortalece também a luta por a posse da terra, por educação.

Porém toda essa sabedoria e potencialidade não podem tirar desses sujeitos o direito a educação e ao conhecimento acumulado pela humanidade.

A luta tem que ser por um projeto de educação, mas não é qualquer projeto de educação, infelizmente nosso processo educativo muitas vezes não aborda essas atividades como atividades necessárias, despertar no jovem através do processo popular educativo, o valor da

cultura, identidade e política, é compromisso social com a história e o direito dos povos do campo.

Participei das organizações da igreja, da comunidade, e como citei anteriormente fiz parte das CEB`S (Comunidades Eclesiais de Base), foi o início da minha formação política e o meu primeiro contato com a educação de Paulo Freire. Lembro-me bem do grande encontro das Ceb´s em 1997 em São Luiz do Maranhão, com o tema: "CEB`S e Massa Mostrando a Força da Nossa União", neste encontro tive a oportunidades de está no grupo das religiões Afro-Brasileiras, que para mim foi algo enriquecedor, pois consegui quebrar uma série de preconceitos. Não esqueço as formações na diocese (Senhor do Bonfim-Ba), formações com professores Edmerson Reis, José Salgado, entre outros, sem dúvida nenhuma, foram estas que me embasaram no que hoje chamo de jornada popular de base e que muito contribuíram para que ingressasse e participasse ativamente da organização sindical a qual faço parte atualmente, militando e acreditando na força dos coletivos.

É possível perceber que hoje este formato de organização vem se transformando e que não é mais tão latente como na década de 90, o que nos faz refletir sobre algumas questões: O que aconteceu com as CEB'S? Como tem sido a orientação por parte da igreja (católica) nas questões sócias? Como fica a luta por direito, se percebemos que "mudou só o cenário a roupa e a cor"? Qual tem sido o papel da escola na reflexão da luta de classe? Como as comunidades tem se organizado? Como tem sido a luta pela terra e pela educação? Vale salientar que aqui não iremos atrás de respostas para estas indagações, porém elas servirão de reflexão e são elencadas diante da realidade a qual estamos vivendo.

Introdução

"Fazia-se necessário seguir lutando, pelos direitos daqueles que não são lembrados, os que vivem a margem das demais garantias, feridos na sua dignidade, violados em seus diretos"
(FARIA, MOSCOVITS, 2018).

Pensar em Educação do Campo me remete a minha própria história de vida e formação cidadã, venho ao longo do percurso acadêmico discutindo sobre os camponeses, por ser a cima de tudo meu contexto de vida e vivencia, vida porque nasci e me criei na roça, fui alfabetizada na sala multisseriada no terreiro de casa com minha mãe professora leiga. Ao chegar à escola

da cidade aos 11anos de idade, para cursar a primeira série, não deixava as pessoas, colegas, desdenharem de mim ou que falassem mal do roceiro, várias vezes, existiram brigas por conta disso. Na verdade, eu tinha que me superar daqueles meninos que olhavam pra gente como se fôssemos os 'jecas tatu', passei a ser uma das alunas que mais tiravam notas boas, para poder ser visto como sujeito naquele processo de relação com os colegas.

Ainda sem ter a percepção da força que tem o sentimento de pertencimento, eu era uma das poucas meninas da roça que trazia jaca para levar pra alguém da cidade, por meio de encomendas feitas ao meu pai, sem demonstrar vergonha. Trago estas lembranças com objetivo de refletir e situar o leitor em todo o processo de construção que foi preciso para chegar a valorizar e potencializar o sentimento de pertencimento e como tudo isso se deu com muita peleja, para está neste espaço.

Talvez se a escola tivesse desde cedo promovido, este sentimento não teríamos sofrido preconceitos e não teríamos mentido sobre nossa origem, como minhas primas e irmã fizeram por muitas vezes.

Os meninos e meninas do campo não são coitadinhos, por estarem com a lata d'água na cabeça, por ir soltar o jegue na roça, isso faz parte da vivência e sobrevivência dos povos do campo, talvez eu tenha demorado muito para perceber a importância de tudo isso, essa noção veio aflorar mais a frente quando comecei a participar dos movimentos sociais e aí vem se concretizar a formação cidadã, a qual fortaleceu questões de pertencimento e direito, que até então não tinham embasamento teóricos ou conceitos referenciais.

Não foi na escola que me aflorou estas questões da perspectiva da educação como direito, nem a valorização das minhas raízes, pelo contrário, em uma dada fase do ensino médio eu e minha colega fomos chamadas de alienadas petistas, por estarmos lutando e questionando ações dentro da escola sem a participação dos sujeitos, que no caso, éramos nós, os alunos.

Nosso processo educativo pode e deve abordar as riquezas, potencialidades do campo e do seu povo e para, além disso, devem despertar nos alunos e alunas sentimento de pertencimento, pois apesar de ter demorado a sentir ou mesmo entender que esse fazer e ser do campo é algo natural, cultural e que nada o diminui em relação a cidade, vejo que podemos continuar esse debate, mesmo observando que já se avançou bastante, porém falta ainda um longo processo para fortalecer a mudança do olhar sobre o que é ser do campo, ser catingueiro, roceiro, para a partir daí, exigir políticas públicas que de fato atendam as necessidades das

comunidades, por meio da formação tanto dos professores como da comunidade, através da mobilização, reflexão dialógica com os próprios sujeitos para perceber-se do campo.

Infelizmente vivemos em um país em que a desigualdade social é gritante e que os maiores atingidos com isso são os favelados, homens e mulheres negras e os camponeses, inclusive as maiores taxas de analfabetismo se encontram entre a população do campo, fato que influencia diretamente com o grande número de cidadãos que precisam de atendimento na EJA.

Meu encontro com a EJA se deu desde quando, minha mãe foi professora do Mobral e logo depois quando sendo animadora na igreja da comunidade, realizei o trabalho comunitário do círculo de cultura com o método de Paulo Freire. Posteriormente ingressei como aluna da EJA, na Escola das CEB'S, a qual atendia os jovens e adultos animadores e animadoras das comunidades rurais em um final de semana por mês.

Na escola das CEB'S era desenvolvido uma proposta educacional com base na escuta dos educandos e professores, todos os meses eram realizadas rodas de conversa para avaliação e proposições. Seus conteúdos tinham a base curricular porém a orientação pedagógica baseada em uma educação popular, voltada para a formação crítica, desconstrução da subserviência e para o fortalecimento da consciência crítica da sociedade, da luta pela terra, pela educação, desconstruindo sentimento de inferioridade em relação aos sujeitos da cidade. Atrelando a estas questões reflexões de que a miséria e as desigualdades sociais não são da vontade de Deus, 'não é porque Deus quis assim', ela é fruto da má distribuição de renda, da exploração dos trabalhadores, da imposição do opressor sobre o oprimido.

Assim a escola das CEB'S e o trabalho comunitário foram nos introduzindo no movimento pela terra, através da participação na Comissão Pastoral da Terra, no sindicato dos trabalhadores rurais, principalmente com o protagonismo jovem por meio da PJMP- Pastoral da Juventude no Meio Popular. Neste período estudava tanto na escola das comunidades como na escola regular e assim que concluir os estudos da CEB'S passei a ser professora no projeto.

Na experiência acadêmica participarei de alguns cursos sobre educação de jovens e adultos a exemplo das Conexões Camponesas dentre outros.

Recentemente estive a frente de uma direção escolar localizada na periferia, na qual pude observar jovens e adultos que não estavam estudando por diversos fatores, organização nucleada, alguns por serem bem jovens e as mães não deixarem estudar a noite por temer a

violência, mas que também não estavam organizadas civilmente para cobrar do poder público uma ação que garantisse a seus filhos esse direito.

Pensar que, quem chega na EJA, são homens e mulheres pobres, homens e mulheres negras, os excluídos do interior e não somente do interior geográfico e que são pessoas que de alguma forma tiveram acesso a escola e não conseguiram prosseguir com os estudos, por diversos fatores, dentre eles, políticas públicas que não asseguraram o acesso, a permanência, a continuidade e conclusão da escolaridade. Desse modo nos leva a refletir sobre como tem sido o trabalho de base com relação a formação destes sujeitos no sentido de despertar para reconhecer-se como sujeitos de direitos, pois o fato de não se reconhecer como tal, o leva a culpabilização e a inércia diante da situação, ao invés de criticar o sistema perverso e excludente o qual fazemos parte.

Um dos desafios foi pensar quais seguimentos de luta poderiam nos ajudar no fortalecimento da EJA, no sentido de despertar esse direito, considerando que a educação de jovens e adultos não se restringe apenas ao acesso, mais sim a um processo de resistência e luta. Esta pesquisa tem como intuito dialogar com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Campo Formoso, essa escolha se deu justamente por acreditar na força da organização de base, no que tange a luta por direito e por exigir a implementação de políticas públicas.

Atrelado a essa concepção, as minhas experiências e vivencias contribuíram no meu processo de construção humana e formativa, principalmente quando tive a oportunidade de participar dos movimentos sociais de base, as CEB´s, que me proporcionaram uma visão positiva e acima de tudo política, da participação em prol do direito através do diálogo. Esse percurso sem dúvida, nos formou criticamente diante da sociedade a qual fazemos parte, foi lá quando primeiro ouvir falar de oprimidos e opressores, luta, contra-hegemonia, neoliberalismo e foi lá que ouvi falar de Paulo Freire, Leonardo Boff e Zé Vicente com suas canções reflexivas, dentre outros. Nossas formações estavam baseadas na reflexão da realidade, da conjuntara social, política e religiosa, junto com o povo e não para o povo. Fortalecíamos, ainda mais através de rodas de conversa com as comunidades e nos grandes encontros de massa, a exemplo do Grito dos Excluídos e Intereclesial da CEB'S.

Nestes encontros sempre foram impulsionados que nos reconhecêssemos como seres políticos e como tal, lutar por igualdade e democracia, um ser que deveria agir de modo a

contribuir para o fim da exclusão e pela denúncia da exploração, onde todos incluídos usufruíssem das políticas públicas com o direito respeitado.

Como Freire considera, a educação um ato político, portanto jamais neutro, assim deve ser nossa participação nos movimentos e nas discussões sobre a EJA, que de fato se configura como uma prática de luta e afirmação por direito. Toda esta experiência contribuiu de alguma forma para a produção dessa proposta de pesquisa, onde, segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Estas experiências me levaram a desenvolver o presente projeto de pesquisa intitulado **"Os desafios e possibilidades da formação pedagógica no Sindicato Rural de Campo Formoso-Bahia: a luta por direito e protagonismo na Educação dos Jovens e Adultos do campo"** que em um constante fazer e refazer da minha trajetória estão sempre voltados para questionamento ao direito dos povos do campo.

Além disso, este processo impulsionou o desenvolvimento das minhas ações pedagógicas quando trabalhei com o programa Escola Ativa, apesar deste programa ser de cunho neoliberal, usava a experiência que adquiri nas CEB's para fazer as tratativas e desenvolver as estratégias para uma educação do campo emancipatória e mais participativa.

Promovendo ações nas quais os alunos tivessem participação autônoma, envolvimento da comunidades no processo educativo e de formação cidadã, as assembléia em sala de aula, por exemplo, contava com a participação da comunidade, para decisões comunitárias que tivesse repercussão maior, desenvolvemos uma horta na escola e ampliamos a sala de aula através dos mutirões com a participação da comunidade. Contudo foi possível coletivamente refletir sobre a responsabilidade dos órgãos públicos, então passamos a cobrar o acabamento da sala, e pasmem, apesar de tudo que a comunidade fez, foi possível observar a resistência e omissão em assumir essa responsabilidade, deixando claro mais uma vez que não é de interesse do poder público assumir aquilo que é dever do estado, para se garantir melhorias nas escolas do campo.

Fundamentada por essa trajetória e por considerar o campo um espaço de vida e reconhecer os sujeitos da EJA, como 'sujeitos de possibilidade' proponho esta pesquisa que tem como objetivo pesquisar a EJA, para além da escolarização e identificar se os movimentos sociais do campo, a exemplo do sindicato rural do município de Campo Formoso, têm em seu plano formativo, pautas que reflitam o direito do jovem e adulto do campo à educação. Esta

escolha se deu por buscar movimentos de luta de base que pudessem nos ajudar no fortalecimento da EJA-campo, no sentido de despertar o direito pela educação, lutando pelo acesso, pelas condições de permanência e conclusão dos seus estudos.

Mediante tudo isso, consideramos que os desafios devem ser respondidos a partir da problematização, onde percorreremos os caminhos da pesquisa militante, através do diálogo juntos aos movimentos sindicais rurais, desenvolvendo o círculo de cultura por meio da roda de conversas, mística, visita em lócus, entrevistas e questionários.

Nesta construção de busca de dados faremos o diálogo teórico metodológico com vários autores, dentre eles Paulo Freire contribuindo acerca da Educação Popular Emancipatória, Edite de Faria, Idalina Borghi com EJA-Campo, Educação do Campo e Movimentos Sociais, Roseli Caldart, Maria da Glória Gohn, Monica Molina, Sujeitos do Campo com Miguel Arroyo; tipo da pesquisa Brandão e Jonath, metodologia Michel Thiollent, Antonio Gil, Políticas Públicas e direito a educação com Margarida Machado, Haddad Gadotti dentre outros autores.

Diante do exposto, reitero minha condição de pesquisadora em poder trazer/colaborar com a discussão social e política em trono da educação oferecida aos povos campesinos, participo atualmente do GT de EJACampo do FONEC, do grupo de pesquisa GEPALE –Bahia, os quais tem sido diferenciais para refletirmos as propostas da educação dos jovens e adultos do campo por meio da mobilização por uma educação de qualidade com base democrática seguindo os pressupostos da educação popular.

O caderno de *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, evidencia que, “embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos”.

A mudança de olhares para a construção de educação no e do campo perpassa pela mudança de paradigmas sobre o que é campo, que espaço é esse, quais suas potencialidades, considerando o dinamismo vivo composto por as mais diversas culturas, por meio da luta organizada, reflexiva, dialógica dos camponeses. Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autentica (FREIRE, p. 172),

Partindo desse pressuposto pretende-se com a pesquisa refletir a relevância do engajamento dos movimentos sociais no fortalecimento da consciência crítica por meio de um processo formativo, participativo e organizacional. Tendo como questão norteadora. Como o sindicato tem trabalhado em sua base formativa, a questão do direito á educação dos jovens e adultos das comunidades rurais? Tendo como objetivo identificar se os movimentos sociais do campo, a exemplo do sindicato rural do município de Campo Formoso, têm em seu plano formativo, pautas que reflitam o direito do jovem e adulto do campo à educação.

Frente a tais observações percebe-se a necessidade do estabelecimento do diálogo com os sujeitos, com as comunidades, como tem sido sua visão de sociedade e sua compreensão de ser e estar no mundo, fortalecendo ainda mais a participação, a busca por democracia e por uma vida melhor.

EJA - Campo - um território em disputa

O campo vem ao longo da história lutando pela demarcação de seus direitos, se organizando junto aos coletivos, refletindo sobre a relevância e a força dos sindicatos rurais na educação, tendo o campo como um território em disputa, no qual os sujeitos precisam tomar consciência da parte que os cabe desse latifúndio educacional.

Atrelado a esta questão podemos relacionar suas contribuições em torno do direito que o jovem e adulto tem a escolarização, pautando uma discussão acerca da importância do protagonismo sindical no estabelecimento de formação e reflexão pedagógica na luta por uma educação de qualidade e de direito.

O trato dado aos povos campesinos foi historicamente excludente, o analfabetismo e o grande número de pessoas adultas sem escolaridade são frutos dessa exclusão. A educação para jovens e adultos compreende, embora tardiamente, necessária para a correção dessa triste realidade, vista mais expressivamente no campo.

Outro fator a ser refletido no processo de garantia escolar no campo é o grande fechamento das escolas, que tem acontecido desenfreadamente nas comunidades rurais. Essa prática tem sido bastante debatida e criticada pelos movimentos sociais, universidades e outros órgãos.

> Visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série– idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência (...) vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escola como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas" (OLIVEIRA e CAMPOS, 2013, p.241).

Partindo dessas considerações percebe-se a necessidade da mudança de paradigmas que orientam o campo educacional responsáveis pela oferta da educação no campo.

A Educação de Jovens e Adultos se expressa na contemporaneidade, como um conjunto de desafios educativos que busca dar respostas aos problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade em escala global.

Desenvolver diálogo junto as comunidades, realizar as rodas de conversa, refletir as ações que vão constituir a busca por liberdade, que para Freire, deve ser "junto com eles e não para eles", não adianta estarmos nas falácias nos depoimentos se no concreto não existir ação e reflexão através do diálogo. Estabelecer esta relação é sem dúvida um momento em que coletivamente inspiram para que assumamos o projeto de sociedade mais humana democrática e participativa, de modo a problematizar as realidades que afetam socialmente as comunidades campesinas.

> Um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de pessoas jovens, adultos e idosas tomando como legado, a rica e ainda viva concepção de participação popular, onde estejam explícitos o engajamento e a esperança num mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas, responsáveis e acima de tudo, livres. (FARIA, MOSCOVITS, 2018).

Pensar a partir dessa dinâmica pressupõe trazer diferentes visões na busca da libertação, onde os sujeitos possam se reconhecer como sujeitos de direito e que a educação possibilite sua liberdade, por educação de qualidade.

Essa educação de qualidade se estrutura a partir da luta coletiva, sobretudo no debate com base na realidade comunitária, onde a mesma ganha uma dimensão política, tendo que assumir as pautas de conflitos postas no campo, como a posse da terra, agroecologia em confronto com a conjuntura do agronegócio e a vida digna no campo.

Outro fator que merece ser observado no oferecimento do ensino aos camponeses é o esvaziamento do diálogo do conhecimento histórico e cientifico acumulado pela sociedade.

Essa postura perpassa pela formação dos educadores com a idéia que não precisa saber muito para ensinar no campo, refletindo diretamente na formação cognitiva e social dos educandos, que por muitas vezes acabam esvaziadas de fundamentos críticos, emancipatórios, históricos e acadêmicos. Esse processo acabe isolando a escola da comunidade, para seguir um manual que não tem relação com as lutas sociais e com especificidades da educação do campo.

> Se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentam dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (ARROYO, CALDART e MOLINA, p.13).

As escolas do campo encontram-se inseridas em uma organização comunitária dinâmica onde é preciso que se considerem seus costumes e necessidades, são compostas de realidades bastante distintas que vão do ribeirinho ao sertanejo que vive no semiárido e muitas vezes as dinâmicas da vida cotidiana ficam fora do processo escolar, principalmente quando se pensa nas especificidades tais como, a luta pela terra, o modo de vida, a agricultura e sua cultura.

> Consequentemente exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

O distanciamento dos valores posta acima muitas vezes incidem no mal rendimento escolar, traz um desencontro com sua identidade podendo acarretar em um conhecimento mecânico sem que se faça uma análise da sociedade e das construções históricas que envolvem o campo.

Alia-se a este cenário a falta de escolarização que apresenta sua população, a negação do direito de aprender tem ainda reflexos fortes no campo, aumentando cada vez mais os candidatos ao ensino de Jovens e Adultos a qual deve ser assumida como reparadora e equalizadora na efetivação do acesso à educação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, divulga em seu relatório trimestral o resultado da pesquisa do IBGE 2023, sobre o analfabetismo no Brasil.

> No Brasil, em 2022, havia 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. Dessas pessoas, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,2%

> (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2019, houve uma redução de 0,5 ponto percentual (p.p.) dessa taxa no País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 490 mil analfabetos em 2022.

Apesar dos indicadores mostrarem uma pequena queda no número de analfabetos isso não significa que o problema já esteja superado, ainda são gigantesco os desafios para a superação do analfabetismo no país, principalmente na região nordeste em que a taxa de analfabetismo se encontra acima da meta intermediária determinada pelo Plano Nacional de Educação , em sua Meta 9, que visa, a redução da taxa de analfabetismo de pessoas de 15 e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024.

É preciso que se supere essa visão de inferioridade que cerca o campo. As políticas compensatórias têm deixado um rastro de atraso escolar gigantesco no meio rural, infelizmente ainda se alimentam uma visão que reforça a exclusão e retira o direito que o sujeito tem em aprender, que a atividade rural não precisa de estudos para ser desenvolvida, onde na verdade o que deveria está em pauta é o direito a educação.

Não cabe mais desenvolver aquela educação “pobre para pobre”, urge a necessidade de fortalecer essa luta por qualidade no ensino oferecido aos camponeses, o direito constitucional não separa campo e cidade, os camponeses precisam dentro de suas organizações de base continuar lutando por esse direito, o e projeto de educação deve considerar essas luta, assim como é luta também um projeto que trate as especificidades camponesas como potencialidades necessárias para a vida no campo.

O direito a educação deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos que ficaram a margem desse direito social.

Esta pesquisa se debruça sobre a importância da inserção do sindicato rural na luta pela educação, tendo como base a formação do sujeito frente a negação dos seus direitos e na reflexão a cerca o abandono e o descaso que ainda são marcas fortes dentro da educação do campo e conseqüentemente da EJA.

In(conclusão)

A política da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é um reparo de uma injustiça social e perversa que assola gerações após gerações das camadas mais pobres deste país. Constituindo

os sujeitos de suas próprias aprendizagens, em um processo de conscientização de direito, através das organizações sociais.

É importante salientar que a pesquisa aqui proposta não pretende findar as inquietações diversas sobre as questões atreladas a Educação de Jovens e Adultos, mas provocar reflexões que despertem novos olhares com a intenção de amenizar o quadro de negatividade e atraso educacional das Escolas do Campo e desta modalidade, a partir de uma lógica na dialogicidade.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª. ed., 2ª. reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2013. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos (EJA).**

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 5ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes-2011.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. In: SOUZA, João Francisco. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo.** Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. 2000. p. 165.

NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath Bento (Orgs.). **Educação do Campo e Contemporaneidade.** Salvador: EDUFBA, 2013, 346p.

FARIA, Edite Maria da Silva de; MOSCOVIST Aline Batista. O direito à Educação Escolar para os sujeitos do campo: Tutela do Estado ou Construção Social Coletiva? Dossiê Educação em Perspectiva, 2018.

FREIRE, Paulo Título: **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos, EJA na visão de Paulo Freire.** 45 fls. Monografia (Especialização). Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paranavaí – PR, 2013.

REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003. Brasília – DF, fevereiro, 2004

RESOLUÇÃO 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.

Secretaria da Educação do Estado da Bahia - Política de EJA da Rede Estadual- EJA Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida. Bahia, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Temas básicos de pesquisa – ação).

O LEGADO FREIREANO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A SERVIÇO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Clodovil Mascarenhas Mendes
E-mail: clodmasc@yahoo.com.br

Milena dos Santos Cerqueira Nogueira
E-mail: mcerqueira7@yahoo.com.br

Prof. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima
E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Professoras Orientadoras:
Prof. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes
Prof. Dra. Silvia Moraes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CETENS)

Resumo: Este trabalho objetiva discutir a importância do legado freiriano nas práticas pedagógicas de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, questionamos: como o legado de Paulo Freire perpassa pelas práticas pedagógicas de docentes da Educação de Jovens e Adultos? Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica exploratória e descritiva. As contribuições de Freire são foco de muitas pesquisas na educação e na EJA mais especificamente, pois suas ideias oferecem subsídios teórico-práticos para uma educação conscientizadora, libertadora e mais humanizadora. Portanto, as práticas pedagógicas devem refletir o contexto dos sujeitos, cuja diversidade geracional, cultural, socioeconômica, de gênero, de escolaridade etc. são explícitas. Este trabalho resulta na consideração de que as práticas pedagógicas específicas para esses sujeitos atravessam pela formação dos professores, em que a ação-reflexão-ação possibilita o aperfeiçoamento da atuação docente, criando condições mais favoráveis para o educando desenvolver e assumir a sua consciência social. Conclui-se, a partir deste estudo, que o legado de Paulo Freire contribui com saberes e práticas pedagógicas emancipatórias e promotoras da autonomia dos sujeitos educadores/educandos da EJA na construção de novas perspectivas de ensino e aprendizagem dos adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Práticas Pedagógicas. Sujeitos da EJA.

IMPORTÂNCIA DO DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BAHIA E SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES RURAIS NÃO AGRÍCOLAS: UM ESTUDO EXPEDITO

Autor: Alberto Viana de Campos Filho, UNEB/UFBA, albertovcfilho@hotmail.com

Orientadora: Clícia Maria de Jesus Benevides, UNEB, cbenevides@uneb.br

Coorientadora: Noeli Pertile, UFBA, noeli.pertile@yahoo.com.br

Resumo: Trata de um estudo expedito, de caráter exploratório e quali-quantitativo sobre a obra Dicionário da Educação do Campo. Teve como objetivo realizar uma consulta a profissionais de 17 organizações da educação do campo da Bahia sobre a importância dessa obra, sobre sua adoção no ensino e da relevância da inclusão numa nova edição do Dicionário de verbetes sobre atividades rurais não agrícolas. Como metodologia utilizou-se um formulário eletrônico para consulta individual. A amostragem foi de caráter não probabilística e os profissionais escolhidos pela relação histórica com a educação do campo, e por sua representatividade na instituição. Como resultados tivemos que 100% dos consultados opinaram pela importância do Dicionário nos processos de ensino, pesquisa e extensão na sua instituição; 95% informaram que adotam o Dicionário no processo de ensino/aprendizagem com seus alunos; e 90% gostariam de ver inclusos no Dicionário verbetes sobre atividades rurais não agrícolas como artesanatos, agroindústrias, turismo comunitário, gastronomia, manifestações artísticas e finanças solidárias. Com relação a questão optativa obteve-se respostas na sua maioria de reforço a importância do Dicionário, da inclusão do tema das atividades rurais não agrícolas e de outros temas importantes nessa obra. Concluiu-se que o estudo atingiu o seu objetivo ao obter respostas das principais organizações da Bahia envolvidas com a educação do campo e com qualidade necessária ao aprofundamento do estudo.

Palavras-chave: Dicionário. Educação do Campo. Atividades Rurais Não Agrícolas

EIXO 2

JUVENTUDES:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS



REFORMAS EDUCACIONAIS, ENSINO MÉDIO E TÉCNICO: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O ENSINO TÉCNICO E INSERÇÃO NO MERCADO PROFISSIONAL

Ítalo Souza Lima[37]
Elis Cristina Fiamengue[38]

Resumo: A presente pesquisa trata-se do projeto de mestrado profissional em educação em fase inicial, o qual tem como base a Lei 11.892/2008, que instituí a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e a Lei 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio. Por meio da análise desses marcos legais pretende-se discutir os aspectos que dizem respeito à vinculação da educação técnica e ensino médio, identificando questões de natureza politica, econômica e social engendradas no processo. Tendo como metodologia a pesquisa participante de natureza qualitativa, tenciona-se fazer um diagnóstico com a comunidade escolar do Instituto Federal da Bahia – Campus Ilhéus, a fim de identificar as relações entre ensino técnico, mercado de trabalho e sobre a não incorporação ao Novo Ensino Médio. Por meio disso, propomos criar um Banco de Dados e Indicações através do aplicativo de mensagens Telegram, com o objetivo de auxiliar os estudantes tendo em vista suas dificuldades. O aporte teórico se pautou nas observações levantadas por: Silva (1999), Silva e Scheibe (2017), Heeren e Ssilva (2019), dentre outros. Espera-se que através da pesquisa possamos contribuir para um olhar mais crítico frente às políticas ligadas ao ensino profissional.

Palavras-Chave: Lei 13.415/2017. Lei 11.892/2008. Reformas educacionais. Ensino nos Institutos federais.

Introdução

A pesquisa em questão trata-se do projeto de mestrado profissional em fase inicial, que pretende investigar a Lei 13.415/2017 e suas relações com o ensino médio integrado nos Institutos Federais, sobretudo, no IFBA – *Campus* Ilhéus, através da Lei 11.892/2008. Por meio da análise dos marcos legais, pretende-se discutir os aspectos que dizem respeito à vinculação da educação técnica ao ensino médio, identificando ainda, quais ações são realizadas no IFBA visando a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

[37]Licenciado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC em Ilhéus/BA. Email: islima.ppge@uesc.br
[38]Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em Ilhéus/BA. E-mail: eliscf@gmail.com

A priori, a educação profissional nos moldes que conhecemos hoje se estabeleceu com o advento da Revolução Industrial na Inglaterra no final do século XVIII. Esse acontecimento gerou mudanças profundas nos modos de produção, os quais deixaram de ser realizados por humanos e passaram a ser atribuídos às máquinas. Com isso, tornou-se necessária a preparação técnica da mão-de-obra com o propósito de atender às demandas emergentes. A partir daí proliferaram-se as escolas de artes e ofícios (VIEIRA & SOUZA, 2016, p. 154).

No âmbito do Brasil, Fartes e Moreira (2009) destacam que no período da colonização as primeiras formações para o trabalho se estabeleciam sob a forma de organizações de ofício, as quais eram articuladas para a transmissão do conhecimento entre mestres, oficiais e aprendizes. Nesse contexto, os colégios jesuítas tiveram grande relevância dado que foram os primeiros a oferecerem o ensino profissionalizante. Este estava associado ao plano de estudos organizados pelo padre Manuel da Nóbrega, cujo objetivo direcionava inicialmente ao "ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização", e depois, o estudante optaria entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, "segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar" (SHIGUNOV & MACIEL, 2008, p. 176).

Foi então que em 1909 no governo de Nilo Peçanha a partir do Decreto nº 7.566/1909 que a educação profissional passou a ser pensada em nível nacional. Essa normativa configurou-se um marco na educação profissional no Brasil, pois originou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas nas capitais brasileiras. Wittaczik (2008, p.79) reflete que essa lei pode ser concebida como um "instrumento de capacitação ou adestramento" de caráter assistencialista para a massa trabalhadora, pois o objetivo estava em atender ao desenvolvimento industrial e ciclo de urbanização. Em consonância, Fartes e Moreira (2009, p. 18) indicam que:

> essas escolas surgem com a função básica de inserção no mercado de trabalho, sempre vinculando essa formação a uma determinada tarefa ou posto de trabalho sem haver preocupação com a formação teórica que era passada aos alunos. A preocupação primária dessas escolas era com o saber fazer; por isso, continua Kuenzer (1991, p. 7), "essas escolas se caracterizaram por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam".

A posteriori, com o passar dos anos foram criadas inúmeras leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções que possuíam ênfases diferentes ao se tratar da educação profissional no

Brasil e que refletiam os resultados de debates ligados às mudanças necessárias para que a educação brasileira se desenvolvesse. Nessa pesquisa nos restringiremos à análise da Lei 11.892/2008 e a Lei 13.415/2017.

A partir da Lei 11.892/2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, da qual constituem enquanto parte integrante os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes são definidos por ela no artigo 2º, como instituições de educação básica, profissional e superior, que atuam de maneira pluricurricular, com especialidade na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino mediante a articulação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, p. 1).

Heeren e Silva (2019) refletem que essa modalidade de ensino se constitui uma perspectiva de formação ao estudante que extrapola as fronteiras do "especificamente laboral do ensino técnico e puramente acadêmico-generalista do ensino propedêutico" (p. 9). Além disso, apontam que:

> a formação integral prevista nessa modalidade significa priorizar uma educação cujos objetivos são a criatividade, autonomia intelectual e formação política, não especificando capacidades, habilidades e/ou competências intelectuais e humanas mais importantes para o estudante, aspecto bastante reforçado quando se viabiliza a formação do aluno para as necessidades do mercado (apud FRIGOTTO, 2012).

Em uma direção totalmente oposta aos objetivos estabelecidos pelos Institutos Federais, em 2017 temos sancionada a Lei 13.415, a Reforma do Ensino médio, no governo do então presidente Michel Temer, a qual surgiu inicialmente no formato da Medida Provisória 746 no final de 2016. Dentre as mudanças que foram estabelecidas, destacam-se o aumento da carga horária mínima do ensino médio de 800 horas anuais (4 horas/dia) para 1.400 horas (7 horas/dia) e a separação das disciplinas entre áreas de conhecimento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, os quais as redes de ensino teriam autonomia para escolher qual ofertar conforme sua relevância para o contexto local. (BRASIL, 2017, p. 1)

Conforme essa lei as disciplinas se aglutinam nas áreas de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Além destes, há a introdução da Formação técnica e

profissional, cuja oferta considerará "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação". É importante ressaltar que a Reforma permite que profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos, sejam eles ligados a sua área de formação, sejam eles ligados a sua experiência profissional. (BRASIL, 2017, p. 2).

De acordo com Esquinsani e Sobrinho (2020) não só a Reforma do Ensino Médio, mas também a BNCC, a qual estrutura o currículo à Pedagogia das competências e dá sustentação para sua implementação, ao invés de garantir que o direito a educação efetivamente se concretize para todos, "propõe uma reformulação da educação básica que torna precário o acesso aos fundamentos básicos do saber construído historicamente pela humanidade, e deslegitima o lócus da formação cultural e cidadã na e da escola." (p. 156). A essas consequências os autores adicionam o processo de condução dos jovens provenientes das classes mais baixas ao "atendimento rápido e tecnicista à demanda do mercado".

Por fim, faz-se necessário dizer que este trabalho se insere num contexto que contempla o projeto do Novo Ensino Médio a partir de uma perspectiva política, econômica e social, com o intuito de demonstrar que "não há nada de novo no novo ensino médio", da mesma maneira como algumas pesquisas recentes tem apontado. Por isso que documentos como a Lei 5698/1971, citada anteriormente, bem como o Projeto de Lei 6840/2013, dentre outros, serão também analisados nesse debate.

Justificativas

Políticas públicas educacionais não devem ser compreendidas enquanto um ato de compaixão do Estado para com a população, mas são o resultado da "articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social". (DEITOS, 2017, p. 210). Uma vez que nem todos os grupos sociais tem participação efetiva na formulação das políticas públicas, tal como discutido por Capella (2018), a definição dos temas/problemas possuem uma dimensão essencialmente política, pois é uma situação que explicita escolhas e pontos de vista dentre vários outros possíveis (p. 18). Mas não é só uma dimensão política, nesse contexto estão sobrepostas questões ideológicas, econômicas, sociais, culturais, e etc.

Nas últimas décadas tem se presenciado o aumento expressivo de políticas direcionadas para a etapa do Ensino Médio. São políticas nacionais de ensino de jornada ampliada, como o Ensino Médio em Tempo Integral, e de diversificação do currículo escolar, como o Ensino Médio Integral, e ainda, algumas que associam estes a aspectos da educação profissional, como é a proposta do Novo Ensino Médio.

Essas alterações nem sempre são benéficas. No caso da Reforma do Ensino Médio, por exemplo, o que se atesta na prática é que o conceito de "formação integral" referido no artigo 4º, parágrafo 7º da Lei 13.415/2017, não diz respeito a uma conciliação entre ensino propedêutico e formação para o trabalho de qualidade, mas sim, uma preparação acima de tudo insuficiente, sendo que aquela que deveria auxiliar na inserção ao mercado é fraca, e a básica extremamente precária, visto que seu espaço é reduzido e sua presença fragmentada por meio do novo arranjo curricular estabelecido pela BNCC.

Portanto, faz-se importante analisar tais normativas através de um olhar crítico a partir da pesquisa, para que se possam pensar mecanismos que levem à reflexão e consequente atuação sobre essas políticas. À medida que nos atentamos para o caráter excludente e segregador das políticas públicas ligadas ao ensino profissional no passado e também no presente, repensamos e rediscutimos formas que venham contribuir à elaboração de novas políticas, as quais possam ser mais inclusivas.

Revisão de literatura

As discussões envolvendo as mudanças estabelecidas pelas reformas na história da educação brasileira tem sido alvo de estudos há bastante tempo. Se dirigirmos nosso olhar para os trabalhos que pontuam especificamente acerca da educação profissional, tendo em vista os marcos legais da presente pesquisa - Lei 11.892/2008 e a Lei 13.415/2017 - conseguiremos observar pontos levantados que são bastante comuns nos debates, além de conceitos importantes ao realizá-lo. Dentre eles despontam a discussões sobre currículo, a dualidade estrutural, o princípio de autonomia dos Institutos Federais (IF's), e a relação entre escola e setor privado.

Entendemos que o assunto currículo é objeto central no que diz respeito às legislações estudadas. Com isso, a concepção de currículo que adotamos é refletida pelo estudioso Tomaz

Tadeu da Silva em Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo, no qual o currículo é concebido enquanto produto de uma seleção, isto é, dentre um enorme universo de conhecimentos e saberes, elege-se uma parte específica, a qual constituirá evidentemente, o currículo. É a partir dessa seleção que temos idealizado o tipo de pessoas que buscamos formar, pois, tal como o autor afirma "um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo" (SILVA, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, o que os proponentes da Reforma do Ensino Médio querem que os estudantes se tornem com a introdução de disciplinas que tem como proposta ensinar "a fazer brigadeiros caseiros, jogar RPG, e saber "o que rola por aí""?[39]

Rodrigues e Portella (2022, p. 10) indicam que nesse arranjo possibilitado por meio da flexibilização curricular no Novo Ensino Médio (NEM), existe uma "tendência de formação pragmática", cujo propósito diverge à formação humana, dado que os Itinerários formativos fracionam os conhecimentos do currículo do Ensino Médio. Em consonância, Coelho *et al.*,(2021) destacam que tais alterações interferem, sobretudo, na formação do proletariado, e que ao invés de "concretizarem seus projetos de vida", tal como descrito na lei 13.415/2007, recebem um conhecimento parco que contribui para que permaneçam na realidade que estão inseridos, o qual se difere do currículo da iniciativa privada em que a formação permanece sem alterações, permitindo aos seus estudantes "a formação necessária para ocupar cargos de administração e gestão da sociedade na qual vivemos." (p. 8)

Esse debate suscita discussões que se encaminham à dualidade educacional também chamada de dualidade estrutural na educação. De maneira simplória, a dualidade estrutural de acordo com Campello (2009) expressa uma divisão da escola a partir da qual se traçam caminhos diferenciados de acordo com a classe social do indivíduo, separando-os por postos antagonistas na divisão social do trabalho - aqueles que exploram e aqueles que são explorados. (p. 1). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que é no Ensino médio que o dualismo tem sua maior expressão, uma vez que é nele que aparece com mais enfoque o contraste entre o capital e o trabalho, "expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?" (apud CAMPELLO, 2009, p. 4).

[39]Referência à matéria realizada pelo jornal de notícias brasileiro O Globo em 13/02/2023. https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml

O princípio de autonomia dos IF's também é um assunto presente na bibliografia que pretendemos analisar. Este pode ser visto na Lei n.º 11.892/2008, documento que norteia a atuação educacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual integram os Institutos Federais que dentre outras instituições, "possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar" (BRASIL, 2017, p. 2).

Isso quer dizer que diferentemente das redes estaduais de ensino, os IF's, considerando sua natureza autárquica, possuem total liberdade, sobretudo no que diz respeito à formulação e implementação de sua própria política curricular com a finalidade de alcançar os princípios e fins tais como previstos na legislação que compreende sua criação. Essa configuração lhe dá fundamento legal para não adotar às modificações designadas pela Reforma do Novo Ensino Médio, e até mesmo aquelas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular. (HEEREN & SILVA, 2019, p. 15).

Outro ponto que merece destaque nessa discussão é acerca da relação entre escola e o setor privado. Adrião e Peroni (2018, p. 52) indicam que ao longo dos anos houve um aumento expressivo da presença do setor empresarial e instituições a estes vinculados na definição de políticas curriculares no Brasil. Mas é a partir do golpe de 2016 que tais presenças ganham outra dimensão em razão de que suas atuações são legitimadas e institucionalizadas como política nacional através de alterações na LDB. Tais setores são caracterizados como "investidores socais ou filantropos de risco", e foram eles que impulsionaram a Reforma do Ensino Médio de 2017.

Em conformidade às autoras, Silva e Scheibe (2017, p. 28), sustentam que há uma linha de argumentação que propõe o estreitamento dos laços entre a escola pública e o mercado, e que nesse movimento nega o caráter público, inclusivo e universal da escola. De acordo com as autoras:

> a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário "flexibilizar" o currículo.

Vale ressaltar que essas características de modernização da escola no sentido de adequação do ensino à concorrência do mercado, isto é, a transformação do espaço escolar num "quase-mercado" educativo, tal como diria Barroso (2005), são vestígios da influência do Neoliberalismo na educação. Para Marrach (1996, p. 1) o neoliberalismo é uma ideologia que busca responder à crise do Estado nacional mediante o comércio e as novas tecnologias. Sua fórmula é "um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais".

Metodologia ou material e métodos

O presente estudo terá como metodologia a pesquisa participante de natureza qualitativa. De acordo com Pedro Demo (apud MARIANI & CARVALHO, 2008, p. 174) essa metodologia é "um processo de pesquisa no qual a comunidade participa da análise de sua própria realidade, com vistas a promover transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos." Nesse sentido, os indivíduos pesquisados não são meros objetos da pesquisa, mas sim sujeitos participantes dela.

Pretende-se que a pesquisa seja realizada no Instituto Federal da Bahia – Campus Ilhéus, localizado no km 13 na rodovia Ilhéus-Itabuna. O público alvo será composto pela comunidade acadêmica, isto é, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes.

Como instrumento de coleta de dados inicial foi escolhido as observações participantes. O observador, isto é, o pesquisador, ficará em contato direto com os integrantes do estudo no espaço social onde este se dará, participando da vida social deles, mas com o objetivo de reunir informações e conhecer o contexto da pesquisa. "A filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro". (MINAYO & ESLANDES, 2007, p. 70).

Tudo que for observado será anotado no diário de campo para posteriores análises. Este não consiste em um simples caderno de anotações, mas deve ser encarado, tal como Castro *et., al* (2013, p. 58) descrevem, como o "relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve,

observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados.". As autoras também apontam que a obtenção de bons resultados deve ser precedida de registros precisos e detalhados, os quais complementarão às técnicas de coleta de dados.

De maneira suplementar aos instrumentos citados anteriores, planeja-se realizar entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, os quais serão organizados em grupos focais. Optou-se por esse tipo específico de entrevista, dado a possibilidade informante/participante seguir de forma espontânea sua linha de pensamento e experiências dentro da temática colocada pelo pesquisador. Com isso, as entrevistas vão partir de questionamentos básicos, os quais estão apoiados por teorias e hipóteses que sustentam à pesquisa, e que oferecerão um "amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A escolha de realizar as entrevistas na configuração de grupos focais foi concebida, pois, ao invés dos participantes interagirem somente com o pesquisador, o que ocorreria numa entrevista solo, estes poderão dialogar entre si, o que será mais enriquecedor para esta pesquisa. De acordo com Barbour (2008, p. 21, apud KITZINGER & BARBOUR, 1999, p. 20) um grupo focal pode ser entendido como qualquer discussão de grupo, "contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo".

A respeito do conteúdo das entrevistas, as questões serão semelhantes a todos, sendo que as dos estudantes farão alusão às suas aspirações em termos de educação e profissionalização, bem como às dificuldades que eles enfrentaram/têm enfrentado no decorrer do curso com relação à preparação/entrada no mercado de trabalho. Quanto aos professores e outros profissionais, objetivamos diagnosticar quais ações são tomadas dentro da instituição planejando a inserção dos discentes no mercado. A todos os participantes constarão ainda questões que dialogarão com a Reforma do Ensino Médio.

Levando em conta as normativas que basearão nosso estudo, outro instrumento importante de coleta de dados será a análise de documentos. Como partimos do pressuposto de que "não há nada de novo no Novo Ensino médio", discutiremos algumas normativas que assim como autores contemporâneos concebem, possuem aspectos comuns à Lei 13.415/2017. São eles: a Lei 5692/1971, o Projeto de Lei 6840/2013, dentre outras que surgirão com o prosseguimento da revisão bibliográfica.

Resultados/Produtos esperados

Propomos criar um Banco de Dados e Indicações através do aplicativo de mensagens Telegram, com o objetivo de auxiliar os estudantes tendo em vista as dificuldades apresentadas na etapa de coleta de dados. Tal levantamento também será benéfico para os profissionais que atuam na educação profissional no sentido em que eles terão uma base palpável das necessidades requisitadas pelos discentes.

Inicialmente objetiva-se a replicação de informações no Banco de Dados e Indicações pelo próprio acadêmico com assistência de seu orientador, e possíveis auxiliares. Posteriormente, pensa-se em dialogar com tais instituições a fim de passar essa responsabilidade para elas, no sentido de expandir os horizontes da escola para além da formação, atrelando com isso a prática do ensino técnico ao direcionamento para o mercado profissional.

Deseja-se fazer um conjunto de publicações por semana, constando informações acerca de vagas de estágio e emprego, como também, cursos de aperfeiçoamento ou outros conteúdos que venham a ser detectados como de relevância pelos estudantes através do levantamento.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios?. In: Marcia Ângela Aguiar; Luiz Dourado. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. 1ª. ed. Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 49-54.

ALMEIDA, G. S.; LOPES, J. M. R., SOUZA, A. L., SANTOS, M. I. **Desempenho das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileiras no Enem**. 2019.

ASSIS, S. M.; MEDEIROS NETA, O. M. **Educação profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos.** ISSN 0101-8701 (impresso) 2448-0215 (on line), , v. 1, p. 190-2012, 2015.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

CAMPELLO, A. M. M. B. **Dualidade educacional. 2009.** Disponível em: < http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

CAPELLA, A. C. **Formulação de políticas públicas. Brasília.** ENAP. 2018

CASTRO, M. R. ; FERREIRA, G. ; GONZALES, Wania Regina Coutinho. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** 1ª. ed. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. v. 1. 103p

COELHO, J. M. ; SOUSA, E. A. ; Lima, P.O. ; SILVA, J. S. ; OLIVEIRA, D. K. L . A reforma do ensino médio e a precarização da formação da classe trabalhadora. In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2021, Maceió. **Anais VII CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2021. v. 1.

CUNHA, T. P. S. ; SILVA, R. F. E. **A educação profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade**. 2015.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Revista Acta Scientiarum. Education**, v. 32, p. 209-218, 2010.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da Reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFS. **Revista Inter-Ação** (UFG. Online), v. 45, p. 151-168, 2020.

FARTES, V. L. B. (Org.) ; MOREIRA, Virlene C. (Org.)**. Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia** (1909-2009). 1ª. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1, 196p .

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais** , v. 13, p. 1-19, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/legislacao/lei-no-11-892-de-29-de-dezembro-de-2008/view#:~:text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>

MARRACH, S. A. A. **Conciliação, Neoliberalismo e Educação**. Annablum, 1996.

MARIANI, F.; CARVALHO, A. L. Pesquisa participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso) v. 12, p. 169-181, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F **. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25ª. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

MONTEIRO N. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, INEP, v. 101, p. 118-143, 2020.

OLIVEIRA, S. R.; BATISTA, S. S. S. Juventude e formação profissional no contexto das reformas do ensino médio e das diretrizes curriculares nacionais (1971-2017). **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, p. 84-93-93, 2018.

RODRIGUES, Paula R. C. ; PORTELA, Edinólia Lima. A reforma do ensino médio e a BNCC: questões acerca do currículo e formação humana. In: **Anais**. VII Congresso Nacional de Educação, 2021, Maceió. Escola em tempos de conexões. Maceió: EDUFAL, 2021.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista** (Impresso), p. 169-189, 2008.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola** , v. 11, p. 19-35, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1987. 173p.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interações**, v. 12, p. 152-169, 2016.

WITTACZIK, L. S. **Educação profissional no Brasil: Histórico.** 2008.

NÓS COMBINAMOS DE NÃO MORRER: PLANO JUVENTUDE NEGRA VIVA E OS CAMINHOS INSTITUCIONAIS TRAÇADOS ATÉ AQUI

Valéria Soares Martins*
Luzineide Miranda Borges**

Resumo: o presente artigo tem como objetivo analisar os caminhos institucionais realizados até o momento para formulação do Plano Juventude Negra Viva - PJNV, a fim de compreender de que forma essas ações cumprem o papel de mobilizar as discussões sobre o genocídio da juventude negra e fortalecem, ou não, a luta dos movimentos sociais negros. A primeira sessão apresenta o percurso histórico do Plano Juventude Viva, anterior ao PJNV, e os desdobramentos que este teve das políticas públicas de juventude. Em seguida apresentamos as ações realizadas pelo Ministério da Igualdade Racial - MIR e o Grupo de Trabalho Interministerial na formulação do Plano Juventude Negra Viva. O campo de pesquisa foi o site e instagram oficiais do MIR, a partir das pesquisas online em Santos (2011), e as inspirações intelectuais utilizadas foram Dayrell (2016), Gomes e Laborne (2018), Arroyo (2017) e IPEA (2021). Concluímos que até o momento algumas estratégias utilizadas pelo MIR cumpriram sua função, como a consulta pública, com as Caravanas Participativas, mas outras etapas ainda estão embrionárias. Apontamos também a necessidade do PJNV ser transformado em política de Estado.

Palavras-chave: Juventude Negra. Genocídio. Igualdade Racial.

Introdução

Penso em Dorvi a todo o momento. Ele é para mim um presente incompleto e um futuro vazio. Provavelmente Dorvi não virá mais. Ele que tinha um trato de viver fincado nessa fala desejo:
— A gente combinamos de não morrer.
— Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel.

Conceição Evaristo, Olhos D'Água

"A gente combinamos de não morrer" é o pacto de vida entre o personagem Dorvi e seus companheiros, do conto escrito por Conceição Evaristo (2014) que leva o título da frase entre aspas. Dorvi é um homem-menino negro, morador de uma periferia e namorado de Bica, com quem terá um filho. No decorrer da narrativa, Evaristo nos conta os dilemas e os sentimentos dos jovens pretos que vivem em um estado de guerra não assumida pelo Estado.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus - Bahia, Brasil. E-mail: valeriasmartins3@gmail.com.
** Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus - Bahia, Brasil. E-mail: lmborges@uesc.br.

Nessa guerra, o trato de vida de Dorvi vira às avessas, e ele não sobrevive para contar mais de sua história. Assim como Dorvi e Neo, jovens negros da ficção-realidade de Conceição Evaristo, outros tantos sucumbiram no projeto de morte da juventude negra, pois "eles combinaram de nos matar", como afirmam os movimentos sociais negros. A partir de 2019 esses movimentos passam a usar essa frase para aumentar as denúncias sobre o genocídio da juventude preta, e inserem que existe um orquestrador (ou vários orquestradores) para esse extermínio: "eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer" passa a ser o grito de luta e denúncia da juventude preta.

Gomes e Laborne (2018), ao afirmar sobre a legitimidade de caracterizar a situação de assassinato de jovens negros enquanto genocídio, ressaltam que o termo foi politizado e ampliado pela militância negra, ainda que utilizado desde a década de 70. É Abdias do Nascimento (1978) que ratifica o termo, afirmando que o genocídio é uma constante na história de construção do nosso país. Mas somente em 2016, a partir do relatório da CPI Assassinato de jovens, compreendemos que o Estado passa a reconhecer, ainda que no papel, que no Brasil não há outro termo que expresse melhor a realidade de morte de jovens pretos que o termo genocídio (Farias, 2016).

É verdade que anterior a 2016 o Estado brasileiro, a partir de uma política de governo, já havia iniciado as ações de combate ao extermínio da juventude por meio do Plano Juventude Viva - PJV, de 2012. Mas embora o texto legal do plano nomeasse a juventude negra enquanto público-alvo dessa política, seu título não demarcava um território político que pudesse nomear a causa do extermínio, uma vez que as juventudes são diversas e plurais (DAYRELL, 2016). Ademais, o próprio PJV sofreu constantes alterações e descontinuações, fazendo com que suas ações não fossem garantia do cumprimento do seu objetivo, que é o de reduzir as taxas de homicídios da juventude preta.

Em 2023, no terceiro mandato do Presidente Lula (Partido dos Trabalhadores - PT), o PJV se encerra para dar espaço para o Plano Juventude Negra Viva, demarcando politicamente o público-alvo que o plano pretende focar e assumindo um compromisso de não mais silenciar frente a setores da sociedade brasileira que não encaram o assassinato de jovens negros como uma questão urgente e um problema social, mas consideram uma "necessária estratégia de erradicação da bandidagem" (FARIAS, 2016, p. 32).

Nesse sentido este texto tem como objetivo analisar os caminhos institucionais realizados até o momento para formulação do Plano Juventude Negra Viva - PJNV, a fim de compreender de que forma essas ações cumprem o papel de mobilizar as discussões sobre o genocídio da juventude negra e fortalecem ou não a luta dos movimentos sociais negros. O campo de pesquisa foi o site [40]oficial do Ministério da Igualdade Racial - MIR, junto com a página oficial do Plano Juventude Negra Viva e o instagram oficial do MIR, ambientes do contexto da cibercultura compreendido por Santos (2011) como *espaçotempo* cotidiano de *ensinoaprendizagem*, pois "é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades" (SANTOS, 2011, p. 77).

Esperamos que esse trabalho contribua com as discussões e políticas de enfrentamento ao genocídio da juventude preta, pois retomando o conto de Conceição Evaristo, a personagem Bica afirma que "deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel" (Evaristo, 2014, p. 108). Concordamos com Bica, e acreditamos na construção de um mundo de possibilidades de vida para a juventude negra.

Vidas negras importam: o PJV de 2012 a 2022

Eles combinaram de nos matar
Mas nós combinamos de não morrer
Se eles querem guerra, terror nenhum
Só que o nosso povo não vai correr
Mesmo que o tempo possa fechar
Independente do que possa acontecer
Nosso povo nunca vai se entregar
Nós só acreditamos em vencer

Thiago Elniño, O livro da Selva

O Atlas das Juventudes de 2021, o mais recente em análises completas, contabilizou 50 milhões de jovens (pessoas com idade entre 15 e 29 anos) no Brasil. Isso significa que um quarto da população brasileira "vive uma realidade de constantes violações dos seus direitos e também está mais exposta a uma série de vulnerabilidades sociais (CONJUVE *et al*, 2021, p. 10)". A realidade apontada no Atlas ressalta um contexto de violência e exclusão que consequentemente limita o desenvolvimento de todo potencial das juventudes.

[40]A saber https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br, https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/plano-juventude-negra-viva e https://www.instagram.com/ministerioigualdaderacial/

Essa realidade de negação de direitos e de exclusão não é um capítulo recente na história do nosso país. As juventudes, enquanto categoria de construção social, histórica e diversa, sempre ocupou o território da invisibilidade política, mesmo após serem reconhecidos como sujeitos de direitos (Dayrell, 2003; 2016). Para Dayrell (2016) a insuficiência de políticas públicas para a juventude é um fator que põe em risco o acesso a uma cidadania plena e por isso, "reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dxs jovens, entendidxs de uma forma mais ampla" (DAYRELL, 2016, p. 25).

Apesar da insuficiência, em 2012 o governo Dilma Rousseff (PT) criou o Plano Juventude Viva, que tem como objetivo reduzir a vulnerabilidade da juventude negra, prevenindo a ocorrência de homicídios no país. Além de promover e integrar ações para os fins mencionados, o plano focalizou na "transformação de territórios vulneráveis, na criação de oportunidades de inclusão social e autonomia para os jovens nesses territórios, no enfrentamento ao racismo institucional e na política de segurança pública" (Brasil, 2018, p. 11). O plano traz no corpo do texto legal o foco na juventude negra, uma vez que os dados sobre homicídio no Brasil, publicado pelo Atlas da Violência, apontam que o genocídio da população negra reduz muito pouco ao passar dos anos, diferente do que ocorre com a população não negra, em que há uma redução, ainda que pequena (IPEA, 2021).

O PJV de 2012 foi iniciado no estado de Alagoas, por conta dos números de letalidade registrados à época. Em 2021, o Atlas da Violência confirma que entre 2009 e 2019 poucos estados do Nordeste e do Norte conseguiram diminuir as taxas de homicídio (Pará, Rondônia, Alagoas, Paraíba e Pernambuco), pois na grande maioria houve um aumento significativo. O documento afirma ainda que em 2021 (com exceção de Rondônia, Maranhão e Piauí) todas as UFS do Norte e Nordeste tiveram registros acima da média nacional, com a Bahia ocupando o 4° lugar no ranking dos Estados que mais matam jovens negros no país (IPEA, 2021).

Analisando a situação de genocídio da juventude preta, Gomes e Laborne (2018) apontam um questionamento necessário: ainda há pouca incidência nos dados levantados sobre os números de feminicídio negro juvenil. As autoras afirmam que essa é uma questão que ainda precisa ser devidamente considerada pelas pesquisas e pelo movimento feminista. De fato, há uma lacuna nos dados, pois só encontramos, assim como as autoras, dados que avaliam a situação entre mulheres jovens negras e brancas no ano de 2017, por meio de um relatório sobre

o Índice de vulnerabilidade juvenil à violência realizado pelo Governo Federal (BRASIL, 2017). O relatório confirma que as jovens negras morrem 8,11 vezes mais do que as jovens brancas, no Rio Grande do Norte enquanto que no Amazonas o número cai para 6,97,

> em terceiro lugar aparece a Paraíba, onde a chance de uma jovem negra ser assassinada é 5,65 vezes maior do que a de uma jovem branca residindo no Estado. Em quarto lugar vem o Distrito Federal com risco relativo de 4,72. Nos estados de Alagoas e Roraima não foi possível calcular a razão entre as duas taxas por não ter ocorrido nenhum homicídio de mulher branca nessa faixa etária. No entanto, as taxas de mortalidade entre jovens negras foram altas, com 10,7 e 9,5 mortes por 100 mil habitantes na mesma faixa etária e composição racial (BRASIL, 2017, p. 40).

O que os dados nos mostram é que, independente do gênero, é a juventude preta que tem sido o alvo de extermínio, e embora o PJV tenha sido a porta de abertura para o debate institucional, às ações realizadas pelo plano não foram efetivas na redução da vulnerabilidade e exposição à violência dessa juventude. Compreendemos que parte disso se deu pelo fato de o PJV não possuir indicadores específicos para análise dos resultados de suas ações, bem como as constantes interrupções que o programa sofreu, uma vez que encontramos 03 etapas: a primeira de 2012 -2014, a segunda de 2015-2016 e a terceira de 2017-2022.

A primeira etapa, momento de sua criação, foi a que conseguiu desenvolver a maior parte das ações, como o Projovem Urbano, o PRONATEC, Programa Esporte e Lazer na Cidade, Centros de Economia Solidária, Pontos de Cultura, Programa Escola Aberta e o Pacto pela Vida da Juventude Negra no Sistema de Justiça, embora nem todos os municípios que aderiram ao PJV tenham recebido todos os programas. Também houve um número significativo de editais, que pontuaram de forma diferente os projetos que tivessem vinculação ao PJV, como o Estação Juventude e o Vivajovem. As ações ficaram sob responsabilidade de ministérios diversos e na avaliação institucional sobre a primeira etapa, o diagnóstico é de que "quando as ações pactuadas com os ministérios chegam ao território, não há uma identificação de que essas ações e programas estão vinculados como partes constituintes do Plano Juventude Viva" (BRASIL, 2018, p. 32).

A segunda etapa, realizada entre 2015-2016, foi interrompida com o golpe de Estado sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff. Enquanto o foco da primeira fase era na prevenção dos homicídios, a segunda fase objetivou traçar estratégias com foco na segurança pública e

acesso à justiça, no enfrentamento aos homicídios. A terceira etapa iniciou em 2017, e o Novo PJV realizou o levantamento de índices sobre homicídios no Brasil, citado anteriormente aqui. Cria-se um Comitê Gestor Federal do PJV, que teve como meta a redução em 15% no número de homicídios contra juventude negra em 04 anos. As ações foram embasadas em três eixos: a Gestão do Novo Plano Juventude Viva; os Direitos e Proteção nos Territórios e a Justiça e Segurança Cidadã para Jovens Negros, sendo os dois últimos muito parecidos com os eixos de Direitos e Justiça e Segurança Cidadã da etapa 02.

Após 2018 não achamos informações sobre as ações do PJV. O que encontramos são notícias de desarticulação da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, bem como da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Ademais, a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro (Partido Liberal - PL) cortou[41] 93,5% do orçamento da SNJ em 2022, não tendo utilizado nem 30% ao longo dos quatro anos de mandato, o que reflete o desmonte das políticas públicas de juventude entre 2019-2022 e consequentemente a nova interrupção do PJV em 2018.

Levando em consideração a análise do PJV e o seu objetivo central, nos questionamos: como seria possível diminuir as taxas de homicídio e preservar a vida da juventude negra conforme objetivava o PJV, se os planos de segurança pública dos governos nem sempre dialogam com as metas traçadas por este? Ao fazer a análise sobre os planos de segurança pública dos governos federais de 2003 a 2020, Risso (2020) observou que embora a redução de homicídios estivesse sempre elencada como prioridade, não houve, entre eles, um destaque real ao público que costumeiramente é vitimado por esse tipo de violência: a juventude negra (RISSO, 2020).

Souza (2015) ao analisar o Plano sob a perspectiva dos gestores municipais do DF e seu entorno, conclui que mesmo com o comprometimento dos territórios com a implementação do plano, as ações realizadas foram mínimas e focalizadas na população em geral, caracterizando novamente uma invisibilização à juventude negra. A autora também ratifica que a gestão federal do PJV não deu o suporte necessário para a consolidação das estratégias traçadas pelo plano.

[41]Levantamento feito pelo Brasil de Fato, por meio da Lei de Acesso à Informação:: https://www.brasildefato.com.br/2022/06/27/bolsonaro-cortou-93-do-orcamento-da-secretaria-de-juventude-e-acabou-com-politicas-publicas. Acesso em 23 set. 2023.

Para a autora, se fazia necessário rever a formatação do plano juventude viva e buscar estratégias para atuar junto à segurança pública.

Entretanto, ainda que houvesse um distanciamento entre a proposta inicial dos movimentos sociais e a política aprovada e implementada, Gomes *et al*. (2019) analisa que o PJV é um caso de efetividade no que tange a resposta governamental às demandas dos movimentos sociais. Em artigo que analisa a participação do movimento negro na formação da agenda do governo federal, Gomes *et al.* (2019) entende que alguns contextos foram importantes para que o PJV fosse uma realidade, uma vez que na ocasião havia resistência do Congresso Nacional e da opinião pública, que não enxergava a importância da pauta. Para as autoras, a mobilização política dos ativistas, bem como a abertura política do governo por meio de representantes dos movimentos sociais nas pastas ministeriais foram cruciais para que o enfrentamento dos níveis de homicídios entre jovens negros se transformasse em política pública (GOMES, *et al.*, 2019).

Os versos que abrem essa seção ressurgem para informar que mesmo que os desafios para a sobrevivência de uma política pública que tem como foco ações para combater a morte de pessoas pretas tenham impedido a sua real aplicação, nós povo preto e movimentos sociais negros permanecemos na luta e na denúncia do Estado. Essa insistência nos colocou diante de uma nova encruzilhada: a construção do Plano Juventude Negra Viva.

A construção do Plano Juventude Negra Viva: caminhos até aqui

> Porque a melhor versão de nós nunca foi na agonia, na confusão dos ódios, na distração dos brancos. Cuide.
> Você é parte da minha parte viva, ô, e a gente ainda é a parte viva do mundo.
>
> Rico Dalasam, DDGA

"Ministério da Igualdade Racial planeja relançamento do Plano Juventude Negra Viva". É com essa chamada que o PJNV é noticiado[42] pela primeira vez no site do MIR. A notícia informa que representantes do MIR reuniram-se com o Secretário Nacional de Juventude, Ronald Sorriso no dia 09 de fevereiro de 2023, para articular a retomada do PJV,

[42] https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/ministerio-da-igualdade-racial-planeja-relancamento-do-plano-juventude-negra-viva Acesso em 24 set. de 2023.

que a partir daquele momento passaria a ser chamado de Plano Juventude Negra Viva, como demarcação da centralidade na pauta racial. Na ocasião da notícia, a Ministra Anielle Franco ressalta na matéria que além da importância de olhar para a juventude negra como parcela vulnerável, também se faz importante reconhecer o potencial que essa juventude possui para, entre tantas coisas, produzir cultura e soluções criativas de vida.

A poesia que abre essa seção afirma que somos a parte viva do mundo. E como partes vivas, é necessário que tenhamos a oportunidade de experienciar nosso potencial criativo em todas as nossas possibilidades. Para Arruda (2019) a realidade de genocídio da juventude preta não versa apenas sobre a morte do corpo físico. Antes, a juventude preta tem visto morrer as possibilidades de ser no mundo, "ora acontece por meio dos homicídios, ora por meio da morte psicossocial, visto que, mesmo em vida, os/as jovens não têm seus desejos reconhecidos e/ou são desrespeitados e seus direitos sociais negados e/ou violados" (ARRUDA, 2019, p. 11).

Após a primeira reunião, no dia 21 de março de 2023 o Presidente Lula em seu terceiro mandato, por meio do Decreto nº 11.444 institui o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI para elaboração da proposta do Plano Juventude Negra Viva. No instagram oficial do MIR a publicação da mesma data afirma que as ações fazem parte do Pacote[43] de Entregas pela Igualdade Racial, uma série de ações em comemoração aos 20 anos de políticas voltadas para a igualdade racial. Sob responsabilidade do MIR, o GTI tem o objetivo de elaborar a proposta do PJNV que agora possui como um dos objetivos o enfrentamento do racismo estrutural. Ressaltando que o grupo deverá considerar as referências do PJV, compete a este:

> I - elaborar diagnóstico sobre a situação atual da violência letal e das vulnerabilidades sociais que afetam a população negra entre quinze e vinte e nove anos;
> II - propor diretrizes e estratégias orientadoras do Plano Juventude Negra Viva; e
> III - propor ações e medidas que comporão o Plano Juventude Negra Viva, prioritariamente nos seguintes eixos temáticos:
> a) segurança pública e acesso à justiça;
> b) geração de trabalho, emprego e renda;
> c) educação;
> d) democratização do acesso à cultura e à ciência e tecnologia;

[43] Pode ser acessado em https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/governo-federal-anuncia-pacote-de-medidas-pela-igualdade-racial . Acesso em 24 set. 2023.

e) promoção da saúde; e
f) garantia do direito à cidade e à valorização dos territórios (BRASIL, 2023).

Após o decreto o GTI reuniu-se pela primeira vez no dia 26 de abril, como é possível ver na figura 01. A reunião teve como pauta o calendário de reuniões, e na oportunidade foi registrado por meio de fotografia a presença e composição do GTI. Segundo entendemos da matéria[44], todos os ministérios mencionados no decreto 11.444/23 enviaram representantes, de acordo com os critérios de representação de mulheres (13 no total) e de maioria de pessoas negras. Após a publicação inicial da notícia, a mesma foi atualizada em 16 de abril, informando da 2ª reunião ordinária do GTI.

Figura 01 Primeira reunião do GTI.



Fonte: MIR, 26 de abril de 2023.

O próximo movimento do MIR foi publicizar as Caravanas Participativas do PJNV, uma iniciativa junto a Secretária-geral da Presidência da República que visa garantir e promover a participação social da sociedade civil e dos poderes públicos locais. Segundo calendário publicado no site do MIR, até o mês de setembro/23 as caravanas deverão passar por todos os Estados e o Distrito Federal, com a realização de oficinas nos eixos-temáticos de: segurança pública e acesso a justiça; trabalho, emprego e renda; educação, esporte e lazer; democratização

[44] https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/grupo-de-trabalho-interministerial-para-elaboracao-do-plano-juventude-negra-viva-pnjv-realiza-primeira-reuniao. Acesso em 24 set. 2023.

do acesso à cultura e à ciência e tecnologia; promoção de saúde; garantia do direito à cidade e valorização dos territórios. Segundo o MIR, as caravanas cumprirão o papel de escuta ativa para subsídio do PNJV.

A primeira caravana aconteceu no dia 18 de maio, no Ceará, com a presença da Ministra Anielle Franco e do diretor de Combate e Superação ao Racismo, Yuri Silva; do secretário Nacional de Juventude, Ronald Sorriso, da vice-governadora do Ceará, Jade Romero, e das secretárias da Igualdade Racial, Zelma Madeira, e da Juventude, Adelita Monteiro. Na oportunidade a ministra destacou o compromisso com a pauta do genocídio da população negra. O Ceará foi escolhido para o lançamento das caravanas por em 2021 ultrapassar a média nacional no ranking de homicídios de jovens negros. Na Bahia[45], segunda caravana, o encontro contou com a participação do diretor Yuri Silva (MIR), da secretária Nacional de Juventude Adjunta, Jessy Dayane, da Secretária de Promoção da Igualdade Racial da Bahia, Ângela Guimarães, do Coordenador Estadual de Juventude, Nivaldo Millet, e de Jamira Alves, coordenadora do Espaço Cultural Alagados. Na oportunidade, uma das participantes do evento, via notícia divulgada pelo MIR, informa que a caravana fortalece seu desejo de se organizar politicamente junto à juventude em seu território.

A terceira caravana ocorreu em São Paulo, nos dias 25 e 26 de maio, e o diretor Yuri Silva (MIR) destacou que cada nova caravana traz novos desafios. Entendemos que construir uma política nacional num país de diversidades como o Brasil não é tarefa fácil, mas acreditamos que as caravanas aparentam ser uma alternativa viável para a escuta das juventudes, muito embora elas aconteçam nas capitais dos Estados e por vezes isso não reflita as diferenças e complexidades que os jovens do interior enfrentam e que nem sempre são vistas nas capitais.

A 4ª caravana ocorreu no Pará, nos dias 20 e 30 de maio, e a 5ª caravana foi realizada nos dias 05 e 06 de junho na Paraíba. Como falamos anteriormente, com exceção de Rondônia, Maranhão e Piauí, todas as UFS do Norte e Nordeste registraram números alarmantes nos rankings de genocídio da juventude preta (IPEA, 2021), de forma que é crucial ouvir e pensar de forma particular, ações que tenham como foco as regiões de maior vulnerabilidade social para os jovens. Ao analisar as fotos dos encontros nos perguntamos sobre o número de jovens

[45] https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/caravana-participatica-do-plano-juventude-negra-viva-chega-a-bahia Acesso em 24 set. 23.

que têm participado das caravanas. Será que esses números refletem a complexidade da realidade que a juventude preta enfrenta hoje?

Enquanto as caravanas 07, 08, 09 e 10 foram realizadas nos Estado do Rio Grande do Norte (12 e 13 de junho), Rio de Janeiro (20 e 21 de junho), Tocantins (10 e 11 de julho) e Paraná (17 e 18 de julho) respectivamente, o GTI se reuniu no dia 16 de junho para alinhamentos sobre as caravanas. O texto da notícia[46] ressalta que foram destacadas as particularidades e aproximações que as escutas dos jovens de diferentes realidades trazem à tona. Nos dias 24 e 25 de julho se realiza a caravana do Mato Grosso do Sul concomitante com a caravana em Rondônia e uma particularidade nos chama a atenção com relação à caravana do Acre, pois esta ocorreu via plataforma Google Meet, no formato online diferente das anteriores. Não há informações no site do MIR sobre o motivo da reunião ter sido realizada dessa forma. Os encontros retornam ao presencial na caravana do Amazonas, realizada nos dias 31 de julho e 01 de agosto. 03 e 04 de agosto é a vez do Amapá concomitante a Roraima, seguidos por 21 e 22 de agosto em Minas Gerais e Santa Catarina, 24 e 25 no Maranhão e Alagoas, 29 e 30 de agosto em Goiás.

Próximo do encerramento das caravanas, os últimos estados a recebê-las são o Rio Grande do Sul (31 de agosto e 01 de setembro) e o Distrito Federal (12 e 13 de setembro). O estado do Espírito Santo está sinalizado como o local de encerramento das caravanas e no site e instagram oficiais do MIR há notícias[47] e convocatórias para as datas de 14 e 15 de setembro, entretanto não há notícias que confirmem a realização da caravana no Estado. Em ambos os canais essa é a última notícia sobre o PNJV até a escrita deste artigo.

Além das caravanas, outras ações importantes foram realizadas pelo MIR na construção do PNJV, entre elas vamos destacar o lançamento da consulta pública online para construção do plano, via portaria[48] nº 190, publicada no DOU em 23 de junho de 2023. A consulta pública de participação online seria um importantíssimo instrumento para ampliação do debate, uma

[46] Reunião de alinhamento https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/grupo-de-trabalho-interministerial-realiza-reuniao-de-avaliacao-e-alinhamento-da-caravana-participativa-para-construcao-do-plano-juventude-negra-viva Acesso em 24 set. 23.

[47] Encerramento das caravanas https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/aviso-de-pauta-encerramento-da-caravana-participativa-do-plano-nacional-juventude-negra-viva-vai-ocorrer-no-espirito-santo Acessado em 23 set. 2023.

[48] Portaria de processo de consulta pública https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-190-de-22-de-junho-de-2023-491660013. Acesso em 24 set. 2023.

vez que ela poderia acessar uma parcela significativa de jovens que não puderam participar das caravanas, por diversos motivos - trabalho, estudos, distância, etc., entretanto, não basta publicar em Diário Oficial se não existir estratégias de divulgação para que a sociedade civil tome conhecimento e participe. Nesse quesito a equipe de gestão do PNJV, a saber, o GTI, falhou.

A consulta[49] online ficou aberta durante 70 dias, de 24 de junho a 01 de setembro. Nesse período recebeu somente cinco contribuições. Entendemos que o número irrisório pode demonstrar que não houve por parte do MIR uma divulgação efetiva para a realização da consulta pública. A análise da página oficial do ministério na plataforma Instagram corrobora com nossa análise, haja vista que nas datas de lançamento e encerramento da consulta não houveram publicações de informe e convite à sociedade civil para que pudessem responder, diferente de outras consultas e votações amplamente divulgadas na plataforma. No site oficial do MIR há uma notícia publicada[50] no dia 26 de julho, na qual se lê: "MIR abre consulta pública para a construção do Plano Juventude Negra Viva. As contribuições podem ser feitas até o dia 30 de agosto, por meio do formulário eletrônico". Além de ter sido publicada com quase um mês de atraso, as informações ainda são apresentadas de forma desencontrada, haja vista que o formulário esteve aberto até o dia 1° de setembro.

A outra ação que gostaríamos de destacar é a Audiência Pública requerida pela deputada Luizianne Lins (PT) e Orlando Silva (Partido Comunista do Brasil - PCdoB), ocorrida no dia 17 de agosto (com transmissão online via YouTube[51]), para discutir o PJNV. Participaram ex-gestores do PJV, pesquisadores sobre o genocídio da juventude negra, bem como representantes dos ministérios e sociedade civil. Na ocasião, o Diretor de Políticas de Combate e Superação do Racismo do Ministério da Igualdade Racial, Yuri Silva, também membro do GTI, ressaltou que o PJNV é uma reinvindicação a partir do movimento negro, pensado durante o governo de transição, numa ampla articulação entre os grupos técnicos de trabalho (Câmara dos Deputados, 2023).

---

[49] Site oficial da consulta pública https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-igualdaderacial-pt-br-assuntos-plano-juventude-negra-viva. Acesso em 24 set. 2023.

[50] Notícia sobre a consulta pública no site do MIR https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/mir-abre-consulta-publica-para-a-construcao-do-plano-juventude-negra-viva. Acesso em 24 set. 2023.

[51] A audiência pública pode ser acessada em https://www.youtube.com/watch?v=78N5k7ar8go. Acesso em 19 set. 2023.

O diretor afirma durante a audiência pública que o princípio norteador inegociável para a construção do plano é a participação social, pois se faz necessário reconhecer o que foi construído até então, e voltar a estar em contato com os territórios, e por isso as Caravanas Participativas para a elaboração do PJNV objetivou circular as 26 capitais e o Distrito Federal, para estabelecer diretrizes de implementação, monitoramento e avaliação do PJNV. Essas diretrizes seriam, a priori, constituídas pelo GTI, mas com promessas de que no futuro haja um comitê gestor composto pelo poder executivo federal e a sociedade civil (Câmara dos Deputados, 2023). O prazo de entrega do PJNV é novembro de 2023.

Além das caravanas, o MIR realizou reunião virtual no dia 03 de maio de 2023 com 71 lideranças de entidades dos movimentos sociais negros para solicitar apoio e mobilização para as caravanas. Na época da audiência já haviam sido realizadas 17 caravanas, e o diretor Yuri Silva apresenta que o MIR pretendia incluir escutas nas penitenciárias dos Estados do Piauí, Santa Catarina, Maranhão, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e no DF, numa parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC e o Ministério de Desenvolvimento Social (Câmara dos Deputados, 2023). Não há, contudo, informações sobre a realização dessas escutas nos Estados mencionados e em nenhum outro Estado. Uma análise rápida no site do MDHC também não apresentou dados sobre o assunto.

No que tange a participação dos jovens, o diretor afirma que até o momento da audiência, três mil jovens haviam realizado inscrição para participação das Caravanas (Câmara dos Deputados, 2023). Entretanto, o número de inscrições nem sempre reflete o número de participações, e não há uma galeria de fotos que mostrem de fato os participantes, para que tenhamos uma noção aproximada. É certo que nas primeiras caravanas, as imagens demonstram que há um número maior do que os encontros nos últimos Estados.

Ao encerrar sua fala durante a audiência, o diretor ainda afirma que os dados apresentados serão disponibilizados via redes sociais, junto a uma prévia da sistematização das caravanas (Câmara dos Deputados, 2023). Durante nossa investigação para a escrita deste trabalho não havia sido disponibilizada mais informações sobre os dados e nem link para acesso aos mesmos fora do vídeo da audiência pública. Entretanto, a agenda geral das caravanas, divulgada no site do MIR, sinaliza a data de 11 de outubro para a apresentação da primeira versão do PJNV à Sociedade Civil em articulação com a Câmara dos Deputados. Como dito anteriormente, o lançamento do PJNV está previsto para o dia 20 de novembro.

Compreendemos, como já afirmamos neste trabalho, que pensar uma política no âmbito nacional não é tarefa fácil. Requer comprometimento do Estado e dos gestores, requer o debate público com a sociedade civil e, sobretudo, no que tange às políticas públicas de combate ao racismo, requer o embate político com setores conservadores que ainda enxergam a juventude como um problema social e uma classe a ser combatida (DAYRELL, 2016). Mas temos de ter em vista que para a própria juventude negra não há outro caminho que não o da luta coletiva e do embate político, pois "perder a vida por ser jovem, por ser negro, pobre, periférico. É o medo mais radical" (Arroyo, 2017, p. 236). O medo de uma morte que não afeta somente o corpo físico, mas perpassa pelo campo psíquico e social, quando falamos de "desemprego, subemprego, pela instabilidade e precarização de seus trabalhos, pela precarização dos espaços de seu viver: sem teto, sem transporte, sem-terra, sem serviços públicos de saúde e educação" (ARROYO, 2017, p. 236-237) e por isso pontos como esses são de suma importância de serem pensados na construção do PJNV.

O Ministério da Igualdade Racial se comprometeu em entregar o PJNV até o final deste ano, esperamos que esse Plano possa refletir os anseios das juventudes negras espalhadas pelo Brasil para que o "combinamos em não morrer" siga firme, principalmente nas periferias e favelas, na capital e nos interiores, incluindo mulheres negras e homens negros, sobretudo para a diversidade de gênero e sexualidade, sem nos esquecermos da juventude negra de terreiros de Matriz Africana.

Considerações finais

O pensador Mbembe (2018, p. 18), ao tecer análises sobre a necropolítica, entende que ''a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado'' (MBEMBE, 2018, p. 18). Diante da persistência do genocídio da juventude negra, sob a vigilância do Estado brasileiro, compreendemos que não basta o PJNV ser uma iniciativa do Governo Federal e uma política pública, ele precisa se transformar em uma política de Estado, ainda que este não seja o modelo de Estado que garanta a vida à juventude preta.

Compreendemos que a estratégia da consulta pública online não foi efetiva, uma vez que não houve divulgação da ação, mas sem dúvidas é um avanço em termos institucionais, que o PJNV esteja se construindo por meio das Caravanas, escutando e debatendo com a juventude negra de cada canto do país. Como afirmam Gomes e Laborne (2018), o racismo é a macrocausa

da violência que ceifa a vida de milhares de jovens negros no Brasil, ainda que esta violência seja multicausal. Qualquer política que se pretenda superar a situação de vulnerabilidade da população negra tem por obrigação nomear o racismo e o genocídio, frente o discurso que não se sensibiliza com a morte dessa juventude.

Quanto a isso, o PJNV, por meio de falas do GTI e da Ministra, não tem fugido do embate político e nomeia as mazelas racistas que acomete nossa juventude, "colocando o dedo na ferida", como diz o jargão popular, da neurose cultural que é o racismo, como nos ensinou Lélia Gonzalez (1984). Que não esqueçamos que para além da dor e dos dados de morte, a juventude preta é potência, energia e abundante em possibilidades de vida. Acreditamos piamente que nós somos a parte viva do mundo.

Esperamos que este artigo, que teve como objetivo analisar os caminhos trilhados na construção do Plano Juventude Negra Viva, contribua com as discussões sobre a juventude negra no Brasil. Apontamos que os estudos podem e devem ser ampliados quando o Plano estiver formulado e apresentado à sociedade civil, bem como deve ser monitorado pela sociedade e pesquisadores da juventude, para posterior análise.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARRUDA, D. P. Debate sobre juventudes, violência e invisibilidade. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, SP, v. 18, 2019. DOI: 10.20396/sss.v18i0.8656802. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8656802. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/fbsp-vulnerabilidade-juveni-violencia-desigualdade-racial-2017-relatorio.pdf. Acesso em 23 set. 2023

BRASIL. Ministério Nacional de Juventude. **Plano Juventude Viva: um levantamento histórico.** Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/programas/PlanoJuventudeVivaUmlevantamentohistrico.pdf. Acesso em: 20 set 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.444, de 21 de março de 2023**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração da proposta do Plano Juventude Negra Viva. Casa Civil: Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 21 mar. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11444.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Nacional da Juventude Negra Viva** - Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial. YouTube, 17 ago. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=78N5k7ar8go. Acesso em: 19 set. 2023

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude *et. al.* (Org.) **Atlas das Juventudes**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2021. Disponível em https://www.atlasdasjuventudes.com.br. Acesso em 06 jna/2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DAYRELL, Juarez. A Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-78, 2016.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

FARIAS, L. (Relator). **Relatório Final CPI Assassinato de jovens**. Senado Federal. Brasília: 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens. Acesso em: 24 set. 2023.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, Belo Horizonte, 2018, Epub 23, nov. 2018. p. 1-26. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698197406. Acesso em: 22 set. 2023.

GOMES, S.; MOURA, J.; ALVES, J. O Movimento Social Negro na formação da agenda governamental: um estudo de caso do Plano Juventude Viva. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 32, n. 87, p. 623–640, 2019. DOI: 10.9771/ccrh.v32i87.21717. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/21717. Acesso em: 23 set. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Luiz Antônio Silva (Org.). **Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2), 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 24 set. 2023

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência**. 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141atlasdaviolencia2021completo.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1978.

RISSO, M. I. Da juventude ao jovem: novos horizontes para uma política de prevenção da violência. **Ponto-e-Vírgula**, [S. l.], n. 28, p. 123–135, 2021. DOI: 10.23925/1982-4807.2020i28p123-135. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51563. Acesso em: 23 set. 2023.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H. A. da.; SILVA, M. **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias:** desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>. Acesso em 24 set. 2023

SOUZA, Raylane Stephany Barbosa de. **O Plano Juventude Viva sob a perspectiva dos/as gestores/as municipais do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do DF e Entorno**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Serviço Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12011/1/2015_RaylaneStephanyBarbosadeSouza.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

JUVENTUDE ORGANIZADA: DA ARTICULAÇÃO COLETIVA À CONQUISTA DA UFS

Suelaine dos Santos Rodrigues[52]
Gidelmo Santos de Jesus[53]
Odair Ledo Neves[54]

Resumo: Esta pesquisa parte do nosso envolvimento social e político e do compromisso pessoal em mostrar protagonismo da juventude camponesa e das suas experiências acumuladas. Nesse sentido, objetivamos discutir o protagonismo da juventude camponesa dos movimentos sociais camponeses, na luta pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Alto Sertão Sergipano. Contribuindo com o desenvolvimento teórico, através das análises textuais dos autores que se dedicam à categoria juventude. Adotamos fundamentação teórica sobre pesquisa militante pelo caráter político e a construção coletiva que esta discussão agrega. Para concretude desta pesquisa, coletamos depoimentos de jovens e lideranças políticas e comunitárias que participaram do processo de mobilização e luta pelo Campus da UFS no Alto Sertão Sergipano. Dentre os quais, alguns estão organizados em movimentos sociais. Nesta perspectiva, trataremos da importância dos jovens na continuidade do campesinato, visto que, no que concerne aos estudos acadêmicos, são minoria retratada. Analisamos que a luta pela UFS no Alto Sertão mobilizou o interesse da população em geral, mas, sobretudo, dos jovens do campo e da cidade, que se tornaram peças fundamentais na busca pelo acesso ao ensino superior público. Estes, engajados na luta, forjam um futuro diferente, movidos pela coletividade. Elevando a consciência política, tornam-se sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Universidade. Juventude camponesa. Educação Superior. Alto Sertão.

O interesse pelo tema partiu do nosso envolvimento com os movimentos sociais do campo Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST) e o Movimento dos Pequenos

[52]Mestre em Educação do Campo pela Universidade do Recôncavo da Bahia- UFRB. Especialista em Residência Agrária pela mesma instituição, especialista em Educação do Campo - São Braz. Graduada em licenciatura em Educação do Campo (Ciências humanas e socias) pela Universidade do Estado de Sergipe - UFS. Militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA/SE). Professora de Educação Básico na Rede municipal de Delmiro Gouveia/AL. Email: suelainemaite@gmail.com

[53]Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/SE); Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vince (UNIASSELVI); Especialista em Residência Agrária pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Especialista em Educação do Campo pela Faculdade São Braz (FSB); Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Origenes Lessa (FACOL). Educador da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia/AL Email: gsjmst@yahoo.com.br

[54]Doutorando em Estudo de Linguagens (UNEB). Mestre em Educação do Campo (UFRB). Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. odairln@yahoo.com.br

Agricultores (MPA), que nos possibilitou, primeiramente, uma formação política sobre as comunidades em que estamos inseridos, consequentemente, movimentos estes, grandes responsável por nosso engajamento acadêmico. Além disso, da nossa vontade pessoal de aprofundar os conhecimentos acerca da Educação do Campo.

Diante disso, entende-se que os anseios por Educação do Campo sempre estiveram atrelados aos diversos enfrentamentos que os movimentos sociais têm travado, principalmente, as lutas que têm se firmado no Alto Sertão Sergipano com a participação notável de uma juventude oriunda do campo, nesse caso, a luta pela UFS – Sertão e também nas formações que oportunamente tivemos.

Para termos uma dimensão da realidade educacional da região sertaneja, os dados de 2010 do IBGE demonstram uma escolaridade muito precária. Por exemplo, a população sem instrução ou com fundamental incompleto totaliza 87.957.00 pessoas.

Assim, a inquietude para realização deste trabalho surgiu após perceber que nós, enquanto movimentos sociais do campo, não registramos o papel dos jovens camponeses na defesa de uma educação que, de fato, atenda a necessidade dos camponeses e também o papel dos movimentos sociais na motivação dessa categoria.

Na busca por melhores condições da educação do campo no Estado de Sergipe, o MPA e outros movimentos do campo como o MST, historicamente, vêm mobilizando uma categoria muito importante para a luta: os jovens. Logo, participando ativamente como sujeito coletivo desses enfrentamentos, temos sentido que, dentro dos nossos movimentos sociais, temos poucas sistematizações, especificamente, sobre o protagonismo da juventude camponesa na luta por Educação no estado de Sergipe.

Para a juventude, de forma geral, no campo e na cidade, faltam espaços de cultura, de lazer e de diálogo sobre os seus interesses, isso é mais evidenciado no campo, pois, na maioria das vezes, o que vemos são apenas a escola ou um campo de futebol construído pelos próprios jovens, para ser palco de sua diversão. Sem contar que em algumas comunidades nem mesmo existe escola, quando existe, não funciona com todos os níveis de ensino, além de ser raro vermos uma escola de nível médio, o que desestimula o desejo de pertencer ao campo.

Além disso, os relatos desses jovens nos fazem repensar qual a educação que, de fato, atende a necessidade para quem está localizado no campo. Diante dessa realidade, vimos o quanto a educação está defasada, e muitas vezes o currículo não está minimamente

contextualizado com o campo, tampouco ajude jovens a serem protagonistas de sua própria história, pelo contrário, os currículos das instituições de ensino estão muito preocupados em formar cidadãos para o mercado de trabalho, expulsando-os do seu lugar, do seu contato com o campo, do trabalho do camponês, para as cidades em busca de ilusões.

O MPA e o MST e outras organizações sociais do campo têm acumulado lutas no Alto Sertão Sergipano em prol da educação que, de fato, almejamos, luta esta que conta com grande participação de jovens. Nesse sentido, o movimento afirma a Educação Camponesa vinculada ao projeto de sociedade para os camponeses, compreendendo,

> [...] o território comunitário como um espaço construtor de saberes diferentes, de relação com a natureza, preservação e reprodução de sementes e multiplicação dos saberes, espaço de política, cultura, religiosidades, autonomia política, econômica e social. (MPA, 2015, não paginado).

Contudo, para a organização do MPA, a Educação é um dos pilares para a juventude continuar vivendo nas suas comunidades tradicionais, atribuindo a esta o papel de continuar com o campesinato e seu modo de vida.

Nesse seguimento, ao realizar um levantamento acerca dos estudos realizados sobre os jovens brasileiros, Spósito (2009) afirma que há poucos estudos sobre os jovens do campo, de tal forma que os estudos sobre temática se concentram empiricamente nos espaços urbanos, logo, retratam a realidade da juventude brasileira urbana e das metrópoles, o que, para esta pesquisadora, representaria uma generalização apressada sobre a juventude brasileira, assim, a autora salienta que é preciso incentivar os estudos do mundo rural que ainda estão nascendo (SPÓSITO, 2009, p.24).

Dessa maneira, o estudo aqui proposto é de fundamental importância, pois traz um retrato de uma juventude ainda invisibilizada dos estudos acadêmicos e, esquecida enquanto objeto das políticas públicas, que passa a protagonizar as lutas, politizam-se coletivamente e tornam-se sujeitos de direitos.

Desse modo, objetivamos, aqui, discutir o protagonismo da juventude camponesa no Alto Sertão Sergipano, especificamente no ensino superior, na luta pela Universidade Federal de Sergipe – UFS – Sertão.

Portanto, consideramos que cabe à Educação do Campo se preocupar com questões tão pertinentes, visto que são muitos os motivos que levam a pesquisar mais o papel desta juventude organizada por um movimento social do campo, almejando uma educação que dialogue com o povo camponês. Portanto, trazemos aqui trazer reflexões sobre a necessidade da organização social da juventude camponesa, no âmbito educacional superior, e da busca pela valorização e visibilidade desta categoria.

Juventude protagonizando sua própria história

A busca pela democratização do ensino superior e, consequentemente, pela universidade pública tem sido, historicamente, protagonizada pelos movimentos sociais na região do Alto Sertão Sergipano. Isso ganha evidência nos últimos anos com uma característica bem peculiar, a participação da juventude camponesa. Sobretudo, uma conquista que ganha destaque é a UFS-Sertão, esta que nos levou a pesquisa pelo fato de ter ganhado destaque na mídia local e nas mobilizações dos movimentos sociais nos últimos anos.

Desse modo, pode-se afirmar que as disputas pela sobrevivência digna no território do Alto Sertão são possibilitadas através da força transformadora que as organizações sociais têm protagonizado nessa localidade. É nesse ensejo que a juventude sertaneja tem vislumbrado um novo olhar sobre seu território e sobre sua capacidade de transformação na luta coletiva.

Entendemos que destacar o importante papel desses sujeitos, na construção de sua história e na busca pela sua autonomia política socioterritorial, é de fundamental importância. Assim, sistematizaremos neste texto como ocorreram os principais fatos, mobilizações, reuniões com autoridades, entre outros, com foco no papel que a juventude vem desenvolvendo em prol do ensino superior

As alternativas de trabalho e de educação para a juventude, de modo geral, são políticas mencionadas como mais importantes e, na região pesquisada, são reproduzidas em condições precárias, o que leva grandes dificuldades para a resistência no campo, pois têm descentralizado a reprodução camponesa, em detrimento da imposição histórica do agronegócio. Como uma das consequências a esse dilema, o êxodo dos jovens na busca por melhores oportunidades, de escolarização ou trabalho é perceptível, como descrito nas pesquisas realizadas por Castro

(2004,2012). Percebe-se um sentimento de tristeza ao ver a juventude indo para outras regiões na busca por incertezas, ou até mesmo ilusões, perdendo seu vínculo familiar e sua identidade social, e isso tem feito com que novos olhares se voltassem à organização dessa categoria, em busca de sonhos comuns.

> Quando foi em 2014, quando eu tava já concluindo o curso de agropecuária lá em poço Redondo, me surgiu uma oportunidade de emprego, só que não era aqui em Sergipe, a oportunidade era lá em Mato Grosso, era na área do agronégócio era uma empresa multinacional que trabalhava com agroindústria com alimentos beneficiados com abatedouro de frango e eu queria conhecer, queria dar uma qualidade de vida melhor para minha família, poder ajudar minha família. E fui enfrentar este desafio, que foi deixar minha família, minha terra, os meus amigos e o curso que eu tava concluindo. Larguei tudo e fui, porque eu almejava e uma oportunidade chegou, e eu fui atrás. Fui conhecer, já que aqui eu não tava tendo oportunidade, sempre todos os anos eu fazia o vestibular e nunca tava entrando na universidade, então, fui. E digo "não, vou passar um ano, dois anos lá e vou juntar um pouco de dinheiro e ajudar minha família e pagar um curso (cursinho)", porque meu sonho sempre foi entrar numa Universidade Federal e eu sabia que eu não tinha condições, meus pais não tinha condições de pagar uma faculdade particular e eu também almejava uma universidade Federal Eu sempre pensei "se eu entrar numa Universidade Federal, eu vou ter uma bagagem muito grande e para o resto da minha vida, não por ser gratuita, mas pelo peso que a universidade federal tem no mercado no nosso Brasil". (SILVA, Y. C., 30/09/2019).

O depoimento acima nos permite enxergar uma série de questões pertinentes, principalmente sobre as condições de trabalho e de educação. São perceptíveis as condições de vida que são impostas aos jovens, as quais os levam a construir seus projetos de vida em outras regiões. Nesse caso, a migração não é uma escolha, mas uma real necessidade de sobrevivência devido às dificuldades em se manter no seu território. Desse modo, vão para locais com culturas diferentes da sua, além disso, vivenciam a realidade do mercado de trabalho que se sobrepõe a seus projetos de vida, ou seja, a jornada de trabalho não permite ao jovem trabalhar e estudar, ou buscar outras opções de vida.

Além das análises supracitadas, a educação aparece como um referencial importante na escolha de ficar ou sair de seu território. Percebemos que a falta de espaços públicos de ensino, em especial do superior como UFS no território em questão, também é um fator que impulsiona a migração dos jovens. Essa realidade aqui colocada não aparece como um caso isolado, vemos

isso em muitos depoimentos e conversas informais das quais os jovens participaram, assim como na nossa militância.

Portanto, a chegada da UFS- Sertão representa mudanças que eram esperadas para o território, dentre delas as oportunidades aos jovens de permanecer em seu território junto de seus familiares e amigos. É importante notar que as alternativas de escolarização para o campo sertanejo não eram disponibilizadas para a juventude que, muitas vezes, precisa deixar suas localidades para cursar o ensino superior, mas que poucos tinham condições para conseguir alcançar esse projeto.

Dessa forma, a ausência da UFS provoca duas formas de afastamento: migração nacional e trabalho assalariado e migração interestadual, pendular para estudar em outras cidades e ausência de assistência estudantil, evasão, subemprego. Vejamos:

> Um dos motes é a luta pela permanência no campo, como também a superação do estágio das migrações para cidades como Aracaju (SE) e Itabaiana (SE), por exemplo. O acesso ao ensino superior após o término do ensino médio é possível em cidades que destoam da dinâmica e realidade local, submetendo os estudantes a fluxos semanais, uma vez da falta de assistência estudantil. Os altos preços desses centros que funcionam em função das Universidades impossibilitam a permanência destes jovens nestas cidades, gerando desistência e aliciamento em subempregos. Este estado é confrontado com as realidades das famílias desses jovens possuem dificuldades de satisfazer suas necessidades básicas. (COSTA; SILVA. I; SILVA.L., 2013, p. 3).

Nesse ensejo, no Alto Sertão Sergipano, percebe-se uma realidade que deve ser superada com a chegada da universidade e de seu acesso pela juventude do campo. A necessidade de permanência nas suas comunidades é uma das prioridades, mais que isso, a universidade corrobora também para o processo de desenvolvimento desse território, perfazendo um processo contrário aos dados sociais.

A partir disso, a articulação dos jovens em prol da vinda da UFS para o Alto Sertão não tem uma data exata demarcando seu início, pois esse processo contínuo se deu através da organicidade dos movimentos sociais e, principalmente, da juventude inserida nos mesmos.

> A luta pela conquista de objetos funcionais do território, como uma Universidade pública na região, revela o processo de mobilização e superação dos horizontes de reprodução do campesinato, transpassando os limites estanques do campesinato estabelecidos historicamente. Assim, a luta não é

> apenas uma reivindicação por estruturas, mas também pelo processo de conquista dos direitos à cidadania. Ressaltando que a permanência no local é muito mais que continuar habitando uma determinada região; torna-se uma ferramenta para a reprodução do campesinato. (COSTA; SILVA. I; SILVA. L., 2013, p. 6).

Assegurados pela discussão dos autores acima e pelo papel que o campesinato sertanejo tem ocupado neste território, a implantação da universidade traz para os sujeitos envolvidos no processo de luta, a conquista de direitos que foi historicamente negada às populações, por isso, ela se torna fundamental na agenda de lutas das diversas organizações e principalmente dos anseios da juventude, que passa a se organizar e se mobilizar em prol do direito à educação superior e pública.

Um coletivo, muitas lutas, uma conquista!

Para consolidar a luta pela UFS no Sertão, muitos jovens, de diversificadas organizações sociais, compuseram um coletivo, intitulado Coletivo da Juventude Campo e Cidade, que não somente contribuiu no processo de mobilização da juventude sertaneja, como também fez diversas formações em prol da importância da participação da juventude nas decisões políticas de sua região. Esses sujeitos, advindos de muitos municípios do alto sertão sergipano, grande parte residentes em Poço Redondo, mas também Monte Alegre, Canindé de São Francisco, Gararú, Nossa Senhora da Gloria e Porto da Folha. A maioria residetes no campo, como os filhos de assentados da luta pela Reforma Agrária, outros na cidade, mas todos tinham relação com o campesinato, seja pelo parentesco com alguém ou que se identificam com as organizações sociais presentes no campo.

Para saber como esse coletivo se organizava e como eram feitas as formações, foi realizada a coleta de diversos depoimentos. Neles ficou evidente o caráter formativo que se revelou aliado à luta. Essas formações ocorriam de modo que os jovens necessitavam, em encontros e mobilizações, de tentativas de dialogar com o Estado. Como relatado neste depoimento,

> Diante da necessidade dos nossos jovens estudarem e se manterem no campo, surge a necessidade de lutar por uma universidade voltada para nossa realidade. Nesse sentido, algumas pessoas participaram de um encontro de

> formação de coletivos em nível nacional para lutar por pautas comuns para a juventude, independente de movimento social, religião... Sendo assim, tivemos a ideia de formar um Coletivo de Juventude do Campo e Cidade do Alto Sertão. Se não falho a memória, as primeiras reuniões aconteceram em 2005, em Poço Redondo, na casa dos companheiros Fábio Andrey e Viete Passos. De início, foi um grupo pequeno com algumas pessoas do MST, MPA, Teatro Raízes Nordestinas, grupo de jovem religioso da igreja católica. (VIEIRA. J., 28/08/2019).

São notórias as reivindicações e a necessidade de mobilizar a juventude provenientes de diretos coletivos almejados pelos jovens. Algo que fica evidente é a diversidade de jovens presentes na composição desse coletivo, e isso é algo muito relevante, pois constitui uma visão mais ampla do campesinato que cada integrante consegue trazer, aprimorando assim os laços de luta que devem traçar. São jovens que se identificam como Assentados da Reforma Agrária, pequenos agricultores, ribeirinhos, quilombolas, entre outros.

> Diante da realidade, não só minha mas de inúmeros jovens que sonhavam em ingressar em uma universidade pública e de qualidade, e o mais importante, uma universidade que estivesse próximo ao nosso território e que fosse direcionada à necessidade do sertão sergipano, assim iniciei minha trajetória nessa luta que valeu muito apena e hoje sou fruto dessa história, onde participei de reuniões, acampamentos da juventude, audiência públicas e da marcha ocorrida em Poço Redondo. E ressalto que, se não fosse a força dos movimentos que sonharam juntos, hoje não seria realidade, e falo isso, pois é com muito orgulho que a cada ano me emociono quando vejo nossos jovens do sertão, filhos de agricultores familiares, a juventude dos movimentos MPA, MST, indígenas e quilombolas ingressarem nesse nosso sonho que foi e continua sendo a UFS-SERTÃO (LIMA. G., 19/07/2019).

Assim, como o momento em que o país se encontrava, caracterizado pela expansão das universidades, a organização desses jovens se tornou imprescindível para que de fato fosse implementada no território do Alto Sertão, percebendo a necessidade urgente de oportunizar jovens ao sonho de transformar sua realidade de chegar no ensino superior e gratuito. E foi isso que o Coletivo de Juventude alavancou na região.

> Uma das pautas principais do Coletivo de Juventude do Campo e da Cidade do Alto Sertão foi a luta pela UFS-Sertão. Não foi uma luta fácil, tivemos muitos parceiros e muitas atividades envolvendo tanto a juventude como toda a sociedade civil como um todo. Nesse período existia um Colegiado territorial do Alto Sertão que era onde se discutia pautas da região, nesse

> sentido, o Coletivo de Juventude levou como pauta principal da juventude do sertão a luta pela universidade na região (VIEIRA. J., 28/08/2019).

O Coletivo de juventude contribuiu expressivamente na realidade dos jovens sertanejos que faziam parte da organização e atraiu outros a se engajarem nesse processo. Para garantir a existência do coletivo, as etapas de formação se tornaram muito relevantes. No engajamento, a formação foi algo que marcou e diferenciou muito a vida dos jovens, marcando o processo de amadurecimento da pretensão da juventude para seus territórios. Nesse seguimento, as formações tinham como fundamentação o trabalho de base, que já era comum nos movimentos sociais, e foram realizadas muitas mobilizações, machas, debates.

Assim como o foco no que desejavam visualizando as reais necessidades dos jovens passaram então a pressionar as organizações das quais alguns desses jovens já faziam parte, ou pela reivindicação diretamente ao governo do Estado de Sergipe e demais autoridades, deputados, prefeitos e vereadores das cidades sertanejas, para que o Campus Sertão pudesse ser implantado na região.

Figura 1 - VI Etapa de formação Centro de Formação Ana Patrícia- Lagoa Redonda- Porto da Folha, 2010.



Fonte:http://coletivodajuventude.blogspot.om/ acesso em 26/09/2019

A formação política desses sujeitos era uma prioridade para dar sustentação às ações coletivas. Percebe-se que não era algo sem projeto, ou seja, era algo que tinha sentido e precisava que fosse bem estudada e planejada, para isso, o trabalho de base torna-se fundamental no processo formativo dos jovens que se engajavam na luta e também para conseguir agregar outros. Sobre o trabalho de base, Peloso (2012, p. 67-68) descreve;

> Trabalho de base é a ação política transformadora de militantes da organização popular, em detrimento território, que estimula, desperta, organiza e acompanha o povo no enfrentamento de desafios cotidianos e liga essa luta à luta feral contra a opressão. A finalidade prioritária do trabalho de base é: a) responder às necessidades concretas de uma categoria profissional ou setor da sociedade; b) produzir quadro de militantes para dirigir politicamente a luta econômica e política de transformar, pela raiz, as estruturas da sociedade capitalista (PELOSO, 2012, p. 67-68).

Ter consciência política de seu papel em seu território era fundamental para entender o papel que a juventude protagonizaria, visto que não bastava ter um ideal em comum, mas que eles estivessem munidos de fortes argumentos para enfrentar os desafios, pois o Coletivo de Juventude tinha um foco. Também é importante notar que precisavam compreender que não seria um processo fácil e imediatista, como podemos ver neste relato;

> Arriscando nossas vidas, viajando pra um canto e pra outro com um único sentimento de luta pelo uma educação, pelo uma universidade no Alto Sertão, e foi isso que nós travamos essa luta por muitos anos, abraçamos essa luta e na certeza de uma vitória que quem luta sempre alcança e só a luta muda a vida, então, a luta mudou a vida de nosso sertão sergipano e mudou a vida de nossos jovens, né? E nós não lutávamos pensando em um modo particular pensando para si, mas sim de uma forma coletiva (SOUZA. D. R., 28/08/2019).

Nesse intuito, a organização do coletivo implicava entre a teoria e a prática do que os sujeitos envolvidos visualizavam, assim, a atuação dentro do Coletivo da Juventude toma dimensões que ultrapassam o indivíduo em si e o projeto da coletividade.

No decorrer da coleta dos depoimentos, algo que foi marcante era a capacidade formadora do coletivo, não só porque tinha objetivos em comum, mas a capacidade agregadora de militantes, pois muitos "*não sabiam nem o que era movimento social"* (FERREIRA, M. E., 04/10/2019), e com a sua participação nas formações e mobilizações passa conhecer e se interessar pela organização passaram a vislumbrar na organicidade saídas para as problemáticas em comum. Percebe-se, portanto, o papel multiplicador do trabalho de base. De acordo com Peloso (2012),

> Ela se sustenta quando mantém *os pés no chão e a cabeça nos sonhos e quando consegue* vitórias que articulam as lutas econômicas, com a luta política,

> social, cultural. Perdura, em qualquer conjuntura, quando combina ações de rebeldia e disputas na legalidade (PELOSO, 2012, p. 66).

A junção campo e cidade ocorre justamente para reforçar que a universidade não era uma luta só para o campo, como ficou expresso neste depoimento: *"o interessante do coletivo era isso junção do campo e cidade, era o que fortalecia nossa luta"* (SILVA., E. 04/10/2019). Diante dessas empreitadas, a certeza de que era necessário buscar fortalecer o processo e as parcerias com os meios midiáticos iam se firmando e, além dos jornais locais, a divulgação em nível nacional em fontes populares também era de fundamental valor.

No decorrer da coleta dos depoimentos, percebemos que sempre houve a necessidade de articulação política em nível estadual, como uma das estratégias fundamentais para que fossem conquistadas, além da articulação da população civil, o peso político era necessário para fortalecer a luta. Assim, a participação dos jovens na assembleia legislativa em Aracaju foi um marco registrado pela agência de comunicação da Assembleia legislativa.

> A Assembleia Legislativa recebeu na tarde de hoje, 28, o engenheiro florestal Fábio Andrey, integrante do movimento Coletivo de Juventude do Alto Sertão, que fez uma palestra defendendo a expansão do campus da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para o alto sertão sergipano. A extensão universitária para a região é uma reivindicação antiga dos sertanejos, que além de enfrentarem os desafios impostos pelo clima semi-árido não contam com cursos superiores. A presença de Fábio Andrey atendeu ao requerimento dos deputados estaduais Ana Lúcia (PT) e João Daniel (PT). Publicado por Assembléia Legislativa do Estado de Sergipe, 2011.

Interessante notar que, no Alto Sertão, segundo os depoimentos, havia uma representação massiva da população, em especial dos jovens, como já mencionado. Embora isso fosse uma realidade, faltava fortalecer a articulação com as representações políticas, que eram poucas, e eram indispensáveis, visto que poderiam levar às instâncias nacionais essa luta.

> O que nós tinha orgulho de dizer e falar (...) que a região do sertão não tinha peso político, não tinha deputado, só era João Daniel assim que tinha uma aproximação aqui, era João Daniel e Iran Barbosa, que já foi deputado federal na época (...) nós dizia que não tinha peso político, mas dizia que nós tinha peso social, assim, era isso que mais fortalecia nós entender que a universidade vinha para o Sertão. Era que nós imaginava como a classe política ia dizer não a milhões de pessoas de um território? (VASCONCELOS, E. B., 04/10/2019)

Percebe-se nesse depoimento, especificamente, que os sujeitos estavam providos de elementos que se forjavam mediante a necessidade da luta coletiva. Sabiam pelo que lutavam e construíam suas próprias forças na formação e articulação da população, ou seja, do peso social que dispuseram.

Reforçamos que o trabalho de base, nos mais diversos espaços, era a prioridade do Coletivo da Juventude, pois agregava a população em/para as manifestações e as lutas futuras, como as marchas que ocorreram.

> Depois aconteceram vários debates nas escolas de sensibilização da população em prol dessa luta, em prol dessa causa que beneficiasse também os filhos dos camponeses que não tinha condição de se deslocarem para as capitais para cursar o seu curso de nível superior. Então a luta continuou, e o grande marco de tudo isso foi a grande mobilização de 11 de agosto de 2011, onde aconteceu uma grande marcha em prol da UFS no Sertão, mais de 10 mil pessoas marcharam em direção à cidade de Poço Redondo, onde houve audiência pública em reivindicação ao campus da UFS. Mas, para isso, foi uma grande Jornada de escola em escola municipal e Estadual os movimentos sociais e sociedade civil, as lideranças políticas... uma articulação juntamente com o Colegiado do alto sertão, que deu todo apoio para que esse grande evento essa grande mobilização acontecesse em prol da UFS no Sertão (ALMEIDA. C., 17/07/2019).

Tendo em vista a necessidade de sensibilização de toda população local, algumas estratégias foram criadas com intuito de mobilizar toda a sociedade civil para agregar força e também mostrar a importância de todos na luta pela educação superior para o Alto Sertão.

Sob o slogan “Universidade no Sertão um sonho que se aproxima”, acontecerá no próximo dia 11 de agosto, quinta-feira, a Marcha pela implantação do Campus da Universidade Federal de Sergipe – UFS, no Alto Sertão. O local da concentração será no Assentamento Queimada Grande, às 08:00h, com destino à cidade de Poço Redondo, onde haverá uma audiência pública. (In.: https://infonet.com.br/noticias/educacao/marcha-pela-implantacao-da-ufs-no-sertao, 09/08/2011).

Em consonância com os depoimentos e registros encontrados nos sites e artigos publicados em jornais e blogs, assim como registros fotográficos, o grande marco dessa luta foi a Marcha realizada pelo coletivo de juventude, entidades e movimentos sociais. No blog do

MST (2013), encontramos um registro desse dia, o qual fora elaborado por Damião Rodrigues e Elielma Barros, ambos integrantes do Coletivo de Juventude;

> Em 11 de agosto de 2011, foi realizada uma grande Marcha com a participação de 12 mil pessoas, saindo do Projeto de assentamento Queimada Grande ao Ginásio de esporte da cidade de Poço Redondo, onde aconteceu audiência pública (In.mstsergipe.blogspot.com-11/09/2013).

Figura 2- Marcha pela UFS Sertão com trajeto entre o assentamento Queimada grande até o município de Poço Redondo.



Fonte: mstsergipe.blogpost.com.br acessado em 28/05/2019.

No momento, estavam presentes autoridades políticas da época, entre elas o governador Jackson Barreto, que compareceu e foi recebido pelos manifestantes no ginásio de Poço Redondo para uma audiência em que foi entregue, das mãos de integrantes do coletivo, a pauta reivindicatória do campus para o Sertão.

Outro importante momento, que contribuiu com a luta e organização massiva da juventude do Alto Sertão, foi o acampamento da juventude em 2013, nos dias 15 a 17 de março na cidade de Monte Alegre - SE, que reuniu jovens do Alto Sertão e lideranças políticas em prol da UFS no Sertão, no qual, além dos muitos debates com a representação de entidades, como as pastorais da igreja católica, movimentos estudantil da UFS - São Cristóvão, movimentos sociais e sindicais, professores, estudantes, entre outros, foram elaborados documentos, abaixo-assinados, reivindicando a UFS no Sertão. Ao final do evento, aconteceu

uma passeata pelas principais ruas da cidade, com cartazes fazendo a agitação e propaganda do que houvera ocorrido nos dias em que estiveram reunidos no município.

Nesse sentido, a conquista da UFS torna este um *campus* a mais que, pela política de expansão, chega a esse território, mas deve levar em consideração uma mobilização coletiva que se fez mediante a necessidade de desenvolvimento territorial. É nessa empreitada que os jovens de diferentes seguimentos se inserem na luta e se organizam para dar voz aos seus direitos e sonhos que se propagam a um contingente inimaginável ao dimensionar o fazer, pois, é nesse passo de sonhar junto que formam suas ferramentas de lutas e promovem a luta por um sonho coletivo.

Considerações

Diante do texto e dos caminhos a percorrer, é possível assinalar algumas considerações. Como temos visto, os espaços educacionais devem ser disputados pela juventude camponesa como parte do mundo em que vive e constrói seu trabalho. Deve partir do trabalho do campo e do seu modo de existência, garantindo assim, as futuras gerações com uma consciência elevada do seu papel no campesinato.

Por outro lado, é importante elucidar que a Educação do Campo é uma construção coletiva e que a categoria "juventude" deve compreender seu processo histórico para poder transformar-se.

Então, sabemos que a invisibilidade dessa categoria tem tornado o campo vazio, portanto, trabalhos como este são de fundamental importância não só para dar visibilidade aos jovens, mas também para compreender a área da educação do campo em suas diferentes construções sociais e nas diversas localidades.

O olhar sobre a juventude sertaneja tem sido uma busca constante de elucidar o campesinato, que tem sido construído e desterritorializado do campo em questão. A disputa do capitalismo pelas mentes juvenis tem sido constante e é nosso papel conscientizá-las dessa invasão, que tem destruído os sonhos de uma educação libertadora que proporcione aos jovens o direito de escolher os caminhos a serem trilhados.

A auto-organização da juventude tem sido fundamental na construção da educação que queremos para o Alto Sertão Sergipano. Uma educação que está além dos muros da escola, mas

no contexto do campesinato. Por isso, faz-se necessário um olhar diferente para os jovens camponeses que lutam e se importam com o lugar em que estão enraizados. Como nos diz Lênin (1974) em meio à revolução Russa,

> Não acreditaríamos no estudo, na educação e na instrução se estas fossem encerradas nas escolas e separadas da vida agitada. Enquanto os operários e os camponeses estiverem oprimidos pelos proprietários de terras e pelos capitalistas, enquanto as escolas continuarem nas mãos dos proprietários de terras e dos capitalistas, a geração jovem permanecerá cega e ignorante. (LÊNIN, 1974, p.1).

Mesmo diante de uma revolução, obtendo êxito, Lênin (1974) afirmava que era preciso os jovens alavancar essa moral comunista, e, para isso, se faz necessário estudar, procurar o conhecimento, ser disciplinado e forjar em cada jovem o espírito de luta em que local ele esteja. Assim, devemos também seguir lutando, conquistando, ocupando os espaços coletivamente.

Por outro viés, também devemos enfatizar a importância do trabalho de base para com aqueles que se veem distantes dos seus direitos. De fato, para enfrentar a políticas neoliberais, especialmente no âmbito educacional instaladas neste território, é preciso tratar da importância da escola, dos institutos federais e das universidades para toda população e, em específico, para o campesinato. Mostrar que essas instituições devem estar a favor de suas comunidades, e não o contrário, não sendo submissos, e que possa desenvolver atividades juntamente com as necessidades que surgem para o campesinato.

Nesse sentido, algumas atitudes devem ser propostas para ~~nortear~~ direcionar as disputar desses espaços com a convicção política transformadora do papel que a educação tem na nossa sociedade, mas sem a luta e organização no fortalecimento da consciência de classe não veremos na prática a educação que queremos.

Sabemos que a juventude não constituiu a universidade, mas ela teve papel fundamental na construção dos processos para alcançá-la, e mesmo que os jovens não sejam visibilizados nas leis, eles têm conquistado seus espaços organizados coletivamente, portanto, que sirva de inspiração a luta dos jovens do Alto Sertão para aqueles que almejam novos horizontes.

REFERÊNCIAS

CASTRO**,** Elisa Guaraná. **Juventude do Campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. Org. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 437-444 p.

_____et al. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção do ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ; EDUR, 2009. 223 p.

_____ Juventude Rural, do Campo, das Águas e das Florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **Política &Trabalho. Revista de Ciências Sociais** (online), nº 45, julho/dezembro de 2016, p. 193-212.

COSTA, Saulo Barros da. SILVA, Izabela Cristina Gomes da Silva. SILVA, Luan Ribeiro Santos Silva. Identidade camponesa a partir do protagonismo juvenil no Alto Sertão Sergipano. In: Anais. SINGA, VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária e Jornada de Geografia das Águas**.** 2013, João Pessoa-PB.

LÊNIN, V. I. As Tarefas das Uniões da Juventude. **Cadernos Cultura Popular,** nº 6 - Publicações Nova Aurora, Lisboa, 1974.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base**. Expressão popular, 2012.

SPOSITO, Marilia Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). **In:** SPOSITO, Marilia Pontes. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 17-56.

JUVENTUDES E FAMÍLIAS: UM DEBATE IMPORTANTE ACERCA DO COMPORTAMENTO HUMANO EM CONTEXTO INTERACIONAL

Hadson Bertoldo Sales Lima[55]
Natanael Reis Bomfim[2]
Nayana Sepúlveda Suzart[3]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca das categorias juventudes e família, tencionando um debate a partir das contribuições da Teoria Sistêmica como ferramenta e possibilidade de compreensão dos comportamentos humanos. Para tal, utilizaremos as contribuições da teoria do desenvolvimento bioecológica de Bronfenbrenner (1996 - 2011) Fiorini e Guisso (2006) e Ferranato (2015) para o debate sobre Teoria familiar sistêmica, e para abordagens acerca das juventudes, nos valemos das contribuições de Moreira *et al*.(2011), Bordieu (1983) e Froehlich (2019). Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento do jovem se dá através da interação relacional, levando-nos a pensar os jovens na pluralidade, fruto de um contexto, também, plural. Ao final, entendemos a família como um sistema vivo que desempenha um papel fundamental na elaboração e aprendizado de dimensões significativas de interação e comunicação dos jovens.

Palavras-chave: Juventudes. Famílias. Comportamento Humano

Filhos e filhas contraindo traumas
Sexo e drogas, fama e dinheiro
Assunto principal
Sexo e drogas, fama e dinheiro
Notícias nos jornais

Juventude toda perdida
Uma juventude mal dirigida
E mesmo protegido pela polícia
Nós não estamos livres da violência

[55] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade- GIPRES. E-mail: hadsonbertoldo@hotmail.com

[2] Professor permanente do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Pós-Doutor em Educação de Periferias Urbanas pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-doutor em Educação Geográfica pela Universidade de Paris I, Sorbonne, Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal (UQAM). Coordenador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade- GIPRES. E-mail: nrbomfim@uneb.com

[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade- GIPRES. E-mail: naysuzart@hotmail.com

A juventude toda perdida
Uma juventude mal concebida

Mesmo protegidos pela polícia
Nós não estamos livres da violência
Que não soma, nem junta uma família
Não soma, não junta, a família uo uo uo

(Edson Gomes, 1991)

A música "Traumas" de cantor e compositor brasileiro Edson Gomes aborda a temática da juventude e sua relação com a família de uma maneira contundente e reflexiva. Através desta letra, o artista evidencia os conflitos e traumas vivenciados pelos jovens, muitas vezes relacionados às suas experiências familiares, ressaltando a importância da família como um pilar fundamental na formação e no desenvolvimento dos jovens. No entanto, a música também expõe as feridas causadas por relações familiares problemáticas, ausências ou negligências, que podem deixar marcas profundas na vida dos jovens.

Ao abordar essas questões, Edson Gomes nos convida a refletir sobre a necessidade de uma estrutura familiar saudável, que proporcione apoio emocional, segurança e orientação aos jovens. Essa base familiar sólida pode ajudar a prevenir traumas e dificuldades emocionais que podem afetar negativamente o caminho dos jovens no processo de amadurecimento e busca por identidade. Tal perspectiva deságua sobre a compreensão sistêmica do comportamento humano em contexto interacional, onde os elos, a interrelação e interdependência dos comportamentos de todos elementos da família estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior, num sistema aberto em que as influências são recíprocas.

Nesta via, Bronfenbrenner (2011), a partir de sua concepção bioecológica, propõe que o desenvolvimento humano se estabelece de forma sistêmica, contínua, recíproca e envolve aspectos biológicos, psicológicos e ambientais que se complementam. Ocorre por meio de interações bidirecionais, de forma dialética, que se influenciam e se modificam mutualmente, entre as pessoas, os ambientes (os contextos de desenvolvimento) e o tempo que atravessa as atividades significativas para essas pessoas e para o contexto que estão inseridas. Desde modo, na análise do desenvolvimento humano, além da interação pessoa-ambiente é necessária uma análise temporal e histórica de mudanças. O desenvolvimento humano é um processo mutável e transformador, tanto para o indivíduo quanto para o ambiente que ele convive, sendo assim, é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de

papéis nesses ambientes, e pela participação e engajamento do próprio indivíduo em diferentes contextos.

O autor classifica os diferentes níveis que compõem o contexto de desenvolvimento humano em: microssistema (contexto mais imediato), mesossistema (relações entre microssistemas), exossistema (influência dos cenários externos), macrossistema (cultura) e cronossistema (espaço-temporal) (BRONFENBRENNER, 2011). O presente texto considera que é um contexto propulsor de aprendizagem e desenvolvimento, portanto, seguido a perspectiva de Bronfenbrenner, serão apresentados alguns exemplos que envolve a interação da família nos diferentes níveis de desenvolvimento.

O microssistema é o contexto de interação imediata, onde os participantes interagem e produzem relações bidirecionais que estimulam ou inibem o desenvolvimento, exemplo de microssistema é a família. No microssistema, as relações ocorrem em dado período, são reconhecidas como significativas e intencionais pelas pessoas envolvidas no ambiente. O papel que cada participante representa, refere-se a um conjunto de expectativas e atitudes, que é esperado socialmente, sobre a atuação de cada pessoa no seu espaço e nas suas relações produzidas. Já as relações interpessoais ocorrem sempre que uma pessoa presta a atenção ao que a outra está realizando ou quando compartilham atividades em um dado ambiente (BRONFENBRENNER, 1996). Por exemplo, na família, a criança presta atenção em como a mãe arruma a casa, como compreende a educação e a importância que dá a escola. Essas interações podem estimular ou inibir aprendizagens, dependendo de como são produzidas e significadas. De acordo com Polleto e Koller (2008) A família pode ser um contexto protetivo ou de risco. A possibilidade de justificativa desta ambiguidade é concebida quando se considera a família como o grupo social básico da pessoa, cuja função e estrutura são determinantes em seu desenvolvimento.

> As relações entre pais e filhos, por exemplo, são caracterizadas por uma enorme complexidade, sendo, então, indispensável a promoção, por parte dos cuidadores, de um ambiente incentivador, protetivo e seguro, no qual as pessoas possam aprender e se desenvolver. A família protetiva proporciona o alicerce necessário para a socialização. (POLLETO E KOLLER, p. 412, 2008).

O mesossistema compreende a inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento está inserida e participa de maneira ativa, como exemplo temos as relações entre a família e a escola. Os processos de continuidade e ruptura na relação família e escola têm impacto sobre a aprendizagem formal dos estudantes (BRONFENBRENNER, 1996). Segundo Dessen e Polônia (2007), quando existe uma relação de qualidade entre família e escola, ou seja, uma relação responsiva, a criança tende a apresentar melhores resultados na sua aprendizagem escolar e no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, a presença afetiva dos familiares pode fazer a diferença para que a criança se sinta integrada ao ambiente escolar, tenha melhor autoestima e se mantenha motivada para a aprendizagem. No entanto, quando se verifica rupturas nessa relação, como por exemplo, a negligencia da família na participação escolar dos filhos ou a desatenção da gestão escolar em relação as demandas e reais necessidades dos estudantes e suas famílias acerca da educação, essa interação tornar-se inibidora de desenvolvimento.

O exossistema é composto por um ou mais ambientes, onde o indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente de interações face a face, contudo, os acontecimentos nesses ambientes afetam o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). As políticas públicas, são exemplos de exossistemas, pois afetam a dinâmica familiar dos indivíduos. Já o macrossistema engloba os valores e as crenças de uma cultura que influenciam nos costumes, estilos de vida, estrutura de oportunidades e obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Por meio dos estudos de Vygotsky, sabe-se que a cultura apresenta importância no padrão de comunicação, linguagem, pensamento e papeis sociais que os membros da família estabelecem entre si e que a família estabelece na sociedade ao longo da história. A família contemporânea vem sofrendo inúmeras modificações, as quais se relacionam com as transformações que a sociedade tem passado. Na contemporaneidade, surgem contradições sobre a concepção de família. Muitas vezes, verifica-se uma supervalorização do modelo heteronormativo, famílias percebidas como tradicionais, e o não reconhecimento de novos estilos de famílias, consideradas desajustadas. Essas concepções, não raramente, são preconceituosas e discriminatórias.

O cronossistema engloba o tempo, ou seja, as modificações ao longo do tempo no que tange não somente as características da pessoa, mas também à passagem do tempo no ambiente

e na sociedade. As mudanças na estrutura da família, no status socioeconômico, na disponibilidade de emprego e no local de moradia constituem exemplos de eventos no cronossistemas (BRONFENBRENNER, 1996). (BRONFENBRENNER, 2011). No contexto de pandemia, pode-se pensar sobre as consequências a longo prazo do isolamento social para a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens e as relações familiares.

Como visto, a teoria do desenvolvimento ecológico possibilita pistas para a análise sistêmica da relação família, nos diferentes níveis de desenvolvimento, que podem subsidiar a compreensão, por meio de uma perspectiva crítica, dos fatores histórico, temporal, individual, social e cultural que mediam a interação entre família e juventude. Para a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento o desenvolvimento é percebido como um fenômeno complexo que se dá através da interação relacional do sujeito ao articular-se com o seu grupo mais próximo (família) como os demais sistemas: escola, trabalho, cultural, socioeconômico. (FIORINI; GUISSO, 2006). Aqui observamos as possibilidades que a epistemologia do pensamento sistêmico oferece ao pesquisador ao apresentar pressupostos que possibilitam o estudo de fenômenos a partir da compreensão do comportamento humano em contexto interacional.

Sobre o tema Fiorini e Guisso (2006) se propõem discutir a Teoria familiar sistêmica a partir de uma perspectiva histórica. Neste intuito trazem, além de perspectivas de possíveis definições de família, o olhar da psicologia sistêmica a partir do comportamento humano em um contexto interacional. Assim, por meio da observação dos elos de recursividade existente entre os membros e os contextos em que estão inseridos, é possível observar o comportamento de cada um dos membros do grupo familiar e como cada comportamento influência nos demais.

Neste sentido, o pensamento sistêmico colabora para pensar o fenômeno familiar em função da diversidade de aspectos que influenciam a sua configuração de totalidade, bem como ao comportamento dos membros do sistema, por meio da observação dos elos de recursividade existentes entre os membros e aos contextos em que estão inseridos. Assim, se, segundo os pensamentos da Teoria Geral dos Sistemas, cada intervenção feita no sistema pode alterar a causa que o determinou, torna-se fundamental que o foco dos estudos e intervenções com famílias sejam nas relações e nos padrões de funcionamento do grupo familiar. (FIORINI; GUISSO, 2006).

Assim, família pode ser compreendida como sistema complexo de relações entre seus membros, no qual as ações e comportamentos de um indivíduo têm influência e são

influenciados pelos demais. Desempenhando um papel fundamental, a família é responsável por fornecer o ambiente necessário para o desenvolvimento saudável e equilibrado de seus integrantes. Ela é vista como um sistema dinâmico em constante evolução e adaptação, capaz de se ajustar às mudanças internas e externas que afetam seus membros. Além disso, a família funciona como uma unidade coesa, levando em consideração as necessidades e interesses individuais de cada membro em relação ao bem-estar do grupo como um todo.

Ainda nesta via, Ferronato (2015) ao investigar a família, suas transformações ao longo do tempo e sua importância na formação social dos adolescentes, traz a identidade para ser pensada como uma categoria que é "construída" e "firmada" nesta fase da vida. Daí a necessidade de fazer parte de um grupo que promove a harmonia e bem-estar, e também da importância que é atribuída às amizades, pois destas relações surgem a demonstração por interesses comuns, influenciado sobre as escolhas, gostos, comportamentos, atitudes: "A construção da identidade é pessoal e social, pois acontece de forma intimamente relacionada com a cultura, com os valores e a sociedade e o contexto social em que está inserido". (FERRONATO, 2015, p.5).

A trilha percorrida por esses sujeitos na "construção" de suas identidades caracteriza o que Froehlich (2019) vai chamar de processo de classificação e reclassificação. O autor citado assume que são através das estratégias identitárias, ou seja, das mobilizações políticas das identidades que são notadas as transformações de acordo com as necessidades socioculturais. Com isso, pretende-se dizer que um grupo busca criar referências construídas a partir de elementos culturais de outros grupos, classificando e reclassificando simbologias que serão incorporadas ou não ao conjunto identitário. Neste processo de deslocamento e construções, a família "constitui um lugar para a aquisição de dimensões internas e para a vivência de relações afetivas profundas". (CORREIA; MOTA, 2017).

A este propósito o modelo bioecológico corrobora com a discussão ao reconhecer que a busca por integração e aceitação de vivências fora do ambiente familiar reflete a necessidade de pertencimento e valorização pessoal. Ao mesmo tempo, também reconhece a importância do vínculo parental como uma fonte indispensável de segurança, mesmo que essa conexão seja fisicamente menos presente na relação direta. Assim, mesmo diante das transformações observadas na sociedade ao longo dos anos, a família continua a ser valorizada no contexto do desenvolvimento humano. Ela desempenha um papel ativo, importante e significativo na vida

de um indivíduo, influenciando sua percepção de si mesmo e seu comportamento na sociedade. (CORREIA; MOTA, 2017).

Voltando à música "Traumas", sua letra nos alerta para a necessidade de uma abordagem sensível e cuidadosa em relação à juventude, reconhecendo que suas experiências e emoções podem ser moldadas por suas vivências familiares. Assim, experiências culturais, sociais, de gênero e espaciais irão variar de acordo com as práticas histórico-sociais, que estão em constante transformação e ressignificação. Esses fatores desempenham um papel importante na vivência da juventude. No entanto, o debate sobre a adolescência e a juventude muitas vezes os considera como conceitos intercambiáveis no campo das ciências humanas, sem fazer distinções claras.

Gostaríamos de destacar a relevância do debate e da prudência ao lidar com as palavras, buscando compreender seus significados e sutilezas. Nesse sentido, é fundamental abrir um parêntese para refletir sobre esse assunto. Nesse sentido, Moreira et al. (2011) contribuem ao propor reflexões sobre esses conceitos. Segundo eles, a adolescência possui uma tradição rica e amplamente discutida no campo da psicologia, relacionada às transformações corporais decorrentes da puberdade. Essas mudanças físicas têm implicações psicológicas e sociais, exigindo um trabalho de (re)significação para se adaptar a essa nova e singular condição. Os autores definem adolescência como o processo em que se adquirem características psicológicas e sociais da vida adulta, marcado principalmente por mudanças físicas decorrentes da puberdade e suas implicações internas (MOREIRA et al., 2011, p. 458).

Quanto ao debate sobre a juventude, "não podemos definir um único conceito de juventude, mas sim juventudes" (MOREIRA et al., 2011, p. 458). Portanto, devemos compreender as juventudes como algo além de uma fase da vida. Essa compreensão, como construção histórico-social, requer a consideração dos contextos econômicos, sociais, culturais e espaciais em que os jovens estão inseridos, bem como as particularidades das relações que estabelecem consigo mesmos e com os outros. Essas interações são influenciadas por elementos hierárquicos que moldam os significados atribuídos à realidade social. Nesse processo, destacamos a condição antropológica que constitui o ser humano: "um ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como ser singular" (DAYRELL, 2003, p. 43).

Bourdieu (1983) rememora que as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas e que a juventude e a velhice não são dados, mas constructos socialmente elaborados pela luta entre os jovens e os "velhos". Para compreender as dinâmicas e as divisões geracionais, é essencial familiarizar-se com as leis específicas que regem esse campo, bem como os temas em disputa e as divisões resultantes dessas lutas. Estas posições, segundo Bourdieu (1983) é fruto de um longo e histórico processo de "manipulação" dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender a sucessão. A construção da ideia de virilidade, violência e irresponsabilidade em torno desse grupo acaba, por contraste, atribuindo aos "velhos" a suposta posse da sabedoria e, consequentemente, do poder.

Existe ainda a concepção contemporânea de que os jovens pertencem a um mundo permeado por valores do pensamento liberal. Esse mundo é caracterizado pelo enfraquecimento das instituições coletivas e pelo fortalecimento dos valores individuais. Esse contexto, juntamente com a autorregulação do mercado, contribui para a crença na liberdade irrestrita. Atravessados e marcados por esse movimento, os jovens contemporâneos apresentam uma luta não somente pela busca da superação das representações pelas quais têm seus comportamentos e formas de se expressar analisados como "irresponsáveis", 'transgressores", mas também pela superação das imagens que estão ligadas e arraigadas à condição de transitoriedade e expressão de comportamentos exóticos.

É importante destacar que apesar dessa construção perdurar durante o tempo, observa-se na atualidade a busca pela superação dela, havendo um debate sobre a necessidade do olhar sobre a categoria juventude como plural. Para tal, pesquisas e estudos têm orientado a perspectiva de gênero, raça e recortes espaciais. Os estudos e pesquisas que abordam as juventudes no Brasil prevalecem as variáveis biológicas, etárias que abordam a categoria como um conceito em permanente processo de construção, que se movimenta constantemente, porém, deslocado e independente do peso que as determinações histórica-sociais têm sobre esse grupo etário (QUEIROZ, 2019).

Muito além de uma fase da vida, a compreensão das juventudes como constructo histórico-social requer que se analisem os contextos econômicos, sociais, culturais e espaciais em que o jovem está inserido, bem como as particularidades das relações tecidas com o outro e

consigo, no jogo de enfrentamento e ou dominação hierárquica de elementos que irão desaguar na formulação dos significados atribuído à realidade social que está ao redor.

O conhecimento sobre esses sujeitos históricos requer, ainda, que sejam acionadas as experiências nestes contextos, imbricando na construção das características da condição e da situação juvenil. Nesse sentindo, Weisheimer (2019) nos convida a pensar algumas características que balizam o debate acerca desta categoria de análise. Então, entre as características socialmente atribuídas à juventude, o autor desta: a) ambivalência típica da situação liminar e transitória; b) a posição subalterna aos adultos na hierarquia social; c) a conflitividade originada pelo processo de individualização na situação de subalternidade; d) a criatividade e capacidade própria do contato original com a cultura pré-estabelecida.

Desta forma, é necessário assumir a juventude como categoria relacional fundada em representações que conferem sentidos ao pertencimento de faixa de idade e como seres em busca de recursos que lhes permitam efetiva autonomia, mas que produzem e experimentamos processos de socialização de forma diferente. Estas linhas configuram a necessidade da análise desse grupo a partir das diferenças estruturais da sociedade, tais como classe social, o gênero e a etnia.

Levando em consideração essas realidades, ao sistema família cabe desempenhar, simultaneamente, a interação e integração dos seus membros e o meio exterior. Assim, na perspectiva sistêmica, a família pode ser entendida como um sistema semelhante a um organismo vivo, no qual cada membro é definido tanto por si mesmo quanto pelas relações estabelecidas com os demais. Aqui a família desempenha um papel fundamental na elaboração e aprendizado de importantes dimensões de interação e comunicação. Nesse contexto, as emoções e afetos, sejam eles positivos ou negativos, ganham expressão e contribuem para a construção de nossa identidade e senso de pertencimento àquela específica família, em contraposição a outras. (DIAS, 2011).

Com a família, os jovens são capazes de explorar e desenvolver a autenticidade, experimentando uma gama de emoções que moldam a experiência individual e coletiva. É nesse ambiente que irão construir relações significativas, apoio emocional e desenvolver vínculos profundos. Através das interações familiares, construirão narrativas compartilhadas e cultivará valores, tradições e crenças que os conectam como um grupo único. É nesse espaço afetivo que

encontramos a base para o senso de identidade, segurança e pertencimento, formando laços duradouros que nos acompanham ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. (1983) p. 112-121.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano**. A. Carvalho-Barreto (Trad.), 2011. Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 2005).

CORREIA, Filipa; MOTA, Catarina Pinheiro. Papel do ambiente familiar no desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica em jovens adultos. **Psic. Clin.,** Rio de Janeiro, vol. 29, n. 2, (2017) p. 253-271,

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação, Minas Gerais, nº 24 (2003) p. 40-53, set /out /nov /dez.

DIAS, Maria Olívia. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: o processo de comunicação no sistema familiar. **Revista: Gestão e Desenvolvimento** (2011) p. 139-156.

FERRONATO, Vivian Freitas Oliviéri. A importância da família na formação social do adolescente**. Rev. Educ.,** v.18, n.24 (2015) p.3-9.

FIORINI, Milena Carolina; GUISSO, Luciane. Teoria familiar sistêmica: retrospectiva história e perspectivas atuais. **Revista: Psicologia.** PT (2006) p. 1- 12.

FROEHLICH, José Marcos**.** Juventudes (Rurais): construções identitárias e abordagem territorial do desenvolvimento. In: MARIN, Joel Orlando Bevilaqua e FROEHLICH, José Marcos. **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2019.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira *et al*. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Revista Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 4 (2011) p. 457-464.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

WEISHEIMER, Nilson. Jovens agricultores familiares: situação juvenil e projetos profissionais no recôncavo baiano. In: MARIN, Joel Orlando Bevilaqua e FROEHLICH, José Marcos. **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial**. Santa Maria: Ed. UFSM (2019).

UM OLHAR VOLTADO PARA A JUVENTUDE DA COMUNIDADE RURAL DE SCHUBERT, IRAQUARA-BA: CAUSAS DO ÊXODO RURAL

Karina Araújo de Novaes - karinanovaesufrb@gmail.com
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Lanna Cecília Lima de Oliveira - lannacecilia@ufrb.edu.br
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Resumo: Esse resumo diz respeito a apresentação de análises preliminares vinculadas ao trabalho de conclusão do curso Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB). A pesquisa partiu da necessidade de discutir uma realidade presente no campo: o êxodo rural da juventude. Assim, o objetivo desse estudo é analisar as causas relacionadas à saída dos jovens da comunidade rural de Schubert, Iraquara-Bahia. A pesquisa se encontra em estágio inicial, e para apresentação consideramos a observação participante e vivência de uma das autoras e moradora da comunidade. Ao analisar a comunidade percebe-se que são poucos jovens que continuam, pois se veem sem alternativa, sendo a busca por trabalho um dos principais fatores que os levam a sair. Essa justificativa nos faz refletir sobre a visão que é construída sobre o campo enquanto um lugar que não dá para se manter e nos faz pensar no papel da educação escolar como elemento importante na construção da ideia de campo e identidade do sujeito. Nesse sentido, é importante destacar o papel de uma educação contextualizada que dialoga com a realidade dos jovens do campo. Esta é uma pauta da Educação do Campo que permite refletir sobre como garantir a permanência da juventude, através de políticas públicas, por exemplo. Desta forma, concluímos que essas questões precisam ser dialogadas, principalmente nas escolas, de forma que possamos apontar caminhos para garantir o futuro dos povos do campo.

Palavras chave: Jovens. Campo. Realidade. Educação.

EIXO 3

Desenvolvimento Regional, Agroecologia, Sustentabilidade, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional



OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA: DESENVOLVIMENTO REGIONAL NUMA PERSPECTIVA DE TERRITORIALIDADE

Maísa Dias Brandão Souza[56]
UESB

Resumo: o presente artigo tem por objetivo analisar a criação e divisão geoespacial dos denominados Territórios de Identidade da Bahia, sendo que, para isso, inicialmente, trataremos dos conceitos de território e a perspectiva da territorialidade, a qual é parte do todo que compõe e caracteriza o que chamamos neste estudo por territórios de identidade. Para tanto, recorremos ao método de análise e interpretação Materialista Histórico Dialético, haja vista que nos auxilia a uma compreensão para além da aparência dos fenômenos estudados ou do senso comum que coaduna com uma visão restrita e empírica da realidade. Como metodologia, lançamos mão de levantamentos bibliográficos, estudos de materiais de web sites, artigos científicos, revistas e análises documentais. O estudo proporcionou o entendimento e trouxe a reflexão sobre a análise territorial na perspectiva da territorialidade e a criação dos territórios de identidade da Bahia. Entretanto, verificamos que a construção desses territórios se aproximou mais a iniciativas políticas e econômicas, com decisões verticalizadas e considerações abstratas às territorialidades presentes naqueles espaços.

Palavras-chaves: Territórios. Territorialidade. Territórios de Identidade da Bahia.

Introdução

Este estudo se propôs a analisar a criação e divisão geoespacial dos Territórios de Identidade do estado da Bahia, como unidades de planejamento territorial, haja vista a compreensão da territorialidade presente nesses espaços, como um aspecto imprescindível e

[56] Mestranda em Educação pelo PPGED/UESB; Especialista em Direito Previdenciário pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR; Graduada em Serviço Social pela UNOPAR; Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia IFBA/Brasil; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC/UESB; Coordenadora Territorial do Programa de Formação de Professores do Campo – FORMACAMPO. Vitória da Conquista/BA. E-mail: maisabrandao@hotmail.com.

intrinsecamente relacionado à composição e organização territorial, sendo a territorialidade um conjunto de fenômenos identitários, sociais, ambientais, culturais, políticos e econômicos que forjam e estruturam determinadas delimitações geográficas, numa perspectiva de totalidade que se solidifica a partir das relações sociais construídas nesses espaços.

Para concretizar o objetivo proposto neste trabalho, recorreu-se ao método de análise e intepretação Materialista Histórico Dialético, uma vez que tal método dispõe de ferramentas necessárias para a construção do conhecimento com abrangência das múltiplas determinações que compõe o todo estudado, além das bases categóricas que fundamentam a análise a partir das contradições encontradas e das mediações realizadas, tendo em vista a compreensão da realidade em sua essência, sem desconsiderar o senso comum, ou o conhecimento empírico, porém, ultrapassando-os, o que exige uma superação da aparência, ao seguir em direção ao conhecimento científico de dada realidade.

Logo, o transcorrer deste estudo permitiu compreender algumas considerações epistemológicas que abordam concepções e fundamentos territoriais, respaldados por autores/as que contribuíram para transcender a compreensão do território como divisão geopolítica, tendo em vista entendê-la em uma dimensão dialética, em um conjunto de totalidades que estruturam o todo complexo que é o território. Assim, verificamos que a construção dos territórios de identidade no estado da Bahia se aproxima mais a interesses políticos e econômicos, em detrimento às considerações das territorialidades que permeiam as vivências comunitárias de cada lugar, haja vista a disputa de poder presente nesses espaços.

O Território na perspectiva da territorialidade

Para além dos estudos realizados sobre territórios, comumente tratados em sua condição geoespacial, muitos são os aspectos, conceitos e elementos que os caracterizam e que os levam a outros patamares de compreensão, cuja natureza perpassa inúmeros cenários sociais, econômicos, políticos, ambientais, culturais, os quais precisam ser considerados ao se tratar de território em uma perspectiva de territorialidade. A territorialidade nos instiga ao entendimento da importância do reconhecimento daquilo que, como um todo, realiza-se nas práticas da vida

material, cujas relações estão em constante movimento, mas em uma interação de pertencimento.

O território, segundo Saquet (2010, p. 161) é composto por elementos que o caracteriza como tal, sendo a identidade, as relações de poder, dominação e subordinação e as redes de circulação e comunicação seus principais elementos, sendo que possuem ligação e estão em interação. Afirma que "há no território, a referência, a identidade e o estar em movimento; enraizamento e conexão, unidade na diversidade e diversidade na unidade". O autor aborda a identidade como a referência, o enraizamento, a ligação, o afeto, a materialização, o lugar de pertencimento dos sujeitos que ali vivem, ou seja, as relações sociais que são construídas a partir de um conjunto de fatores que determinam e caracterizam o território.

> No território, existe uma pluralidade de sujeitos, em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, no e com o lugar e com outros lugares e pessoas; identidade. Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade, interligam-se, fundem-se um no outro em uma trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável. Os sujeitos interagem com a natureza exterior ao homem. Na relação espaço versus território, também há reciprocidade, pois se entrelaçam, superpõem-se e estão em unidade dialética. Um está no outro. Também são inseparáveis, com a relação tempo histórico versus tempo coexistente constituídas (SAQUET, 2020, p. 171).

O território compõe-se das relações sociais que se fazem presentes nesses espaços e está atrelado a uma totalidade mais ampla, o Estado capitalista, sendo composto por totalidades mais simples, estados e municípios, cujo o todo é imbricado por contradições e disputa de classes antagônicas. A partir dessa compreensão, Fernandes (2009, p. 199) afirma que "relações e classes sociais produzem diferentes territórios e espaços que as reproduzem em permanente conflitualidade". Essa conflitualidade surge quando há interesses antagônicos no campo da disputa pelo poder, principalmente interesse de cunho político-econômico. Assim sendo, "o sentido da disputa está na essência do conceito de território, que contém como princípios: soberania, totalidade, multidimensionalidade, pluriescalaridade, intencionalidade e conflitualidade" (FERNANDES, 2009, p. 202).

Como campo de disputa de poder, o território pode ser compreendido como espaço geográfico, mas, segundo Molina e Munarim (2006, p. 31), "nem todo espaço geográfico é território". Há outros tipos de espaço geográfico como lugar e região. Sendo que o "território

não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político". Os autores enfatizam que espaço político é diferente de espaço geográfico, tanto pela forma quanto pelo conteúdo, uma vez que o primeiro é desprovido de área, somente dimensões, podendo ser composto por pensamentos e ideologias.

> A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais. Desta forma é produzido um espaço geográfico e ou social específico: o território. O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades (MOLINA; MUNARIM, 2006, p.33).

Dessas disputas, surgem inúmeras problemáticas que contribuem, muitas vezes, para desterritorialização de comunidades inteiras, que saem dos seus lugares de origem em busca de outros espaços para a construção de novas bases sociais, as quais foram exterminadas pela desterritorialidade que se forjou dessa perda espacial, que, na maioria das vezes, não se faz por vontade própria, mas sim por imposição de terceiros, que, com interesses escusos, forçam a migração populacional de um espaço para outro. Típico exemplo desse contexto é o êxodo rural imposto pelo agronegócio com objetivos expansionistas do capital em áreas rurais do Brasil.

Molina e Munarim (2006) apresentam um exemplo desses embates quando apontam a organização do território na perspectiva do agronegócio, como um espaço propício para o avanço dos objetivos capitalistas, bem como na perspectiva do campesinato, como campo de vivências. Essas distintas visões podem ser corroboradas, segundo os autores, até mesmo nas paisagens. No primeiro caso, a paisagem é homogênea, desconexa de vida, uniforme, o que pode ser evidenciado em pastagens e em grandes extensões de plantações, como eucalipto, soja e milho. No âmbito do campesinato, a paisagem é heterogênea, cheia de vida, espaço comunitário de existência e compartilhamento de experiências, sendo que há a prioridade da coletividade em detrimento da individualidade.

Dessa forma, no estado da Bahia, a partir do ano de 2003, começou-se a desenvolver o conceito de território de identidade, que, atualmente, ainda é utilizado e que gerou a divisão espacial do estado em 27 unidades de planejamento, as quais foram denominadas com aspectos da territorialidade presentes em seus espaços. No entanto, mesmo com essa consideração

importante, a seguir, podemos observar que a construção desses territórios se baseia mais em interesses políticos, os quais sobrepujam os elementos da territorialidade e os valores sociais existentes naqueles lugares.

Os Territórios de Identidade no estado da Bahia

A divisão geográfica do estado baiano por Territórios de Identidade surgiu no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) como estratégia para articulação de planejamento e implantação de políticas públicas e consolidou-se com base nas fundamentações difundidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Secretaria Nacional de Desenvolvimento Territorial (SDT), a partir do ano de 2003, momento em que se iniciou o trabalho de levantamento e identificação de territórios rurais no Brasil, tendo em vista constituir um Plano de Desenvolvimento e a institucionalização das localidades que faziam parte do levantamento. Conforme o MDA (2005, p. 11),

> Institucionalidades territoriais são espaços (fóruns, conselhos, comissões, comitês, consórcios, articulações e arranjos institucionais diversos) de expressão, discussão, deliberação e gestão, que congregam a diversidade de atores sociais e cuja atenção é voltada à gestão social das políticas e dos processos de desenvolvimento.

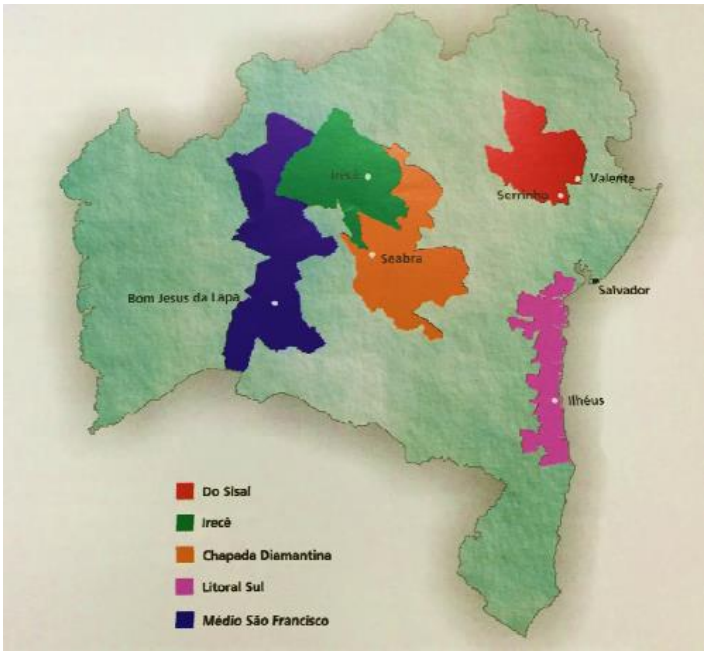
Inicialmente, a SDT contemplou toda a região nordeste em 28 Territórios para o desenvolvimento de ações, sendo que o estado da Bahia foi contemplado com o número máximo de Territórios que poderiam ser atendidos por estado na ocasião, com o total de 5 territórios.

Os Territórios da Bahia, contemplados com as ações da SDT naquele momento, foram o Território do Sisal, que manifestava denso engajamento entre organizações e movimentos sociais em defesa dos direitos dos povos sisaleiros; O Território da Chapada Diamantina, marcado pelo turismo, com sua beleza natural, em tempos mais recentes, mas também caracterizado, em tempos mais distantes, pelas pedras preciosas, fazendo com que muitas pessoas se deslocassem de várias partes do país em direção a esse Território; Território do Litoral Sul, com a existência de assentamentos de reforma agrária, marcado por lutas em defesa do meio ambiente na tentativa de solucionar a crise do cacau por qual passava a região, além

de ser o Território detentor de grande faixa litorânea de Mata Atlântica, sendo o turismo a atividade econômica predominante; Território do Velho Chico, conhecido primeiramente como Médio São Francisco, que era impulsionado pelas atividades relacionadas ao Rio São Francisco, sendo reconhecido pelas lutas dos ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, entre outros, para terem seus direitos sociais reconhecidos; e o Território de Irecê, reconhecido pela significativa colheita do feijão, naquele contexto. Posteriormente, em 2004, o Território do Litoral Sul foi dividido e se constituiu o sexto território com a nomenclatura de Território do Baixo Sul (DIAS, 2017).

Nesse sentido, tendo em vista uma delimitação mais assertiva quanto às características regionais que compunham o estado da Bahia, entre o período de 2003 a 2006, realizaram-se encontros entre organizações e segmentos locais para apreciarem a proposta do MDA quanto à divisão dos territórios para a construção da nova organização territorial e a inserção dos municípios nesses espaços. Segundo Dias (2017, p. 5), para identificar esses cinco territórios, conforme a figura 04, houve o diálogo entre a SDT e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as entidades sociais da Região Sisaleira, a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), a Fundação de Desenvolvimento do São Francisco (FUNDIFRAN) e a Secretaria Estadual de Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária (SEAGRI), que era estruturada pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Sustentável (CEDRS).

Figura 04 – Mapa dos cinco primeiros Territórios do estado da Bahia



Dessa forma, as delimitações geográficas na Bahia foram se constituindo, a priori, por meio dos Territórios Rurais demarcados por iniciativas do governo federal, por meio da SDT, sob comando do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, o qual compreendia o conceito de território como

> Um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultura e territorial (BRASIL, 2003, p. 32).

No estado da Bahia, a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) incumbiu-se de coordenar a elaboração e a atualização do Plano de Desenvolvimento Estadual, da Política de Desenvolvimento Territorial e Regional, do Plano Plurianual, das Diretrizes Orçamentárias e dos Orçamentos Anuais, conforme consta no artigo 2º do decreto 10.359, de 23 de maio de 2007.

Desse modo, com a implantação dos Territórios Rurais em 2003 e, posteriormente, com a efetivação dos Territórios da Cidadania em 2008, que era um programa governamental que abrangia Território Rurais e de Identidade, ambos de iniciativa do governo federal, na Bahia, como unidade de planejamento das políticas públicas do estado, adotou-se o termo Territórios de Identidade, que surgiu por meio da Lei Estadual nº 10.705 de 14 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial do estado, no governo Jaques Wagner (Partidos dos Trabalhadores – PT), quando foi utilizado o termo para consulta popular, haja vista a elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA) de 2008 a 2011, sendo o primeiro documento a mencionar os Territórios de Identidade (FLORES, 2014, p. 22). Por conseguinte, a SEPLAN adotou a regionalização do estado da Bahia em Territórios de Identidade que, nesse contexto, contava com 26 Territórios de Identidade e compreendiam os 417 municípios.

Com a instituição do Programa Territórios de Identidade, por meio do Decreto Estadual nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, a SEPLAN passou a coordenar tal programa que teve por objetivo a elaboração de estratégias de desenvolvimento territorial sustentável que considerasse a integração e compatibilização de políticas públicas com base no planejamento territorial; a

ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos territórios; e a valorização das diversidade social, cultural, econômica e geográficas das populações, e considera como território

> o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, Dec. 12.354, 2010).

Além de apresentar conceitualmente os Territórios de Identidades, o Decreto Estadual nº 12.354/2010, em seu artigo primeiro, enfatiza que a finalidade do Programa Territórios de Identidade é a colaboração com a promoção do desenvolvimento econômico e social dos Territórios, em conformidade com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal. Nesse aspecto, ressalta-se uma maior preocupação por parte do governo com as relações econômicas entre os entes federados, em detrimento dos pressupostos sociais e de reconhecimento da identidade e da diversidade de cada território.

Com a Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, e que institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODETERs, passou-se a compreender os Territórios de Identidade como sendo

> a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia (BAHIA, 2014).

A partir de então, para além do agrupamento identitário correlacionado entre municípios circunvizinhos, os Territórios de Identidade passaram a ser considerados unidades de planejamento de políticas públicas do estado da Bahia. Dessa forma, a análise dos Territórios de Identidade, em inúmeras dimensões, passou a ser parte imprescindível na formulação de políticas públicas na Bahia. Para Hochman, Arretche e Marques (2007, p. 69), “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou

mudanças no mundo real". Assim sendo, a ênfase no enfoque territorial passou a ter maior relevância para a construção de políticas, projetos e programas, tendo em vista o amparo municipal nas demandas advindas da sociedade.

Contudo, mesmo sendo responsável pela criação de políticas públicas para atender às necessidades sociais da população, como parte integrante do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011), o Estado cria mecanismos para ajustes dos seus interesses à expansão e acumulação capitalista. E, "para provar sua continuada viabilidade, a ordem socioeconômica estabelecida deve constantemente se ajustar às condições mutáveis de dominação". (MÉSZÁROS, 2004, p. 327). Dessa forma, a Lei Estadual nº 13.214/2014, em seu parágrafo 2º do artigo 1º, afirma que as dimensões espaciais dos Territórios de Identidade podem ser modificadas a cada Plano Plurianual - PPA, desde que observados os procedimentos específicos estabelecidos em Decreto e em Resoluções do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – CEDETER.

Nesse contexto, por meio da Resolução CEDETER nº 04, de 05 de agosto de 2015, aprova-se o parecer nº 01, de 04 de agosto de 2015, que dispõe sobre os pleitos de reconfiguração territorial para o Plano Plurianual, estabelecidos na Lei nº 13.214/2014. Assim, alguns municípios migraram de alguns Territórios de Identidade para outros, conforme quadro 02. Nessa perspectiva, nota-se que há, no seio das relações de poder, um interesse contraditório, já que alguns territórios ficam enfraquecidos social, econômica e politicamente com as mudanças, enquanto outros são privilegiados com a facilitação de repasses financeiros do governo federal.

Quadro 02 - Reconfiguração Territorial da Bahia em 2015.

Município	Origem	Destino
Mata de São João	Território Litoral Norte	Território Metropolitano Salvador
Pojuca	Território Litoral Norte	Território Metropolitano Salvador
São Francisco do Conde	Recôncavo	Território Metropolitano Salvador
Salinas da Margarida	Território Metropolitano Salvador	Recôncavo
São Sebastião do Passé	Recôncavo	Território Metropolitano Salvador
Tanque Novo	Território Bacia do Paramirim	Território Sertão Produtivo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao questionar o Coordenador de Governança Territorial, Vanduy Cordeiro dos Santos, sobre essas mudanças ocorridas nos territórios, mais especificamente, na alteração sofrida pelo município de Tanque Novo, que passou do Território da Bacia do Paramirim ao Território Sertão Produtivo, obtivemos a seguinte resposta:

> Sempre há a possibilidade de mudança de municípios de um território para outro, no ano véspera da elaboração do PPA, quando há demanda da sociedade. Abre-se na SEPLAN um processo chamado de Reconfiguração Territorial - composto pelas demandas formalizadas, reuniões nos Colegiados Territoriais nos territórios de prováveis saída e recepção, além de Audiência Pública na Câmara do município em questão. Assim, por solicitação da Prefeitura Municipal de Tanque Novo, alegando melhores relações em vários fatores, com o Território de Identidade Sertão Produtivo. O processo tramitou na Câmara daquele Município, nos Colegiados Territoriais e, por último, no Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER, o qual aprovou a mudança do município de Tanque Novo do Território Bacia do Paramirim para o Território Sertão Produtivo, baixando a "Resolução CEDETER Nº 04 de 05 de agosto de 2015" (E-mail recebido em 22/02/2022, às 15:54, por meio do canal da Ouvidoria Seplan).

Nesse sentido, se por um lado há o engajamento do município com outros territórios com maior apoio político, numa perspectiva de maior desenvolvimento socioeconômico para aquele município em migração, o que acarreta no fortalecimento do território que irá recepcioná-lo, por outro, o que se observa é que há o enfraquecimento administrativo, político, social e econômico por parte do território que perde um dos seus municípios para outros territórios.

Com isso, repasses financeiros são direcionados para territórios com maior poder político em detrimento de territórios que são historicamente desvalorizados, em face do número reduzido de habitantes, e, neste caso, ser o território de menor interesse por parte dos governantes, já que os repasses de recursos financeiros, na maioria das vezes, estão associados ao número de habitantes pertencentes àquele território. Assim, há uma contradição antagônica entre os interesses de migrações territoriais, uma vez que tais interesses se encontram no campo de disputa pelo poder. (CHEPTULIN, 1982). Dessa forma, ao analisar as contradições que permeiam a criação dos territórios na Bahia, Souza e Coelho (2021, p. 15), afirmam que

> Os Territórios de Identidade na Bahia foram propostos com a intenção de corrigir as disparidades do desenvolvimento desigual baiano, mas, na prática, o projeto não foi eficaz, ao demonstrar a manutenção ou reforçar as contradições da produção capitalista, ao cumprir apenas o papel de facilitar as ações e a comunicação com o governo federal e os repasses dos recursos aos

> municípios, esse processo pode aprofundar ainda mais as desigualdades ou, até mesmo, ignorar as lutas de classe.

Como uma das últimas alterações sofridas na reconfiguração territorial, a Bahia passou a contar com 27 Territórios de Identidade, sendo o Território Costa do Descobrimento o último a ser criado. Segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), isso ocorreu a partir da consolidação da Lei Estadual nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, em que se aprovou o Plano Plurianual 2016-2019. Já para o Plano Plurianual 2020-2023, segundo o Coordenador de Governança Territorial, Vanduy Cordeiro dos Santos, não há perspectivas para mudanças.

Logo, podemos verificar que, quando falamos em territórios de identidade no estado da Bahia, teoricamente, há uma previsão legal de se considerar as territorialidades vigentes nas localidades circunvizinhas quando da implementação de políticas públicas ou quando há o interesse pelo reordenamento geográfico desses espaços. No entanto, na prática, quando os territórios passam a ser considerados como unidades de planejamento de políticas públicas, sendo esferas hegemônicas de disputas de poder, os interesses políticos e econômicos se sobressaem, haja vista a magnitude e relevância dessas relações de poder em um contexto de Estado capitalista.

Algumas Considerações

A criação dos territórios de identidade baianos figura-se, a priori, pela compreensão de uma perspectiva de construir espaços identitários, delimitados de acordo com as territorialidades ali presentes, com as multiplicidades de sujeitos que caracterizam cada território em seus aspectos físicos, sociais, ambientais, políticos, econômicos e culturais, além de promover o enraizamento e pertencimento comunitário, com elementos marcantes que abrangem o todo no qual cada espaço é construído.

No entanto, ao adentrar na esfera das políticas públicas, como unidades de planejamento, os aspectos políticos e econômicos dos territórios de identidade se sobressaem em detrimento das territorialidades pertencentes a cada localidade, haja vista, sobretudo, os

interesses de expansão do capital, a partir dos aportes advindos das esferas estadual e federal, em territórios cujo poder político tem força exponencial. Ou seja, há, nesse sentido, uma manutenção do status quo das desigualdades entre os territórios, já que, aquele com maior potencial para recebimento de recursos é o mesmo que pode gerar contrapartidas para os governos em fomento.

Dessa forma, com a possibilidade de mudanças de municípios de um território para outro, além do enfraquecimento político-econômico do território que perde o município, há também uma perda da territorialidade dos sujeitos que ali residem, já que, muitas vezes, não se identificam com o território ao qual o município agora pertence. Logo, é necessária uma reavaliação da política territorial vigente no estado da Bahia, uma vez que as territorialidades presentes em cada espaços precisam ser levadas em consideração, com mais afinco, além das reais necessidades, benefícios e prejuízos que poderão surgir a partir dessas migrações, visto que o objetivo das políticas territoriais é a diminuição das desigualdades e o bem-estar da população como um todo.

Referências

BAHIA. Decreto 10.359, de 23 de maio de 2007. **Aprova o Regimento da Secretaria do Planejamento.** Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75653/decreto-10359-07. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Decreto Estadual nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. **Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências**. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Lei Estadual nº 10.705 de 14 de novembro de 2007. **Institui o plano plurianual da administração pública estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências.** Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10705-2007-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs**. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Resolução CEPRAM nº 2.945, de 22 de fevereiro de 2002, Conselho Estadual de Meio Ambiente – CEPRAM. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/resolucao_2945_22_fevereiro_2002.pdf. Acesso em: 12 de fev. 2023.

BAHIA. Resolução CEDETER nº 04 de 05 de agosto de 2015. **Aprova o PARECER n° 01 de 01 de 04 de agosto de 2015, que dispõe sobre os pleitos de reconfiguração territorial para o Plano Plurianual, estabelecidos na Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014**.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista: categorias e leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de Identidade e Políticas Públicas na Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios**. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade Na Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas públicas no Brasil**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** Tradução Cezar Castanheira – São Paulo: Noitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Bib. Orton IICA/CATIE, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** 5ª ed. Editora Consequência. 2020.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no sudoeste paranaense. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2010. p. 157-186.

CONSTRUINDO INTERLOCUÇÕES COM AS COMUNIDADES CAMPONESAS: REFLEXÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM AMARGOSA/BA

Janaine Zdebski da Silva[57]
Elisandra Sousa Novais[58]
José Gabriel Beiginho dos Santos[59]

Resumo: O trabalho discute a experiência e aprendizados do Projeto de Extensão "Educação do Campo e Agroecologia: construindo interlocuções com as comunidades camponesas", desenvolvido a partir do Programa Institucional de Bolsa de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O Projeto se efetivou por meio das ações do Grupo de Pesquisas em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais da UFRB desde o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias. O objetivo é compartilhar as experiências e reflexões vivenciadas no decorrer de todo planejamento e desenvolvimento das ações do Projeto dialogando com autores que discutem a temática. Por fim, evidencia como o Projeto contribuiu significativamente para a melhoria do processo de formação dos estudantes no que diz respeito a aquisição de experiências e/ou conhecimentos, bem como, no desenvolvimento do compromisso social da universidade pública no contexto da Educação do Campo e da Agroecologia.

Palavras-chave: Educação do Campo. Extensão Universitária. Oficinas Pedagógicas.

Introdução

As universidades brasileiras, originalmente construídas para atender as demandas de formação das elites nacionais com todo seu conservadorismo, em um período mais recente, por meio da luta pelo acesso à educação superior, passaram a ter em seus corredores e salas de aula, uma presença cada vez maior de trabalhadores e trabalhadoras que tiveram o acesso à educação historicamente negligenciado.

[57] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; Centro de Formação de Professores – CFP; Amargosa, Bahia, Brasil; janaine@ufrb.edu.br.
[58] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; Centro de Formação de Professores – CFP; Amargosa, Bahia, Brasil; elisandra.novais@hotmail.com.
[59] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; Centro de Formação de Professores – CFP; Amargosa, Bahia, Brasil; g.beiginho17@gmail.com.

A política de interiorização das universidades federais é um mecanismo que possibilita a entrada de setores populares nestes espaços de ensino e aprendizagem. Esta entrada que passou a ser mais massiva de setores sociais, possibilita o repensar das atividades essenciais da Universidade. O ensino, a pesquisa e a extensão passam a ter um potencial de inovação.

É a partir deste contexto que queremos discutir a extensão universitária no contexto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Compreendemos que as ações de extensão universitária possuem um papel social bastante relevante na sociedade atual. Os projetos e programas extencionistas têm o potencial de se constituírem como ações que retratam o compromisso que as universidades podem ter com o desenvolvimento regional, bem como, com a comunidade a seu entorno. Sendo um dos tripés das universidades brasileiras, juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão possui proximidades com aquelas, mas, também, especificidades que lhe são inerentes.

> Há de se afirmar que ensino-pesquisa-extensão se apresentam hoje, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social, uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação (MARTINS, 2015, p. 01).

Salientamos aqui que a dimensão pedagógica da extensão universitária se coloca nos âmbitos internos e externos às Instituições de Ensino Superior (IES). No que se refere ao potencial formativo é algo imprescindível para a formação acadêmica dos educandos em quaisquer cursos de graduação e pós-graduação, bem como, no âmbito da comunidade regional, visando a contribuição com o desenvolvimento no entorno da IES, pautada no intercâmbio de conhecimentos e saberes.

Ancorada na troca de conhecimentos e fortalecimento das relações entre as comunidades e a Universidade, a extensão universitária na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) possui a especificidade de ser

> [...] um processo educativo, artístico, cultural e científico promovido (...) para estabelecer uma relação mais direta com outros segmentos da sociedade,

> dando retorno para a população com ações de ensino, pesquisa, extensão. É um modo de a universidade realizar e participar, em conjunto com outros setores da sociedade, de programas e projetos que promovam a superação das desigualdades sociais e o desenvolvimento regional e sociocultural (UFRB, 2023a, p. 01).

Neste trabalho, destacamos a importância da extensão universitária nos cursos de licenciatura, em especial na formação inicial de professores e professoras apresentando e refletindo sobre algumas atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão "Educação do Campo e Agroecologia - construindo interlocuções com as comunidades camponesas".

As atividades de extensão aqui abordadas se vinculam as ações do Grupo de Pesquisas em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA) da UFRB e ainda as ações do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (LEdoC-CA), ofertado em regime de alternância no Centro de Formação de Professores (CFP), um dos Centros de Ensino da UFRB, localizado no município de Amargosa/BA.

O Programa Institucional de Extensão Universitária da UFRB e o Projeto de Extensão "Educação do Campo e Agroecologia - construindo interlocuções com as comunidades camponesas"

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) da UFRB tem como finalidade proporcionar, estimular e desenvolver práticas sob o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, amparadas em um processo amplo, de caráter acadêmico, educativo, interdisciplinar, cultural e também político, que promova a interação transformadora entre Universidade e comunidade. Na página eletrônica da UFRB que apresenta o PIBEX, fica explicitado que:

> O programa favorece, por meio das propostas de Extensão Universitária que fomenta, a ampliação e a renovação do conceito de sala de aula, a democratização do saber acadêmico, a valorização e reconhecimento dos conhecimentos produzidos fora do ambiente acadêmico, a promoção do diálogo, a troca de saberes e a resolução de problemas sociais (UFRB, 2023, p. 01).

Em proposta submetida ao Edital nº 03/2022 – Chamada para seleção de propostas de Programas e Projetos de Extensão Universitária da UFRB, tivemos a aprovação do Projeto "Educação do Campo e Agroecologia: construindo interlocuções com as comunidades camponesas", com duração de 08 meses em 2022, contemplada com uma bolsa para estudante de graduação. Este Projeto teve como objetivo geral:

> - Estreitar as relações entre o Centro de Formação de Professores e a comunidade amargosense no contexto da ação de extensão no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias com o foco na agroecologia; [E como] objetivos específicos: - Possibilitar o diálogo, troca de saberes e construir reflexões com as comunidades camponesas de Amargosa; - Realizar Círculos de Diálogo nos espaços públicos de Amargosa sobre temáticas relacionadas a agroecologia, práticas agroecológicas, soberania e segurança alimentar e os impactos dos agrotóxicos; - Socializar o conhecimento e práticas agroecológicas no município de Amargosa (PROJETO PIBEX, 2022, p. 04).

Nesse propósito de estreitar as relações entre o CFP e as comunidades camponesas de Amargosa, tomamos como espaço de atuação o ambiente escolar da educação básica no contexto de uma escola da sede do município, que atende estudantes do campo.

O projeto teve como foco a socialização do conhecimento da agroecologia e a problematização dos modelos de produção e consumo existentes na nossa sociedade, como exemplo, da agricultura convencional. Além disso, esse projeto é pautado no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de LEdoC - CA, e na política extensionista da UFRB.

Como metodologia de organização das atividades de extensão neste Projeto, delineamos a construção de oficinas pedagógicas. Compreendemos que esta metodologia seria interessante pois, concordamos com Paviani e Fontana (2009) ao afirmarem que

> A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI, FONTANA, 2009, p. 78).

A oficina pedagógica é uma metodologia que permite a investigação da realidade, busca incentivar o exercício do pensamento crítico, de forma dialógica e participativa a partir da compreensão da atualidade. A oficina pedagógica é um importante instrumento no âmbito educacional, "[...] se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte, promotora de modelos de sociedade mais democráticos e justos" (VIEIRA; VOLQUIND, 1997, p. 14). Isto é, a mesma predispõe de características importantes que dialogam com o Projeto Político Pedagógico do curso da Educação do Campo.

A partir desta compreensão, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar experiências e reflexões vivenciadas no decorrer do planejamento e desenvolvimento de uma das oficinas pedagógicas desenvolvidas como ação do Projeto de Extensão "Educação do Campo e Agroecologia - construindo interlocuções com as comunidades camponesas".

Atividades desenvolvidas no Projeto "Educação do Campo e Agroecologia - construindo interlocuções com as comunidades camponesas"

O projeto foi desenvolvido por acadêmicos e docentes do curso de LEdoC-CA, vinculados ao GECA-UFRB. As atividades foram realizadas no período de maio de 2022 a dezembro de 2022.

Inicialmente, e ao longo de todo o Projeto de Extensão foram realizadas reuniões, com a participação da professora orientadora juntamente com a bolsista e com o extensionista voluntário envolvidos diretamente na concepção e articulação do projeto. Nessas reuniões, estudamos o Projeto e delineamos as ações a serem construídas, a partir da proposta aprovada. Uma das questões iniciais que nos debatemos foi sobre os locais de realização das ações.

A definição do local onde se desenvolveriam as atividades considerou como elemento central a escolha de um espaço escolar – importante para a formação em licenciatura – que atendesse o público oriundo do campo – elemento importante para a Educação do Campo. Nesse sentido, a partir de uma análise e diálogos com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, a Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva foi escolhida como escola de atuação deste Projeto de extensão. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola:

> Ao pensarmos no processo educacional, precisamos refletir sobre o público que direcionaremos nossa proposta de ensino. Dessa forma, faz se necessário, se auto reconhecer enquanto instituição escolar pautada por um espaço hibrido entre urbano e rural. A Escola Dinorah é constituída por um público de aproximadamente 30% de estudantes oriundos da Zona Rural, sendo assim, nos reconhecemos também como uma escola para o Campo (PPP, 2022, p. 12).

A realização das atividades nesta escola foi bastante satisfatória porque também possibilitou um reencontro. Destacamos que esta escola foi a primeira sede do Centro de Formação de Professores em Amargosa, antes do *campus* ser construído. A Escola que acolheu a UFRB em Amargosa em seus momentos iniciais, foi o local onde realizamos as atividades.

Para efetivar as ações, desenvolvemos atividades diversas como: aproximação com o local de efetivação do projeto; leitura e estudo de documentos e de temáticas para aprofundamento; planejamento e elaboração de oficinas pedagógicas e realização de oficinas pedagógicas para o desenvolvimento do projeto. Deste modo, tivemos a realização dos encontros periódicos com o grupo que configurou o núcleo do projeto, para momentos de estudo, reflexões, planejamento das atividades e avaliação das ações desenvolvidas.

Esses encontros foram de extrema importância para o desenvolvimento de todas as atividades do subprojeto, pois era o ambiente na qual discutimos sobre os temas estudados, esclarecíamos as dúvidas e organizávamos as estratégias que seriam adotadas posteriormente. A seguir, fotos de alguns desses momentos:





Fotos das reuniões (Fonte: arquivo pessoal).

Uma das exigências do PIBEX é elaboração de relatórios mensais pelos bolsistas, todas as atividades desenvolvidas foram descritas nesses oito relatórios que também foram importantes para aprimorar a elaboração escrita e as reflexões sobre o processo formativo vivenciado.

Realização da oficina pedagógica "Impactos dos agrotóxicos na saúde humana".

Como pontuado, o Projeto foi desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas, estruturadas com base em um eixo temático voltado a discussão da Agroecologia. O tema central da oficina pedagógica que apresentamos neste texto é "Impactos dos agrotóxicos na saúde humana", realizada na Escola Professora Dinorah Lemos da Silva, em Amargosa/BA no mês de julho de 2022.

Para dar conta dessa atividade realizamos pesquisas bibliográficas sobre os temas que envolviam a discussão, em especial acerca da produção de alimentos e o uso massivo de agrotóxicos no Brasil. Estudamos textos que discutiam resíduos de agrotóxicos em alimentos, contaminação de recursos naturais por agrotóxicos, a forma de produção agrícola e a agroecologia como contraponto ao agronegócio. Tivemos como referencial textos das Ciências Agrárias que estudamos no Curso de LEdoC-CA.

Trazemos aqui as leituras que fizemos de autores como Carneiro *et all* (2015). Além de discutirem as temáticas mencionadas, esses autores trazem à tona a sociedade e ao Estado brasileiro, a preocupação de pesquisadores, professores e profissionais com a escalada ascendente de uso de agrotóxicos no país e a contaminação do ambiente e das pessoas dela resultantes.

Os mesmos advertem sobre os severos impactos de seu uso sobre a saúde pública e a segurança alimentar e nutricional da população. Londres (2011) acende um alerta aos agricultores e os consumidores sobre os perigos dos venenos usados na agricultura (e também nas cidades). Grigori e Fonseca (2020) fazem uma análise de dados relacionados ao relatório do Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos (PARA) com resultados de testes feitos que revelam dados alarmantes na contaminação em frutas e legumes entre 2017 e 2018.

Rigotto e Rosa (2012) enfatizam ações historicamente delineadas dentro de um modelo de desenvolvimento capitalista, em que o lugar do campo e a forma de produção agrícola que o integram, perpassam necessariamente pela utilização dos agrotóxicos.

Com respaldo nessas leituras e discussões, salientamos que essa etapa de estudo foi muito importante, pois os nossos conhecimentos sobre os temas abordados se tornaram mais abrangentes e consequentemente nos preparam ainda mais, para mediar o diálogo e os conteúdos com os educandos com maior domínio sobre o tema e de maneira mais interativa e dinâmica possível.

Seguido nossa trajetória, o passo seguinte foi o planejamento da oficina pedagógica. Ficou definido com a equipe da Escola Professora Dinorah que as oficinas seriam realizadas com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Salientamos que o Curso da LEdoC-CA habilita para atuação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta forma, esta foi uma oportunidade bastante rica de estar no espaço escolar, com o público participante dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir deste momento organizamos a oficina pedagógica para desenvolvimento com estudantes das quatro turmas de 6°, 7° anos da Escola.

A seguir, trouxemos algumas figuras que compuseram o vídeo de divulgação e convite para as oficinas.



Divulgação das oficinas pedagógicas (Fonte: arquivo pessoal).

Buscando constituir um planejamento inicial para realização da oficina pensamos diversas estratégias, desde a escolha do tema, elaboração dos objetivos, materiais a serem utilizados, construção de material didático, organização de síntese para trabalhar com os estudantes, a organização do tempo para cada atividade e o encadeamento das atividades dentro da oficina pedagógica.

Conforme detalhado nas imagens anteriores, essa atividade de extensão ocorreu nos dias 18, 19, 20 e 21 de julho de 2022 (de segunda-feira a quinta-feira), no período da tarde, das 13:00 às 15:30 horas, no espaço físico escolar, com quatro turmas, sendo duas turmas do 6º ano e duas turmas de 7º ano. As oficinas visaram sensibilizar e alertar os/as estudantes da educação básica sobre os impactos à saúde humana e ambiental do uso de agrotóxicos.

Para desenvolver a oficina, precisamos construir/organizar diversos materiais pedagógicos, como: cartazes, seleção de reportagens, tirinha, garrafas coloridas, tabuleiro, cartas, dados, pilotos, barbante e também selecionar alguns alimentos (frutas e verduras). Esses materiais foram necessários para a dinâmica inicial, para as atividades da oficina e também para a atividade final, onde o jogo de tabuleiro intitulado “Trilha contra os agrotóxicos” que ganhou a atenção dos/as estudantes em grupos menores. A organização da oficina foi segundo Vieira e Volquind (2002), sendo composta por três momentos: contextualização, exposição dialogada e reflexão.

Na primeira etapa da contextualização, os alunos foram situados na realidade da oficina, verificando os conhecimentos prévios sobre o tema. Deu-se início a oficina pedagógica com uma mística recitou-se um cordel “A maldição dos agrotóxicos ou o que faz o agronegócio” de Rogaciano Oliveira, e para melhor conhecer os alunos foi realizada a atividade “Teia de barbante”, onde os estudantes se apresentaram, conforme figura a seguir:



Figura 1. Dinâmica de abertura da oficina (Fonte: arquivo pessoal).

A dinâmica desenvolvida promoveu a interação e melhor comunicação entre os estudantes e mediadores da oficina, permitindo a percepção de como todos estão conectados de alguma forma. Aproveitamos essa dinâmica inicial para relacionar com o uso dos agrotóxicos que impactam de maneira direta e indireta na vida das pessoas, independentemente se forem do campo ou da cidade. Foi possível relacionar essa dinâmica com o fato de mostrarmos como estamos relacionados uns com os outros enquanto sociedade, de maneira que nossas ações presentes terão consequências futuras, sejam elas benéficas ou maléficas.

Em seguida foi realizada uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos em relação aos assuntos que seriam abordados, utilizando-se da atividade que denominamos "Conceituando agrotóxicos". Para iniciar o diálogo e contextualização sobre o tema, foi entregue uma folha de papel auto-adesiva (*post-it*) para cada estudante e solicitado que escrevessem uma palavra que associassem ou lembrassem ao ouvir a palavra "agrotóxico". Após a escrita da palavra, os estudantes foram colar o papel no quadro, formando uma nuvem de palavras. Depois foi organizado um levantamento das principais palavras mencionadas e recorrentes e diálogos quanto a alguma palavra cuja relação com o tema não tenha sido compreendida.

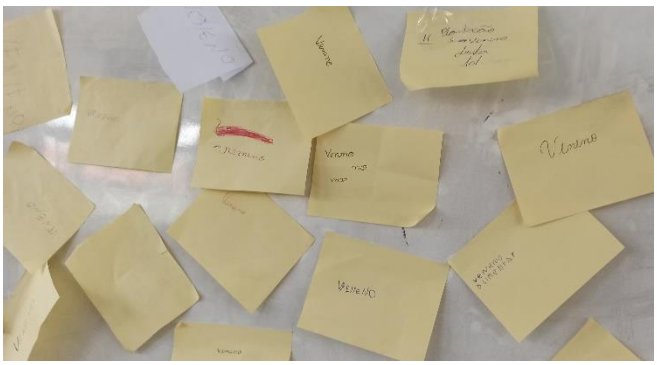


Figura 2. Chuva de palavras – conhecimento prévio do conteúdo (Fonte: arquivo pessoal).

Ocorrendo depois disso a apresentação expositiva conceitual do conteúdo, de forma dialogada, sendo abordados conceito, origem, utilização e classificação dos agrotóxicos; perpassando pelos agrotóxicos proibidos em outros países e liberados no Brasil; a contaminação de alimentos pelo uso dos agrotóxicos e os problemas e doenças causados pela exposição e

consumo do produto contaminado com agrotóxicos na saúde humana e meio ambiente, de forma dialogada.

O agrotóxico é comumente conhecido como substância química, veneno e agroquímico, dentre outros. Salientamos que são substancias tóxicas que começaram a ser fabricados e utilizados durante a Segunda Guerra Mundial. Depois do fim das guerras, as fábricas precisavam vender esses produtos. Começaram a modificar as substâncias desses produtos e fabricaram os produtos tóxicos para serem utilizados na agricultura, contribuindo para o fortalecimento das indústrias agroquímicas (UFFS, 2013).

Essa comercialização surgiu com intuito de acabar com a fome que alastrava o mundo através de uma produção de larga escala. Mas não explicitaram que o intuito desse modelo de produção possuía outros fins. Foi então inserido na agricultura o pacote tecnológico no modo de produção, conhecido também como agronegócio ou agricultura convencional.

> [...] para o desenvolvimento de sementes selecionadas para responder a aplicações de adubos químicos e agrotóxicos em sistemas de monoculturas altamente mecanizados. Segundo seus promotores, esta "Revolução Verde" seria fundamental para derrotar a fome que assolava boa parte da população mundial (LONDRES, 2011 p.17).

Segundo Carneiro *et all* (2015) o processo produtivo agrícola brasileiro está cada vez mais dependente dos agrotóxicos e fertilizantes químicos. A lei dos agrotóxicos (BRASIL, 1989) e o Decreto n 4.074 que a regulamenta (BRASIL, 2002) definem que essas substâncias são:

> Os produtos e os agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, nas florestas, nativas ou implementadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-la da ação danosa de seres vivos considerados nocivos (BRASIL, 1989 p. 01).

Os agrotóxicos na sua maioria são utilizados nas produções agrícolas principalmente em monoculturas, a fim de conter doenças, ervas daninhas e matar e combater pragas e insetos. Mas vale destacar que o uso do agrotóxico vai muito além de atingir doenças e pragas, se revela também os efeitos prejudiciais ao meio ambiente (solo, água, florestas, ar, etc) e a saúde humana, que não são destacados na legislação.

Os agrotóxicos estão elaborados em classificação: Classe I – Faixa Vermelha – Extremamente Tóxicos; Classe II – Faixa Amarela - Altamente Tóxicos; Classe III – Faixa Azul – Medianamente Tóxicos; e Classe IV – Faixa Verde – Pouco Tóxicos (RIGOTTO; ROSA, 2012). Porém, salientamos que mesmo os que são classificados como "pouco tóxicos", não há evidências que comprovem sua não nocividade a curto ou longo prazo.

O uso massivo dos agrotóxicos promovidos pela expansão do agronegócio está contaminando os alimentos, às águas e o ar. Sendo importante destacar,

> "[...] que os perigos de intoxicação crônica, aquela que mata devagar, com o desenvolvimento de doenças neurológicas, hepáticas, respiratórias, renais, cânceres etc., ou que provoca o nascimento de crianças com malformação genéticas, não advém somente do contato direto com venenos" (LONDRES, 2011.p 22).

No intuito de promover um momento de reflexão e interação maior com o tema abordado - o que é importante durante uma oficina pedagógica - finalizamos a atividade de forma dinâmica por meio de um jogo didático.

O jogo que organizamos para esse momento final foi intitulado em nosso planejamento como "Trilha contra o agrotóxico". Essa atividade se caracteriza como um jogo de tabuleiro em que se usam dados e se segue uma trilha com perguntas e respostas que levam os que acertarem as respostas ao fim do jogo.



Figura 3. Jogo Trilha contra os agrotóxicos (Fonte: arquivo pessoal).

As perguntas do jogo eram referentes ao uso, impactos e dados sobre os agrotóxicos no Brasil. O participante ganhador do grupo era aquele que chegasse primeiro ao final da trilha. Essa atividade utilizada como ferramenta pedagógica, estimulou o raciocínio lógico, tendo como possibilidade de oportunizar momentos de aprendizagem e integração e reflexão entre os alunos, além da diversão.

Destacamos que esta oficina pedagógica foi constituída em parceria com outros/as estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, articulados com o componente de Estágio Supervisionado I.

Algumas das reflexões construídas nessa atividade, juntamente com os estudantes da educação básica se referem as lógicas produtivas do agronegócio, suas consequências e impactos, os estudantes trouxeram exemplos de familiares e conhecidos que já tiveram doenças relacionadas a aplicação e consumo de veneno, bem como, sobre práticas de cultivo que não utilizam os venenos.

Salientamos que em diversos momentos abordamos a agroecologia como contraponto a esta forma de produzir comida envenenada e destruir o campo. No nosso país, há incentivos para quem utiliza agrotóxicos, ocasionando uma contradição entre a economia brasileira e a saúde das pessoas, mas, infelizmente, com o privilégio para a economia.

O agronegócio, faz uma ilusória propaganda da sua importância para alimentação mundial, mas o que de fato ele provoca é a degradação ambiental e o envenenamento das pessoas e bens naturais a curto e longo prazo.

Porém, não sem desafios e limites, a Educação do Campo vem pautando e construindo a agroecologia como possibilidade histórica frente aos diversos malefícios do agronegócio. Nesse sentido, destacamos que esta oficina organizada por estudantes do Curso de Educação do Campo pôde contribuir com o pensar estratégias de vida, de cultivo e manejo em meio as contradições existentes nesta sociedade, em especial devido ao fato dos sujeitos estudantes serem ao mesmo tempo destinatários-sujeitos do processo de construção da Educação do Campo e da Agroecologia.

Considerações finais

Como preconizado anteriormente, a extensão universitária é uma das funções sociais da Universidade, com a finalidade de promover o desenvolvimento social, proporcionando ações que levem em consideração os saberes e fazeres populares, garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e desenvolvimento ambiental e social responsável. No caso de Universidades situadas em pequenos municípios isso é demasiado importante e só foi possível devido a política de interiorização das Universidades Federais.

A participação em atividades de extensão permite aos acadêmicos estabelecerem a relação teoria e prática, a práxis pedagógica, sendo possível conquistar mais experiências na área escolhida e ao mesmo tempo contribuir com a sociedade, pois permite tanto o desenvolvimento da sua cidadania quanto sua formação profissional (COELHO, 2014).

As ações desenvolvidas no subprojeto PIBEX não só contribuíram para aquisição de conhecimentos para os discentes, como também proporcionaram o vivenciar uma experiência enriquecedora e motivadora aos estudantes. A realização da oficina com as quatro turmas possibilitou pautar como conteúdo escolar a questão do veneno e seus impactos, do agronegócio e suas decorrências, bem como, semear uma semente em prol da visibilidade da Educação do Campo e da necessidade da transição agroecológica.

O projeto de extensão atingiu o seu objetivo desempenhando o compromisso social da extensão universitária e ao mesmo tempo, divulgando a agroecologia de modo a articular a extensão com o ensino e a pesquisa universitária, contribuindo assim para a formação do/da educador/a do campo de forma ampla.

Referências

BRASIL. Lei n. 7. 802, de 12 de julho de 1989 (lei federal dos agrotóxicos). Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 jul. 1989.

BRASIL. Decreto n 4.074, de 4, de janeiro de 2022. Regulamenta a Lei n. 7. 802/89 (lei federal dos agrotóxicos), Brasília, **Diário Oficial da União**, 8 jan. 2022.

COELHO, G. C. O Papel Pedagógico da Extensão Universitária. **Em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11–24, 2014.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO. **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. André Campos-Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

GRIGORI, Pedro; FONSECA, Bruno. **Laranja, Pimentão e goiaba**: alimentos, campeões de agrotóxicos acima do limite. Documento eletrônico, 2020. Disponível em: https://apublica.org/2020/10/laranja-pimentao-e-goiaba-alimentos-campeoes-de- agrotoxicos-acima-do-limite/. Acesso em 14 de jun. 2022.

LONDRES, Flava. Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida. Rio de Janeiro: AS-PTA – **Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa**, 2011.

MARTINS. Lígia Marcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade**. 2015. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015. Acesso em: 18 de abr. de 2023.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Conjecturas, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/16/15. Acesso em: 31 dez. 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva** – EMPDLS. Amargosa, 2022.

PROJETO PIBEX. **Educação do Campo e Agroecologia**: construindo interlocuções com as comunidades camponesas. UFRB, Centro de Formação de Professores, Amargosa, 2022.

UFRB. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Extensão. 2023a. Página eletrônica. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/extensao. Acesso em 11 de abr. de 2023.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Programa PIBEX**. 2023b. Página eletrônica. Disponível em: https://ufrb.edu.br/pibex/. Acesso em: 02 de mar. De 2023.

RIGOTTO, Raquel M; ROSA, Islene F. Agrotóxicos. In: CALDART, Roseli Salete; PERREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira do Sul. **PET e você por um mundo mais saudável**: A cartilha da agroecologia contra o uso de agrotóxicos. Laranjeiras do Sul: PET/Conexões de Saberes (Políticas públicas e Agroecologia), 2013.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: o quê? por quê? como? 2ª. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? 4ª. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

AS FEIRAS AGROECOLÓGICAS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE DE VILA SANTA INÊS

Gilmara Borges Ferreira[60]
Silvana Lucia da Silva Lima[61]

Resumo: O presente trabalho trata-se da apresentação da experiência da comunidade de Vila Santa Inês no processo de organização e comercialização, a partir da realização de Feiras da Agricultura Familiar e Economia Solidária. Uma ação que tem levado a geração de renda, autonomia, além de promover a organização das famílias, que sofrem historicamente violências territoriais, que perpassam desde com a limitação no tamanho da propriedade até a falta de acesso a políticas públicas. Se organizar para o processo de comercialização despertou na comunidade um senso de coletividade muito importante, que tem se tornado instrumento primordial de organização e mobilização para o enfrentamento de diversas relações de conflitos que atravessam a comunidade.

Palavras-chave: Feiras da Agricultura Familiar; Segurança Alimentar; Comunidades Rurais.

Introdução

A comunidade de Vila Santa Inês fica localizada no distrito de Tiquaruçu, zona rural do município de Feira de Santana, pertencente ao Território Portal do Sertão que é um dos 26 territórios de identidade existentes no estado da Bahia, e é formado por 17 municípios, tendo uma população aproximada de 872.780 habitantes. Feira de Santana que tem concentração de 63,8% da população do território (IBGE, 2010). Em seu processo de desenvolvimento e ocupação territorial, Feira de Santana ganhou expressiva característica comercial, tendo um desenvolvimento urbano e industrial significativo, mas ainda assim tem significativa ocupação e territorialidade rural, que traz consigo toda uma bagagem história de concentração de terra e renda, potencializando as desigualdades existentes no campo feirense.

Apresentar a experiência da comunidade Vila santa Inês, a partir do processo de comercialização nos empreendimentos da Agricultura Familiar é de fundamental importância, uma forma de utilizar o espaço acadêmico para potencializar iniciativas que visam garantir um

[60] Discente do Mestrado Profissional em Educação do Campo do CFP/UFRB.
[61] Professora Orientadora. Professora do CETENS/UFRB.

espaço formativo com geração de trabalho renda para os agricultores e agricultoras familiares, especialmente para os jovens e mulheres rurais que terão oportunidade de comercializar seus produtos, que são cultivados com práticas limpas e de forma agroecológica. Potencializar as inciativas dos grupos de produção vinculados a Agricultura Familiar é uma estratégia de possibilitá-los a conquista da autonomia econômica e social.

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade de vila santa Inês junto a Associação Comunitária de Vila Santa Inês e Adjacências – ACOMVISIA. Uma pesquisa de cunho qualitativo que possibilitou a realização de um levantamento das informações acerca da importância da realização da Feira Natalina na Comunidade. A abordagem qualitativa foi adotada na pesquisa, com o aprofundamento da compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos sujeitos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (GUERRA, 2014, p. 11)

Nessa perspectiva este trabalho pretende apresentar as contribuições das Feiras agroecológicas desenvolvidas na comunidade de vila santa Inês, distrito de Tiquaruçu, município de Feira de Santana-Ba, como estratégia de fortalecimento da economia da Agricultura Familiar, a partir de uma breve caracterização das Feiras agroecológicas no município de Feira de Santana, em particular a feira da comunidade da vila santa Inês, tratando das principais questões que atravessam a agricultura familiar e questão agrária, dando ênfase as estratégias utilizadas para o fortalecimento na organização política da comunidade, e destacando protagonismo feminino na Agricultura Familiar.

A Questão Agraria enquanto fator limitante para o desenvolvimento das comunidades rurais de Feira de Santana

A questão agrária segue sendo pauta emergente, precisa indiscutivelmente entrar na agenda política do país, não da forma que estamos testemunhando, com uma tentativa de marginalização dos movimentos de luta pela terra, a partir da criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI, mas entrar de fato na pauta política enquanto questão fundamental para redução das desigualdades sociais. Uma vez que para produzir alimentos

precisa que parte significativa da população acesse a terra, mas na contramão de tudo isso vivenciamos uma realidade de concentração fundiária e quantificamos no cenário nacional inúmeras propriedades que não cumprem sua função social. A constituição de 1988 traz

> Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988, Art. 186)

Embora muitos anos tenham se passado, a criação da lei de terras segue até os dias de hoje com efeitos negativos para a classe trabalhadora, num contexto em que a terra foi transformada em mercadoria, dando acesso apenas a elite da época, chegando até os dias de hoje num contexto em que a terra segue concentrada na mão de poucos e a serviço do modelo de produção e exploração capitalista. Realidade que impacta diretamente nas questões que perpassam o acesso a terra no município de Feira de Santana.

O município de Feira de Santana tem 91,7% da população residente na zona urbana, que representam 556.642 habitantes; e a população que reside na zona rural representa 8,3%, com 46.007 habitantes, e, que, entretanto, coloca o município com o maior número de pessoas residentes no campo per capta do estado da Bahia (IBGE, 2010). São muitas as questões que travessam o campo feirense, dentre os principais está a concentração fundiária. No que diz respeito as propriedades em Feira de Santana, o PTDRSS, 2017 traz

> Verifica-se que 62,6% dos estabelecimentos que possuem menos de dois hectares que ocupam 7,6% da área; 25,4% dos estabelecimentos entre dois e • dez hectares que ocupam 13,8% da área; 10,4% dos estabelecimentos entre dez e cem hectares que ocupam 36,6% da área; e 1,6% dos estabelecimentos entre • cem e mil hectares que ocupam 44,4% da área. Observa-se que apenas 12 estabelecimentos (0,3%) ocupam uma área maior que mil hectares, e que, entretanto, não há dados da área ocupada (IBGE, 2006). Segundo o MDA (2015), no Portal do Sertão existem 32.194 número de estabelecimentos da agricultura familiar e 98.669 agricultores familiares, ou seja, 82,4% dos estabelecimentos do Portal do Sertão são da agricultura familiar (PTDRSS,2017, p. 34).

Esses dados nos traz a reflexão do quanto seguimos reféns de um projeto capitalista de concentração de terra, renda e extermino dos povos tradicionais, projeto esse que foi institucionalizado com a invasão que ocorreu em 1.500 e segue até os dias de hoje, tendo a

economia agrícola como um dos principais setores geradores e concentradores de riquezas do país, setor que tem uma grande relevância na economia do município de Feira de Santana. A agricultura Familiar vem sofrendo historicamente um processo de exclusão social e econômica que perpassa desde a falta de acesso a aterra, políticas públicas estruturantes, tecnologias, água para produção, valorização e incentivo a comercialização de seus produtos. Para NEVES E CALDART

> Agricultura Familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referência racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos (NEVES e CALDART 2012, p. 35).

O IBGE aponta que 70% da comida que vai para nossa mesa é proveniente da Agricultura Familiar, numa realidade como a de Feira de Santana, onde maior parte dos estabelecimentos são da Agricultura Familiar, mas seguem condensados numa parcela menor de terras, problema que afeta seriamente diversas comunidades rurais do município, incluindo Vila Santa Inês, em que as famílias viverem em pequenas áreas de terras, essa pequena parcela de terra, tem que suprir a necessidade de produção familiar para a manutenção da sobrevivência das famílias, o que na maioria dos casos não é suficiente. Ainda sobre o acesso a terra STELIDE 2012 traz

> E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. Essa condição jurídica estabelecida por leis da ordem institucional de cada país é que transforma a terra numa mera mercadoria que se pode comprar e vender, e da qual se pode ser proprietário absoluto (STEDILE, 2012, p. 643).

O tamanho da propriedade é fator que limita a criação de animais, rotação de culturas, diversificação na produção e o mais grave de todos, limita o acesso a políticas públicas. Uma vez que para acessar as principais políticas públicas, o agricultor precisa ter acesso a Declaração

de Aptidão ao Pronaf - DAP[62], ou ao Cadastro do Agricultor Familiar - CAF[63], em ambos os casos para emitir o documento a família precisa ter uma área superior a 1,5 tarefas de terras, regra que exclui diretamente as famílias mais carentes que moram nas comunidades rurais de Feira de Santana de acessar os documentos mais importantes para possibilitar a participação em políticas públicas fundamentais para os trabalhadores rurais.

A comunidade de Vila Santa Inês, sofre historicamente vários processos de violências, resiste há décadas rodeadas por quatro fazendas, dois postos de combustíveis e uma BR, que nos anos de 2019 iniciou um processo de duplicação. Tudo isso afeta diretamente no cotidiano da comunidade, seja no aspecto econômico, migração para os cetros urbanos, evasão escolar ou marginalização da comunidade. A ocupação do território por empreendimentos capitalistas impacta diretamente no desenvolvimento comunitário, na diversidade e cultura, além de potencializar o debate acerca da permanência do jovem no campo, permanecer como? Num projeto de expulsão que é legitimado pelo estado, sem terra para plantar, as familiar não conseguem acessar o mínimo que é política públicas que garantem a manutenção da sobrevivência desse jovem no campo.

Numa realidade de país em que as terras estão concentradas na mão do agronegócio, que por sua vez não tem levado comida a mesa dos brasileiros, ficando por conta majoritariamente da Agricultura Familiar, como debater soberania alimentar sem pensar em sucessão no campo? De que forma vamos garantir a permanência dessa juventude camponesa sem garantias mínimas de direitos? A luta pela soberania e segurança alimentar não poderá esta desvinculada do debate de fortalecimento do campo, da luta por políticas públicas estruturantes. Em relação a soberania alimentar Machado aborda

> A soberania alimentar é a capacidade que um país tem de alimentar sua população com produtos provenientes de sua agricultura - animal e vegetal - importando apenas um ou outro alimento que, mais por razões culturais que agrícolas, não são produzidos. Mas a dieta básica – calórica/ proteica – é suprida com alimentos cultivados livremente dentro de suas fronteiras. A soberania alimentar é a precondição da soberania política (MACHADO, 2014, p. 85).

[62] Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, modalidade de crédito criada especificamente para agricultores familiares que comprovassem atividade. Dentre os documentos dentre os documentos criados para provar vínculo com a atividade rural foi a DAP.
[63] Criado pelo governo federal em 2021 para substituir a DAP.

A conquista da soberania alimentar está diretamente ligada a importância de promover segurança alimentar e nutricional para a população mais vulnerável, além de um campo forte, produzindo alimentos, precisamos de um campo que siga produzindo alimentos limpos, através de uma agricultura economicamente viável e sustentável, respeitando o meio ambiente, a diversidade, a cultura, preservando os saberes tradicionais, a exemplo do armazenamento de sementes crioulas, promovendo um modelo de comercialização baseando-se na economia solidária, ações que dialogam totalmente com a agroecologia.

> A agroecologia resgata a autonomia dos produtores, destruída pelo agronegócio. É uma proposta transformadora e sua aplicação está associada ao sistema socioeconômico, pois, se é verdade que a tecnologia não modifica o sistema econômico, é igualmente verdade que a aplicação dos princípios agroecológicos é incompatível com as grandes monoculturas, com os grandes confinamentos, com a concentração de posse de terra, com a quebra da biodiversidade, em síntese, com o sistema vigente (MACHADO, 2014, p. 190).

A agroecologia é uma importante ferramenta para fortalecimento das comunidades rurais, que seguem produzindo alimentos limpos, preservando o meio ambiente e produzindo cultura. Apresentar a experiência e potencialidade dessa comunidade é extremamente importante, pois poderá servir de incentivo para demais comunidades seguirem no processo organizacional e de construção da autonomia, como a experiência desenvolvida na comunidade de vila Santa Inês zona rural do município de feira de Santana.

O processo de organização e resistência das comunidades rurais.

Na busca por amenizar os impactos causados por essa exclusão quem vem historicamente sendo produzida, os agricultores começam se organizar coletivamente criando, federações, sindicatos, cooperativas, associações, grupos de comercialização e consequentemente unificando um movimento de luta em defesa dos direitos para os trabalhadores rurais. Lutas que trouxeram muitas conquistas, a exemplo da criação dos cursos vinculados a Educação do Campo, que possibilita aos agricultores familiares o acesso a uma educação de qualidade e contextualizada, levando profissionais capacitados para atuarem em escolas, agroindústrias e cooperativas de produção, conquistaram assessorias de qualidade para atuação em associações e na organização das propriedades.

As Feiras da Agricultura Familiar e Economia Solidária também nascem enquanto estratégia de resistência, fortalecimento e valorização dos produtos da Agricultura Familiar, modelo de comercialização que ganhou foça no Território Portal do Sertão e vem se adequando as necessidades dos consumidores.

> Diferentemente do que ocorre na lógica da economia de mercado, que funciona na base de uma separação abstrata entre oferta e demanda (que supostamente viriam a se harmonizar por obra e graça divina, da tão sonhada mão invisível smithiana, o que, entretanto, nem sempre acontece na realidade), no caso da economia solidária a oferta ou os serviços prestados através das iniciativas vinculam-se exclusivamente às necessidades ou demandas reais vividas localmente pelas populações. (FRANÇA FILHO, 2002, p. 14).

No município de Feira de Santana acontece semanalmente pelo menos seis (6) Feiras Livres que são realizadas nos bairros: Sobradinho, Cidade nova, Tomba, Estação nova, Centro de abastecimento, praça Bernardino Bahia e rua Marechal Deodoro, todas as Feiras contam com a participação de muitos agricultores familiares do município, uma das principais formas de escoamento da produção. Além das Feiras Livres nos bairros e centro da cidade, outros modelos de Feiras, tem crescido nas comunidades rurais do município; são as Feiras Agroecológicas da Agricultura Familiar e Economia Solidária. Neste trabalho daremos ênfase na experiência da Feira que é realizada a mais de dez anos no distrito de Tiquaruçu, sendo quatro edições na comunidade de Vila Feliz, e as últimas nove edições na comunidade de Vila Santa Inês. A comunidade de Vila Santa Inês tem aproximadamente 80 famílias e a principal fonte de renda vem da agricultura de subsistência, pessoas aposentadas, pessoas que trabalham no comércio do centro da cidade, ou em um dos dois postos de combustíveis que ficam próximos da comunidade.

A principal Feira realizada na comunidade, acontece anualmente na primeira semana de dezembro, uma atividade de três dias que é chamada de Feira Natalina da Agricultura Familiar e Economia Solidária, é um evento promovido pela Associação dos moradores da comunidade de Vila Santa Inês e Adjacências (ACOMVISIA); conta com o Apoio do Centro de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região de Feira de Santana - CATRUFS. A Feira Natalina mobiliza alguns distritos, mais de vinte (20) comunidades rurais do nosso município e algumas cidades da região. Nessa Feira contamos com a participação de aproximadamente 30 empreendimentos

que comercializam diversos produtos agroecológicos e artesanatos. A Feira tem uma participação forte de jovens e mulheres da comunidade, é com o dinheiro adquirido na realização desse evento que as, pessoas da comunidade se organizam com as contas do final e início de ano. Nessa Feira contamos com a participação de aproximadamente 30 empreendimentos que comercializam diversos produtos agroecológicos e artesanatos, que são produzidos na comunidade de Vila Santa Inês, comunidades vizinhas e de grupos de produção dos municípios vizinhos.

O foco principal da Feira é a comercialização, mas na sua programação é indispensável as oficinas formativas e atividades culturais; tratar das pautas políticas, temas da atualidade, organização comunitária, processo de comercialização e debater as estratégias que garantam a permanência dos jovens no campo, são fundamentais nas oficinas. Na programação, cultural priorizamos apresentações de jovens da comunidade; reunimos os idosos para contos de história, samba e cantigas de roda e reisado, para que a cultura local não se perca e as crianças aprendam desde cedo a conhecer e valorizar sua cultura. Um dos principais marco na organização da Feira é a coletividade, toda a construção da Feira é debatida nas reuniões da comunidade desde o financeiro, até mobilização, criação da programação cultural, tudo é resolvido coletivamente. A Feira Natalina foi apenas o ponta pé inicial para a mobilização da comunidade, algumas Feiras são realizadas anualmente, com dimensões menores, sempre que a comunidade precisa arrecadar fundos para associação, igreja ou qualquer outro fim coletivo, realizam Feiras para conseguir o recurso.

Com a chegada da pandemia de COVID 19, a comunidade passou dois anos sem realizar as feiras da agricultura familiar e os agricultores da comunidade passaram a contar com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que com a necessidade de isolamento social, buscou estratégia de comercialização para os agricultores; uma alternativa que evitou o desperdício, gerou trabalho e renda durante a período de isolamento social daquele momento.

O Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da agricultura Familiar de Feira de Santana (SINTRAF), em parceria com a associação dos pequenos Agricultores do município de Feira de Santana (APAEB), Centro de Apoio Aos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana(CATRUFS), o Colegiado Portal do Sertão, com um grupo de organizações dentre elas a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a partir da Incubadora de Empreendimentos

Solidários - INCUBA com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) criam no final de maio de 2020 uma feira virtual da agricultura familiar e economia solidaria.

Iniciativa que completou dois anos de realização e tem alguns resultados para apresentar; são quantificados alguns dados importantes em relação a Experiência. Em uma plataforma online criaram uma lista que tem mais de 155 itens disponíveis para comercialização; dos produtos ofertados na lista os que mais são comercializados são as hortaliças, galinha de quintal e lacticínios.

Um dos destaques feito pela coordenação da feira é o quanto a experiência deu certo e caiu no gosto dos consumidores urbanos, que precisaram ficar em casa devido a necessidade de isolamento social, mas que com apenas um acesso ao link da plataforma faz sua reserva, e uma vez por semana recebe em sua residência alimentos saudáveis, de qualidade e com preço justo; e de contrapartida contribuem para o fortalecimento dos grupos produtivos, garantido a segurança alimentar e nutricional. A Feira Virtual trouxe algumas provocações e consequentemente tarefas para as entidades que abraçaram esta iniciativa, que perpassa desde a organização dos quintais produtivos dos agricultores, de forma que consigam dar conta da demanda da feira. Pensar a feira de forma ampliada, com equipe maior, em outros dias da semana intensificar a busca por assessoria técnica para os agricultores fornecedores da feira além da busca por capacitação dos grupos produtivos. Assim que houve a flexibilização das medidas de isolamento social, foi retornando gradativamente o processo de comercialização nas Feiras de forma presencial, e a comunidade de Vila Santa Inês retornou com a organização de Feiras na comunidade. Essas iniciativas além de manter um processo contínuo de organização. comunitária, também incentiva na organização de quintais produtivos, que recebem manejos agroecológicos, e tem uma diversidade de espécies, tanto de hortaliças, quanto de frutas, verduras plantas medicinais e até ornamentais que são destinadas ao consumo da família ou comercialização.

Considerações finais

É de fundamental importância divulgar experiências de comercialização, como a da Feira Natalina que é realizada na zona rural de Feira de Santana. Num contexto que estamos sempre no campo da disputa por recursos, políticas públicas e investimentos que potencialize

as ações da Agricultura Familiar é importante divulgar as experiências que resistem, ainda que com falta de investimento. Acesso à terra e escoamento da produção tem sito pautado de forma contínua como uma das principais estratégia de fortalecimento da agricultura familiar, economia solidária e conquista da soberania alimentar. As Feiras são iniciativas primordiais para o fortalecimento e conquista da autonomia de grupos de produção vinculados a Agricultura Familiar, através de uma proposta de comercialização que promova a interação entre agricultor e consumidor, promova momentos formativos, além de dar visibilidade aos agricultores que historicamente são marginalizados, colocados no lugar do campo do atraso e nunca pautados como prioridade principalmente no que diz respeito a investimento. A agroecologia será importante aliada para a construção da autonomia dessas comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

CALDART, Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de J aneiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.p.257-265.

COSTA, C Conceição da; VELLOSO, T Ribeiro. **Conquistas do PRONERA: tecnologia em Agroecologia na UFRB. 2021, pp. 49-60.**

MANCIO, D; TERRA A; COUTO Reis R. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2021, pp. 559-565.

FRANÇA FILHO, G. C. Terceiro Setor, Economia Social, Economia Solidária e Economia Popular: traçando fronteiras conceituais. In: **Bahia Análise & Dados**, Salvador - Bahia, v. 12, n.01, p. 09-19, 2002b.

IBGE**. Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: maio de 2023.

MACHADO, L Carlos; FILHO, Luiz Carlos Pinheiro Machado. **A dialética da agroecologia** 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

NEVES, D. Pesanha. Agricultura familiar. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp.32-39.

PTDRSS Portal do Sertão. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Feira de Santana – BA: CODETER Portal do Sertão.** Feira de Santana: UFRB, 2017.

STEPHEN, R. G. **Agroecologia: Processos Ecológicos Sustentável.** 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GUERRA, E Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte: Edição Grupo Anima Educação. Equipe EaD, 2014.

SCHNEIDER, S. Circuitos que apontam caminhos para sistemas alimentares mais sustentáveis e inclusivos. In: DAROLT, M. R; ROVER, Oscar José**. Circuitos curtos de comercialização, agroecologia e inovação social**. Florianópolis, SC: Estúdio Semprelo, 2021, pp. 09-16.

ROVER, Oscar José; DAROLT, Moacir Roberto. Circuitos curtos de comercialização como inovação social que valoriza a agricultura familiar agroecológica**.** In: DAROLT, M. R; ROVER, Oscar José**. Circuitos curtos de comercialização, agroecologia e inovação social**. Florianópolis, SC: Estúdio Semprelo.

ROVER, Oscar J. Circuitos curtos de comercialização, agroecologia e inovação social. In: DAROLT, M. R; ROVER, Oscar José**. Circuitos curtos de comercialização, agroecologia e inovação social**. Florianópolis, SC: Estúdio Semprelo, 2021. pp.19-43.

Instagram feira virtual da agricultura familiar, link:
https://instagram.com/1feiradigital?igshid=NTc4MTIwNjQ2YQ= acessado em 07\05\2023

UDRY, M Consolación. **Dicionário de Agroecologia e Educação.** Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2021, pp. 559-565.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PRESENTES NA SOCIEDADE ATUAL

Nelsânia Batista da Silva[64]
Luciélio Marinho da Costa[65]
Lucicléa Teixeira Lins[66]

Resumo: Na realização deste trabalho de pesquisa, analisamos como a agroecologia pode ser uma dimensão significativa a ser trabalhada no contexto da Educação do Campo, por meio da compreensão das feiras agroecológicas. O atual momento histórico nos coloca problemáticas evidentes, presentes em outros contextos, mas que se alargam e agregam atualidades que nos desafiam em encontrar alternativas possibilitadoras de soluções, como pistas que nos façam caminhar em função de resolver questões básicas da sociedade que deseja avançar em função de minimizar as desigualdades e construir uma outra lógica de desenvolvimento da sociedade. A pesquisa de campo se deu através de participação em reuniões, eventos, entrevistas semiestruturadas, visitas aos locais de realização das feiras e através de conversas informais. Teve como base a Educação Popular e a Psicologia Histórico Cultural. Foram realizadas quinze entrevistas, envolvendo os participantes das experiências. Evidenciou o significado da lógica da agroecologia como um dos fundamentos para Educação do Campo, que precisa ampliar suas fronteiras, para além dos muros da escola e se conectar com processos de desenvolvimento em curso, de alternativas que sejam compatíveis com suas concepções e princípios, sendo a agroecologia um motor de possibilidades e construção de alternativas para os atuais desafios e contradições.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Agroecologia. Agronegócio.

Introdução

Na realização desta pesquisa analisamos como a agroecologia pode colaborar como uma das questões a ser trabalhada no contexto da Educação do Campo, por meio da compreensão das feiras agroecológicas. Assim a práxis pode servir de base para a ampliação ao acesso à cultura agroecológica. E como a compreensão das realidades presentes no contexto da sociedade atual pode colaborar com uma educação para autonomia e emancipação humana, no contexto do território camponês.

Analisou-se as experiências de feiras em transição agroecológica solidárias populares da Paraíba-Brasil, compreendendo sua lógica de produção no curso das práticas educativas. A

[64] Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campina Grande-PB/Brasil. nelsania@servidor.uepb.edu.br.
[65] Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa-PB/Brasil. leomarinhosufpb@gmail.com.
[66] Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Bananeiras-PB/Brasil. luciclea.lins@academico.ufpb.br.

pesquisa de campo se deu através de participação em reuniões, eventos, entrevistas semiestruturadas, visitas aos locais de realização das feiras e através de conversas informais.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa no âmbito do desenvolvimento de práticas agroecológicas, considerando a observação e o diálogo junto aos sujeitos da pesquisa. A pesquisa de campo se deu através de participação em reuniões, eventos, entrevistas semiestruturadas, visitas aos locais de realização das feiras e através de conversas informais. Foram realizadas quinze entrevistas, envolvendo pessoas de três grupos que realizam as feiras: sendo quatro em Campina Grande, quatro em João Pessoa e sete em Patos, todas no Estado da Paraíba-Brasil. Além das entrevistas realizadas, quando necessário, voltamos aos sujeitos pesquisados para um possível aprofundamento ou esclarecimento referente à pesquisa.

Tendo em vista, o contexto do atual momento da sociedade contemporânea, com questões desafiadoras referentes à biodiversidade ambiental, as dificuldades de encontrar alternativas de sustentabilidade de viver e trabalhar no campo, assim como a busca de construção de possibilidades de evidenciar pistas de uma cultura educativa camponesa. Neste sentido, nos desafiamos com o objetivo de buscar entender como a agroecologia pode colaborar com os processos educativos no contexto dos territórios camponeses.

Contexto da sociedade atual e sua lógica de desenvolvimento

O atual momento histórico nos coloca problemáticas evidentes presentes em outros contextos, mas que se alargam e agregam atualidades tais que nos desafiam em encontrar alternativas possibilitadoras de soluções, como pistas que nos façam caminhar em função de resolver questões básicas da sociedade que deseja avançar numa sociedade função de minimizar as desigualdades e construir uma outra lógica do desenvolvimento da sociedade.

Entre as questões que se apresentam como relevantes nesse contexto, elegemos a Educação como imprescindível para qualquer sociedade que deseja encontrar caminhos para a emancipação. Educação pensada e pautada com aqueles que sempre estiveram à margem do direito à Educação de qualidade.

No contexto do campesinato, não registramos na história do Brasil nenhum momento histórico em que a Educação fosse pensada como prioridade, só por meio das experiências e concepção dos movimentos sociais que se constitui o desafio de construção de uma Educação do Campo e no Campo.

A Educação poderia considerar as questões e problemáticas que se apresentam no contexto atual, em que assim como em outros momentos históricos nos coloca embates e antagonismos, tendo como pano de fundo a força de um tipo de desenvolvimento dominante que nega a existência efetiva das populações camponesas, o direito de viver plenamente na terra, de conviver, de cuidar do ambiente, da biodiversidade, da cultura, da produção, entre outras questões. Agora imagine qual o lugar da Educação do Campo numa sociedade que prioriza o agronegócio com narrativas e práticas que avançam na direção dos espaços que são dos camponeses por direito.

O agronegócio em se sentido predatório contempla práticas tendo como base a produção em larga escala, em latifúndios, com uso de agrotóxicos, utilização de máquinas pesadas, sementes transgênicas, beneficiamento especializado, produção em larga escala, competitividade, prioriza na exportação e busca permanente de expansão do território de produção e exploração dos trabalhadores e trabalhadoras.

Além da busca permanente de um tipo de dominação nunca visto, pois possui um aparato de sustentação e conta com toda uma base de dominação: do espaço da terra, das sementes, dos adubos, do maquinário, do mercado, da publicidade, dos trabalhadores e dos consumidores, entre outros, o domínio da subjetividade que envolve ideias, desejos e mobilização de energia vital em tal direção.

Entretanto, por mais forte que um tipo de atividade exerça na sociedade, sempre existe brechas nas suas contradições, visto que ao mesmo tempo que existe uma fortaleza na concepção do agronegócio, temos paradoxalmente o ***contraponto***, entre os quais, o movimento agroecológico, na contramão destes preceitos indicados. As ideias e práticas predatórias do agronegócio são contestadas pelos movimentos sociais do campo, sindicatos e ambientalistas. Sendo assim, a agroecologia aponta como uma outra lógica de organização e desenvolvimento que contempla o cuidado com as questões ambientais, incluindo as questões sociais e as populações campesinas. "[...] o manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação coletiva que apresentam alternativas à atual crise civilizatória (SEVILL-GUSMÁN, 2001, p.1).

A agroecologia não se limita a uma concepção técnica de pensar as questões agrárias, mas de considerar o social, a cultura, a política, as identidades locais e as relações sociais existentes, além de pensar os ecossistemas e a biodiversidade. E como podemos diferenciar os

donos do agronegócio dos outros povos que são ligados ao campo, mas que não seguem os mesmos preceitos de vida? Os camponeses que não estão inseridos na lógica do agronegócio, são: "sem terra", acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, trabalhadoras e trabalhadores assalariados, pequenos agricultores e agricultoras, os povos das florestas, entre outros.

O mais significativo na perspectiva da agroecologia, diferente do agronegócio, não deve ser o lucro, acima de tudo, mas sim a soberania e emancipação humana. Diante dos desafios apresentados no paradoxo Agronegócio e Agroecologia, como as feiras em transição agroecológica podem ser um ponto de discussão para constituição da relação agroecologia e Educação do campo?

Partimos da ideia de que as transformações da realidade ocorrem por meio do contato do sujeito com o mundo, através da necessidade de atender as necessidades, sejam elas básicas, de sustentação da vida, de sua operacionalização concreta ou subjetiva.

E diante dos desafios propostos para manutenção da vida, os humanos foram desenvolvendo estratégias tais, que serviram de suporte para sua sustentação na relação com o outro. E nesse encontro, percebem que possuem a capacidade de pensar sobre si mesmos, sobre questões que envolvem o outro e a sociedade. E a medida que entra em contato com o seu próprio pensar, possibilita uma ascensão extraordinária, especialmente quando isso pode ser compartilhado com outros que buscam superar problemáticas existentes na realidade.

Temos diante de nós a problemática da consciência, tão presente no campo das teorias críticas, Vigotski (2009) enfatiza essa questão como algo significativo no desenvolvimento humano: de acordo com o autor a consciência apresenta-se através do pensamento e da fala, mas no princípio veio a ação, numa relação complexa do desenvolvimento.

> [...] devemos interpretar a consciência como as formas mais complexas de organização do nosso comportamento, particularmente como um certo desdobramento da experiência, que permite prevê com antecipação os resultados do trabalho e encaminhar as nossas próprias respostas no sentido desse resultado (VIGOTSKI, 2004, p. 44)

O pensamento de Vigotski nos remete não como um olhar restrito sobre o empírico e o observável de forma estática, mas como os desdobramentos das possibilidades humanas de "interpretar a consciência", como algo extremamente complexo, que permite a partir das experiências antecipar o futuro e caminhar na direção dos resultados.

Apesar das condições que se apresentam, é possível planejar o futuro, condição indispensável para que as transformações ocorram na realidade. O que terá força se realizado junto a outros que tenham problemas comuns e desejem buscar alternativas compartilhadas. O desenvolvimento da consciência permite antecipar os propósitos do nosso esforço e direcionar os caminhos em função daquilo que foi planejado.

De acordo com os dados apresentados nas observações, nas conversas informais e nas entrevistas, nas três experiências de feiras agroecológicas, existe um processo de formação educativa em curso, que ocorre por meio de reuniões, oficinas e vivências compartilhadas.

É no processo de formação permanente presente em todas as experiências pesquisadas que se desenvolve a capacidade de planejamento que possibilita executar projetos que não ocorreriam de forma natural, sem uma intervenção direta e planejada. No entanto, esse processo não é linear, pois decorre de uma complexa relação que os humanos travam para atender necessidades e desejos. Sendo assim, esse planejamento repercute de forma complexa em suas subjetividades. Isso, no entanto, não garante uma vida melhor para a humanidade, mas cria algo imprescindível que é a criação de possibilidades.

Podemos pensar que seres adaptados demais dificultam o grau de desenvolvimento. O desenvolvimento econômico sem intervenções sociais provoca o alargamento das desigualdades socioeconômicas. Visto que a lógica do sistema é de acumulação, de competitividade e não de compartilhamento. Não podemos pensar o desenvolvimento econômico e social das populações em situação de vulnerabilidade sem considerar a cultura e a subjetividade das pessoas envolvidas.

Um dos equívocos do modelo de desenvolvimento econômico foi acreditar na possibilidade que o desenvolvimento se daria a partir de um planejamento técnico a ser executado em diversas realidades, sem que considerar questões singulares dos sujeitos e do ambiente. Poderia pensar em projetos a serem executados para uma população sem considerar as peculiaridades inerentes a uma dada realidade e aos sujeitos. Trazendo para a realidade em estudo seria inimaginável pensar a feira sem as relações inerentes a sua organização e realização. Ela é sempre um ato coletivo, porém, não ocorreria sem sujeitos e subjetividades.

Essa relação entre sujeito e mundo que nunca fica pronta, inerente aos humanos que se constitui na relação com o outro, mas que não deixa de ser do sujeito. Todavia, existe uma tensão permanente que produz algo além dos produtos-mercadorias que irão alimentar as

pessoas que vão às feiras. Há uma complexa relação que se dá no lugar do diálogo, das relações de venda, nas trocas de informações, de amizade, de afeto, assim como no conflito, inerente às relações humanas.

A perspectiva de perceber a realidade e poder nela intervir possibilita o desenvolvimento da criação, sensibilidade, inteligência, a busca de um conhecimento que subsidie as intervenções humanas em função das classes populares, dos que estão à margem, dos que estão distantes do acesso ao conhecimento e ao poder de intervir em função de melhorar suas vidas. Entendemos que não é qualquer tipo de educação que serve a esses propósitos. É nesse sentido que se afirma a importância de uma educação voltada às classes populares camponesas, que contribua na intervenção no mundo como seres que interferem de maneira propositiva nos rumos de suas vidas.

A Educação Popular segue uma lógica de organização metodológica com princípios, com objetivos e referenciais teóricos que visam à construção do conhecimento com uma postura política clara de transformação social. A educação Popular é uma utopia possível, pois vem sendo exercitada. Configura-se num espaço para compartilhar saberes a partir da realidade. Possibilita o diálogo entre o saber teórico e o saber prático. Durante o seu processo já se pode exercitar formas democráticas de viver, evidenciando as realidades. Aprende também que as ideias e as verdades podem ser questionadas, assim como exercem um papel significativo não apenas em relação ao desenvolvimento intelectual, mas envolve os afetos. De acordo com Vigotski (2009) a ideia apresentada contempla atitudes afetivas transmutadas em relação a realidade referenciada pelo sujeito.

Através da Educação Popular são feitas análises da realidade, de compreensão do mundo, em que a situação da vida é evidenciada. Essa educação tem como constitutivo a emancipação humana, no acesso aos saberes, na apropriação e construção do conhecimento, na leitura crítica da realidade. Um processo que é construído pelas relações sociais que o sujeito estabelece, bem como suas singularidades, o que permite ao sujeito ir além daquilo que está aparentemente estabelecido, pois ele vai se reconhecendo enquanto sujeito fazedor de sua história.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como

ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p.41).

Por mais indagações e pesquisas em relação à constituição humana, ainda é imensa a lacuna sobre a constituição do humano, as dúvidas sobre a natureza humana ainda estão longe de ser desvendadas. Até que se prove o contrário, o humano é o único ser vivo capaz de ter consciência de sua própria existência, podendo ser capaz de modificar o rumo de sua existência de forma planejada. Mesmo reconhecendo as limitações que lhes são impostas o humano tem a possibilidade de pensar criticamente sobre o mundo e produzir suas próprias utopias emancipatórias.

Diálogos e vivências em agroecologia

As feiras agroecológicas são alternativas criadas pelos agricultores e agricultoras para trabalhar e viver no campo, por meio da sustentabilidade econômica viável, com respeito e cuidado com a biodiversidade, atendendo as necessidades humanas e sociais. Entende-se que na organização social das Feiras Agroecológicas, através da prática de Educação Popular, encontra-se em curso a produção de subjetividades que promovem relações de emancipação entre os sujeitos envolvidos. A construção de alternativas entre agricultores e agricultoras que estão na busca de produzir possibilidades de sobrevivência numa proposta de organização com propósitos e princípios de transformação de suas realidades com base na cooperação entre parceiros, com princípios agroecológicos.

> Porque a gente produzia e não tinha a quem vender, vendia ao atravessador que levava todo nosso lucro e a gente ficava sem poder sobreviver, por esse motivo a gente teve a iniciativa de criar esse espaço. Com a feira agroecológica temos uma segurança da nossa renda, uma condição de vida para nós, nossa família, para o solo e para os clientes que consomem nossos produtos.

Tal comentário mostra a presença de termos prioritários/empregados nos empreendimentos eminentemente capitalistas, como é o caso de lucro e renda, o que sinaliza que as alternativas dentro de uma sociedade dessa natureza, sempre, vão aparecer dimensões que se reportam ao sistema dominante. Entretanto, vale ressaltar que a forma de poder sobre o produto do seu trabalho mudou, porque através da relação construída com os outros camponeses associados, foi possível realizar um processo de autonomia, da comercialização direta entre aquele que produz e aquele que consome. Considera-se ainda um processo de transformação

em curso, por meio de uma práxis educativa que envolve princípios que são alimentados pela consciência da realidade vivenciada.

Para Vigotski (2004) a consciência pode ser interpretada de forma complexa, expressa em nosso comportamento, a partir de nossas experiências e busca de direcionamento de nossas atividades em função de uma realização.

Uma vez que ao se relacionarem com os outros, na perspectiva de transformação de suas vidas pela necessidade de sobrevivência, permeados pelos princípios educativos da Educação Popular, produzem subjetividades que contribuem para os processos desencadeadores de autonomia. De acordo com um dos participantes, "a feira não é, apenas, um espaço de comercialização, mas um espaço de encontro, de diálogo, tem uma relação, há valores que estão sendo produzidos."

Os valores presentes na concepção das feiras agroecológicas são constituídos e interpretados pelos envolvidos de acordo com a práxis, que ocorre durante a realização da atividade, mas que já vem sendo fomentado num processo gradual, que ocorre nos diálogos, nas conversas, nas reuniões, nas formações, nos cursos, como um processo educativo não formal.

Ainda promove a consciência da autonomia, de pertencimento de uma comunidade que promove transformações significativas nas relações que produz. De acordo com as falas dos envolvidos, a feira agroecológica: "Traz autonomia, você produz e sabe que vai comercializar. É um processo de confiança e credibilidade." Nesse sentido, o espaço da feira proporciona o desenvolvimento de sociabilidades que além de possibilitar segurança, gera o sentido de autonomia e emancipação dos sujeitos. "A ideia de emancipação presente neste trabalho refere-se à categoria na perspectiva freireana, que envolve as relações horizontalizadas, nas quais a expressão do protagonismo seja exercida e experienciada por todos os envolvidos nos processos educativos" (Silva; Costa, 2019, p.130).

As feiras em transformação agroecológicas se desenvolvem em espaços diferentes na Paraíba, mas o que se apresenta como inerente a sua realização é um tipo de educação informal que ocorre à medida que os sujeitos do campo sentem a necessidade de transformar suas realidades e encontram na problematização em discussão possibilidades.

Seja através de encontros, reuniões, vivências, estudos, intercâmbios de experiências, ou seja, acesso ao conhecimento de organização de uma práxis que encontra alternativas

exitosas, tudo isso constitui-se num processo educativo, imprescindível no planejamento e constituição de realização das feiras agroecológicas.

De acordo com Vigotski (2014, p.12) "quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível de sua imaginação." Sendo assim, entendemos essas vivências provocadoras de uma diversidade imaginativa tal, que amplia o universo cultural dos sujeitos envolvidos nesses processos.

Na organização e sustentação das feiras ocorre também uma relação para além dos participantes diretos, que é a relação com consumidores, apoiadores, os movimentos sociais, as organizações não governamentais, políticas públicas que dão sustentação a sua existência, na verdade existe uma teia de relações que se alimentam mutuamente e fortalece não só a realização concreta das feiras em si, mas que contribuem para a sustentabilidade da práxis em agroecologia. Nesse caminho entendemos que a agroecologia se apresenta como uma questão fundamental compartilhada pelo campesinato. "Agroecologia inclui: o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional" (Via Campesina e MST, 2009).

Segundo Gubur e Toná (2012, p.62) "A agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para sua transformação." Nesse sentido exige observação, pesquisa e um processo educativo que contemple a condensação de saberes referentes à temática da agroecologia.

Esta discussão assinala numa perspectiva para uma Educação e primordialmente para Educação do Campo que contemple questões primordiais para o atual contexto da escola pensada na sua relação com a biodiversidade, mas que ultrapassa os limites técnicos, pois contempla questões sociais, políticas, culturais e subjetivas na construção de uma cultura agroecológica, a partir das experiências acumuladas e proposições para melhorar todas as formas de vida no contexto do campesinato, tendo como desdobramento as repercussões para além dessa população específica. Tendo em vista a lógica pautada pelos princípios da agroecologia favorecem as populações do campo, assim como as populações urbanas, contempla assim, toda a sociedade, bem como a sustentabilidade de todas as formas de vida do planeta.

Considerações finais

A Educação do Campo precisa ampliar as fronteiras, cada vez mais para além dos muros da escola e se conectar com processos de desenvolvimento em curso, de alternativas que sejam compatíveis com suas concepções e princípios, sendo a agroecologia um motor de possibilidades e construção de alternativas para os atuais desafios. A Educação é imprescindível em toda a práxis de constituição da agroecologia, sem ela, não é possível um enfrentamento dos desafios que aparecem na realidade atual, da ameaça a biodiversidade, a cultura camponesa, especialmente em relação às comunidades tradicionais. Além dos desdobramentos para as futuras gerações que terão as consequências da realidade atual.

Na educação do campo, em seu fortalecimento é preciso trabalhar efetivamente com experiências, pesquisas e práxis da agroecologia com seus princípios fundamentais. Visto que, tanto a agroecologia, como a Educação do Campo configuram-se em espaços de fortalecimento da cultura camponesa, tendo em vista que a aliança pode fortalecer a cultura de uma lógica agroecológica.

Tendo em vista as dificuldades de organização de alternativas que propiciem qualidade de vida das classes populares e, nesse caso específico, no campo, a experiência das Feiras em transição Agroecológica tem demonstrado algumas sinalizações significativas no sentido de construção do desenvolvimento de alternativas possíveis diferentes da lógica de desenvolvimento econômico dominante na sociedade capitalista contemporânea, como a organização da lógica do agronegócio, as feiras agroecológicas apontam experiências concretas que contemplam a práxis agroecológica, fundamental na formação das populações campesinas.

Estas questões levantadas no atual momento indicam a necessidade de outras indagações no sentido de estudos e pesquisas que caminhem na direção de um mundo melhor hoje e para as futuras gerações e isso passa necessariamente pela Educação, ao nosso ver pela Educação Popular.

Sendo assim, temos o desafio de criar realidades no contexto camponês que fortaleça os povos que vivem no campo e que a escola seja um espaço fértil de constituição da cultura agroecológica. Essa ideia nos remete a agroecologia como um elo de ligação da Educação em territórios do Campo.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete; Pereira, I. B.; Aletejano, P.; Frigoto, G. **Dicionário da Educação do Campo**. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUBUR, Dominique Michèle Perioto; Nilciney Toná. Agroecologia. In. CALDART, Roseli Salete; Pereira, I. B.; Aletejano, P. e Frigoto, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Nelsânia Batista; COSTA, Luciélio Marinho da. Educação e Emancipação Humana: vivências de processos educativos no âmbito da Extensão Universitária. In. International Journal of Developmental and Educational Psycology. **INFAD Revista de Psicologia**, N°1, volume 1, 2019. ISSN: 02149877, p. 127-136.

Via Campesina. **Relatório do encontro**. In. Encuentro Continental de Formadores Formadoras em Agroecologia. **Anais**. Barinas/Venezuela. Instituto Agroecológico Latinoamericano Paulo Freire (IALA), 2009.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PROJETO DE ASSENTAMENTO JACARÉ CURITUBA: UM OÁSIS PRODUTIVO NO ALTO SERTÃO SERGIPANO

Gidelmo Santos de Jesus[67]
Suely Demésio Pereira[68]
Odair Ledo Neves[69]

Resumo: O presente texto é resultado dos trabalhos de pesquisa realizados pelos pesquisadores de campo do Projeto INCT-ODISSEIA "Sítio de Pesquisa: Baixo São Francisco", no Projeto de Assentamento Jacaré Curituba no município de Poço Redondo no Alto Sertão sergipano. O projeto INCT-Odisseia, tem como objetivo geral, entender as diferentes interações das dinâmicas socioambientais e ecológicas acerca das dinâmicas climáticas, ambientais e sociais. Aqui tratamos do subprojeto INCT-Odisseia semiárido, que tem como objetivo a condução de um estudo de caso no assentamento Jacaré Curituba. Objetivando entender o impacto e as respostas as mudanças socias ambientais dadas pela população local. O projeto tem como abordagem teórica e metodológica a coconstrução do conhecimento que investe no protagonismo dos atores sociais locais acerca da realidade pesquisada. O que relatamos neste texto é parte da pesquisa de campo desenvolvida pelos pesquisadores locais em atividades de campo mediante os objetivos da pesquisa, levando em consideração diferentes elementos no processo da coconstrução.

Palavras-chave: Projeto INCT-Odisseia. Alto Sertão. Assentamento Jacaré Curituba.

Introdução

De acordo com documentos do projeto INCT-Odisseia, este tem como objetivo geral, entender as diferentes interações das dinâmicas socioambientais e ecológicas acerca das dinâmicas climáticas, ambientais e sociais e "visa entender os diferentes níveis de interação das dinâmicas sociais e ecológicas no contexto das mudanças climáticas, ambientais e sociodemográficas, para encontrar, com atores locais, possíveis soluções sustentáveis para adaptação" (INCT-Odisseia, 2019).

[67] Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/SE); Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Origenes Lessa (FACOL). Educador da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia/Al Email: gsjmst@yahoo.com.br
[68] Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/SE). Tecnóloga em Agroecologia pelo IFS (2019). Pós Graduada em Educação do Campo FAVENI (2021). Formação Acadêmica desde o período do Ensino médio até o ensino Superior pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria (PRONERA); Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Email: suellydemesio@yahoo.com.br
[69] Doutorando em Estudo de Linguagens (UNEB). Mestre em Educação do Campo (UFRB). Professor da rede municipal de ensino de Serra do Ramalho-BA. odairln@yahoo.com.br

O projeto está dividido em subprojetos nos diferentes biomas do Brasil, ou seja, amazônico, cerrado e semiárido. Aqui tratamos do subprojeto INCT-Odisseia semiárido

(SAB), que "tem como objetivo a condução de um estudo de caso no assentamento Jacaré Curituba". No qual está realizando diferentes atividades para entender o impacto e as respostas as mudanças sócias ambientais dadas pela população local.

O projeto tem como abordagem teórico-metodológico a coconstrução do conhecimento que investe no protagonismo aos atores sociais locais acerca da realidade pesquisada. Para tanto, e tendo em vista as impossibilidades de os pesquisadores externos estarem em campo, em virtude do isolamento social imposto pela situação pandêmica da Covid19, o projeto resolveu, por meio de edital, contratar pesquisadores bolsistas locais – do assentamento – alimentando ainda mais o processo da coconstrução. Assim, os três pesquisadores locais têm se debruçado em atividades de campo mediante os objetivos da pesquisa, levando em consideração diferentes elementos no processo da coconstrução.

O Projeto de Assentamento Jacaré Curituba

O Projeto de Assentamento Jacaré Curituba é fruto da luta pela terra protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que a partir de 12 de março de 1996 intensificou a luta pela posse da terra no alto sertão sergipano, como descrito por Jesus (2019):

> …a partir de 12 de março de 1996 com uma grande ocupação de trabalhadores no alojamento da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) as margens do Rio São Francisco no município de Canindé, a qual tinha o objetivo de unificar forças e ocupar posteriormente vários latifúndios espalhados por todo o território. Eram cerca de duas mil famílias que ocuparam o alojamento, representando a maior ocupação do Movimento Sem Terra, até então, no estado de Sergipe (JESUS, 2019, p. 70).

Os trabalhadores envolvidos nessa ocupação eram oriundos de todos os municípios do sertão sergipano[70], como também trabalhadores vindos de Alagoas, Pernambuco e Bahia[71]. Em sua maioria, eram trabalhadores rurais que vendiam sua força de trabalho a grandes, médios e pequenos latifundiários da região, mas também trabalhadores urbanos, que haviam sido expulsos do campo com o avanço do agronegócio, além daqueles que haviam ficado desempregados com o fim das obras da hidroelétrica de Xingó (JESUS, 2008).

Foto 1- Assembleia na ocupação da CHESF em março de 1996.



Fonte: Arquivo do MST/SE.

De acordo com Jesus (2019) essa ocupação tinha seus objetivos e finalidades definidas, ou seja, reivindicava-se a desapropriação das Fazendas Cuiabá (com 2.023 hectares), e a Fazenda Bela Vista (com 1.200 h), ambas no município de Canindé do São Francisco. Porém, a principal reivindicação se dava pela desapropriação de 15 mil hectares no município de Poço Redondo, incluindo-se nelas mais de cinco mil hectares que transformariam o Projeto de

[70] Fazem parte do sertão sergipano os municípios de Canindé do São Francisco, Gararu, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora da Glória, Poço Redondo, Porto da Folha, Feira Nova, Nossa Senhora Aparecida, Gracco Cardoso e Itabí. Sendo que na divisão orgânica do Movimento no estado só fazem parte dessa região os sete primeiros municípios; os demais estão incluídos na regional agreste.

[71] Os trabalhadores desses estados vieram para Sergipe para trabalharem na obra da hidroelétrica de Xingó. Como a construção havia concluído, esses trabalhadores ficaram desempregados, morando nos municípios de Canindé e Poço Redondo.

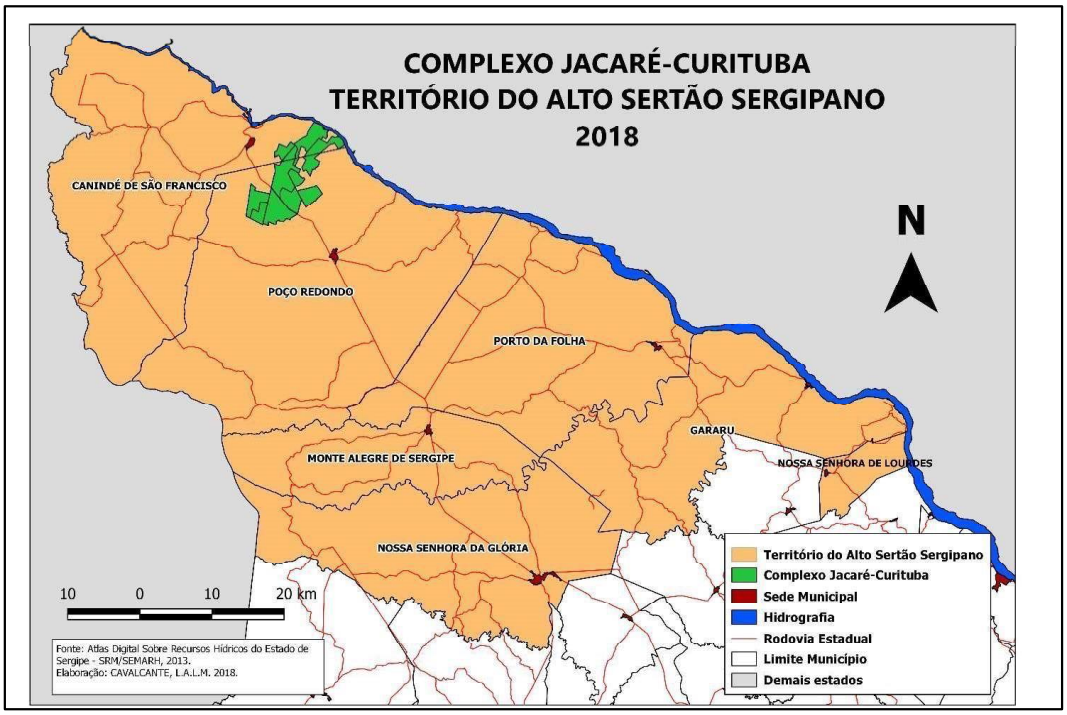
Irrigação Jacaré Curituba em projeto de assentamento de Reforma Agrária, que teriam sido planejados para a implantação de lotes empresariais.

> No dia 18 de setembro de 1996, cerca de 1600 famílias, oriundas da ocupação da CHESF, deixaram a Fazenda Cuiabá e ocuparam a Fazenda Alto Bonito, na divisa entre os municípios de Canindé e Poço Redondo. Esse latifúndio fazia parte do território reivindicado para a implantação do Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba.
> [...]
> Nesse acampamento, os trabalhadores sofreram perseguição por parte da Polícia e dos capangas do latifundiário, inclusive dois despejos. Embora calmo, o latifundiário expulsou da terra em que estavam acampados, os trabalhadores, deixando-os em situação de risco à margem da rodovia. Além disso, os trabalhadores sempre entraram em conflito também com funcionários do INCRA, que iam ao acampamento, pois chegou um momento em que os trabalhadores não acreditavam mais no que os mesmos falavam. No entanto, a pressão estabelecida no acampamento não intimidou os trabalhadores, que, organizadamente, em grupos de 20 famílias, passaram a explorar o latifúndio para o sustento das respectivas famílias. Inclusive, como formas de pressão, demarcaram os lotes por grupos de produção para cultivarem suas roças. Além de cultivarem nas terras do latifúndio, os trabalhadores também vendiam sua força de trabalho nos lotes irrigados do Projeto Califórnia, que estava vizinho do acampamento e, que, naquele momento,
> foi fundamental para o sustento das famílias, que moravam naquela grande "cidade negra"[72] às margens da rodovia (JESUS, p. 32, 2008).

O Projeto de Assentamento Jacaré Curituba está localizado entre os municípios de Poço Redondo e Canindé de São Francisco no Alto Sertão Sergipano, compreendendo uma área total de 1.857 hectares, com 760 famílias assentadas.

Figura 1 - Localização do Complexo Jacaré Curituba e o território do Alto Sertão Sergipano

[72] O autor se refere ao acampamento constituído em uma imensa vastidão de barracos de lona preta.



Fonte: SRH/SEMARH, 2013.

> De início, a principal luta desses trabalhadores era pela transformação do projeto Jacaré Curituba, que havia sido planejado para a implantação de lotes empresariais, em lotes para pequenos assentados, ou seja, transformar o projeto que era para os ricos empresários, em um projeto para os pobres trabalhadores. Para isso, realizouse uma marcha de Canindé a Aracaju, com duração de 12 dias, enquanto uma comissão formada por lideranças do Movimento, representante do INCRA/SE, governo do estado e prefeitos da região, ia a Brasília, em uma audiência com o Presidente da República. Nessa audiência, o governo cedeu à reivindicação dos trabalhadores, com a condição de que os assentados assumissem os lotes empresariais, com a responsabilidade em trabalhá-los coletivamente para a fruticultura irrigada. E também, dando uma trégua nas ocupações de terra no estado. (...) O acampamento foi muito movimentado e teve uma intensa luta até a conquista, em 19 de dezembro de 1997, com imissão de posse para assentar 760 famílias. Essa movimentação se deu por conta de os acampados terem a oportunidade de opinarem pelo tipo de produção que pretendiam, ou seja, pela produção irrigada ou sequeira. Assim, é que, aqueles que não queriam a irrigação, tiveram que deixar o acampamento – planejado para a implantação de um projeto irrigado – e ocuparem novas áreas (JESUS, p. 33, 2008).

Após a emissão de posse, a luta passou a se dar pela implantação do projeto de irrigação que somente em 20 de dezembro de 2010 é que foram entregues os primeiros lotes com

irrigação pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e da Parnaíba (CODEVASF). Nesta fase, 41[73] lotes foram entregues, o que totaliza uma área de 659,22 hectares, beneficiando 227 famílias de agricultores que assinaram os contratos de uso da terra. Os demais lotes foram sendo entregues na medida que iam ficando prontos.

> Hoje o assentamento já tem toda a estrutura de irrigação completa, e cabe lembrar, que além dos lotes de aproximadamente 3,5 hectares, também existem, de acordo com os coordenadores do assentamento, os lotes chamados P[9], ou seja, são lotes pecuários de aproximadamente 12º hectares para a criação de animais, e também contempla uma parcela irrigada para o cultivo de culturas para a alimentação dos mesmos. Segundo a CODEVASF, (...) destina um lote de pecuária para uma família, contando com uma área para cultivo irrigado de forrageiras com tamanho de 1,25 ha até 3,0 ha. Na área de sequeiro, 20% destina-se a pastejo de animais dos colonos assentados nos lotes com irrigação localizada (CODEVASF, 2018).

Além dos lotes irrigados e dos lotes pecuários que tem parte sequeira e parte irrigada, existem também no Projeto Jacaré Curituba, os lotes totalmente de sequeiro desde a sua concepção, são áreas mais periféricas do assentamento que não estavam englobadas no projeto de irrigação. Estes, correspondem aos lotes das agrovilas Nossa Senhora da conceição e Emanuel, contabilizando 54 lotes de sequeiro nos quais se produzem na agricultura apenas nos períodos de inverno, sendo a maior produção baseada na pecuária, com maior destaque para a bovinocultura.

Segundo dados de infraestrutura da CODEVASF, o assentamento dispõe de "52 km de estradas, 37 estação de bombeamento; um reservatório de compensação, 50 km de canais" (CODEVASF, 2018). Ainda conforme dados no site da CODEVASF "no momento, o projeto dispõe de 4 escolas[74], 2 postos de saúde, 22 agentes de saúde e 2 equipes do Programa Saúde da Família (PSF).

Com a fase de conclusão das obras de irrigação em 2015, o assentamento tem desenvolvido uma ampla produção por meio da irrigação, sendo apresentados em 2020 os

[73] Os lotes aqui se referem aos grandes lotes "empresariais" onde estão uma média de sete lotes pequenos. Lotes Pecuários.
[74] Duas dessas escolas estão fechadas.

primeiros dados de tal produção por meio de levantamento do Valor Bruto da Produção Agropecuária no assentamento (VBP), conforme apresentado no site da CODEVASF:

Gráfico 1 - Principais espécies cultivadas no projeto Jacaré-Curituba, de acordo com o VBP, no ano de 2020



Fonte: Elaborado com dados da CODEVASF, 2021.

O texto disponível no site da CODEVASF, traz explicações acerca dos dados apresentados no gráfico acima (3):

> A cultura do quiabo, que foi descartada nos estudos agronômicos por ser uma cultura com baixo retorno econômico, tornou-se um dos principais produtos do projeto. O preço varia muito ao longo do ano e os produtores sofrem com o excesso de oferta dessa cultura que tem o preço da saca oscilando fortemente. A colheita é feita três vezes por semana e, no período da alta safra, o verão, a diária para a colheita do quiabo também aumenta. Já a mandioca, segunda mais cultivada, normalmente, é cultivada pelo mesmo produtor que cultiva quiabo. Esses produtores, sofrem com a oscilação de preços e são em grande número no projeto. (...) Já as culturas da acerola e goiaba tem sido boas alternativas e podem ter melhor rendimento para os produtores, assim como o maracujá e a banana (CODEVASF, 2021).

O texto ainda apresenta dados referentes a bovinocultura presente no assentamento, tendo em vista os lotes pecuários e sequeiro existentes. Claro que além da bovinocultura, existem outros elementos da pecuária que não foram apresentados, pois nos lotes irrigados, além da produção agrícola, existem criação de pequenos animais, como ovinos, caprinos e suínos, com maior destaque, claro, também para os lotes pecuários e sequeiros do assentamento. Além das culturas agrícolas ainda há a atividade bovinocultura de corte e de leite, que em 2020 foi responsável por um VBP de R$ 1,86 milhões.

Tabela 1 – Espécie, área ocupada, produção e VBP da pecuária de corte e de leite no ano de 2020

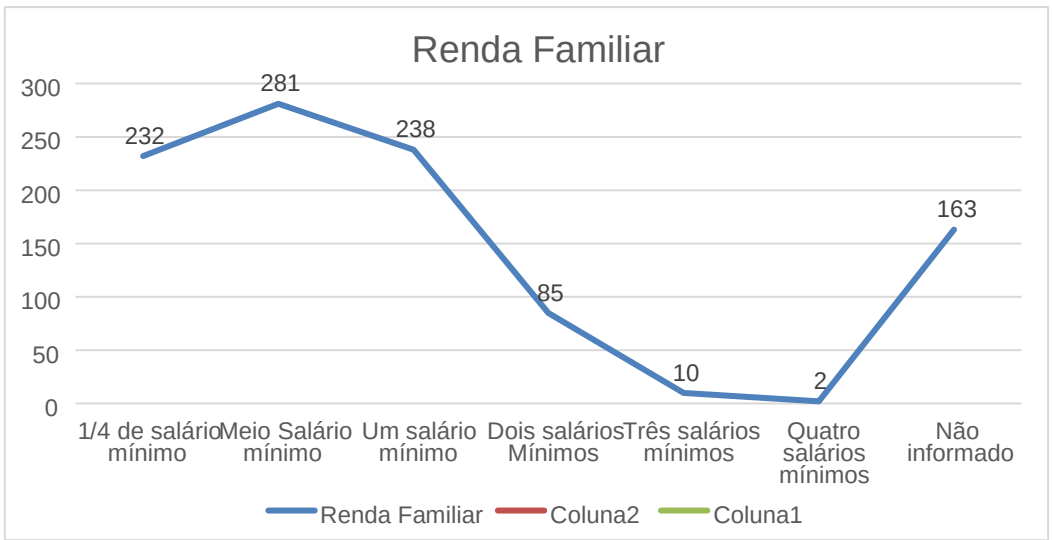
Atividade	Espécie	Área ocupada (ha)	Produção (ton.)	VBP (R$)
Bovinocultura de corte e de leite	SRD	500	1.095	1.861.500

Fonte: Elaborada com dados da CODEVASF, 2021.

Por fim, um dado que nos deixa otimista e nos faz perceber a importância desse assentamento para a região, são as potencialidades, pois "estima-se a geração de mais de 1.200 empregos diretos e mais de 1.800 empregos indiretos e mais de 400 empregos induzidos, com uma produção estimada de 12.170 (t) de produtos agrícolas e um VBP de R$ 12.567.615, em 2020" (CODEVASF, 2021).

Comparado a isto, segundo dados obtidos nos postos de saúde que se refere a renda familiar no assentamento que compõe o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Renda Familiar



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo nos postos de saúde.

De acordo com o gráfico, mesmo havendo grande circulação de capital pela produção do assentamento, esta ainda é mal distribuída entre as famílias, pois a maior parte delas, ainda vivem com menos de um salário mínimo. Ou seja, a realidade do assentamento reflete a realidade do país onde os que mais produzem são os que tem menos acesso aos recursos desta produção.

Atividades e resultados da pesquisa no P. A. Jacaré Curituba

Conforme texto do campo newsletter no site do projeto INCT-Odisseia:

> Durante todo o ano de 2021, a equipe vem consolidando os fundamentos teóricos e analíticos que norteiam a pesquisa, e que incluem, principalmente: métodos mistos de levantamento e análise de dados primários e secundários coletados sobre o assentamento; e a implementação de abordagens, entre elas, a gestão do conhecimento, a análise de redes sociais e a cartografia social (INCT-Odisseia, 2021).

Nesse contexto cabe apresentar aqui as principais atividades e resultados desenvolvidos pelo projeto INCT-Odisseia no período – julho a dezembro de 2021.

A princípio, os pesquisadores locais passaram por um processo de formação por meio de encontros e reuniões virtuais para assim compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do projeto e da pesquisa, bem como, os eixos temáticos e o plano de trabalho a ser desenvolvido por cada pesquisador local.

Uma atividade de grande relevância desenvolvida pelos pesquisadores de campo, se deu junto aos postos de saúde do assentamento. Cabe relatar que no assentamento são dois postos de saúde, sendo um, mantido pelo poder público municipal de Poço Redondo e o outro pelo poder público municipal de Canindé de São Francisco. Assim, foram desenvolvidas visitas a tais postos para a coleta de dados populacionais, os quais disponibilizaram dados relacionados ao Cadastro Domiciliar e Territorial do assentamento.

Foto 4 – Posto de Saúde mantido pelo poder público Municipal de Poço Redondo/SE na Agrovila São Sebastião, sede do assentamento.



Fonte: Arquivo de campo

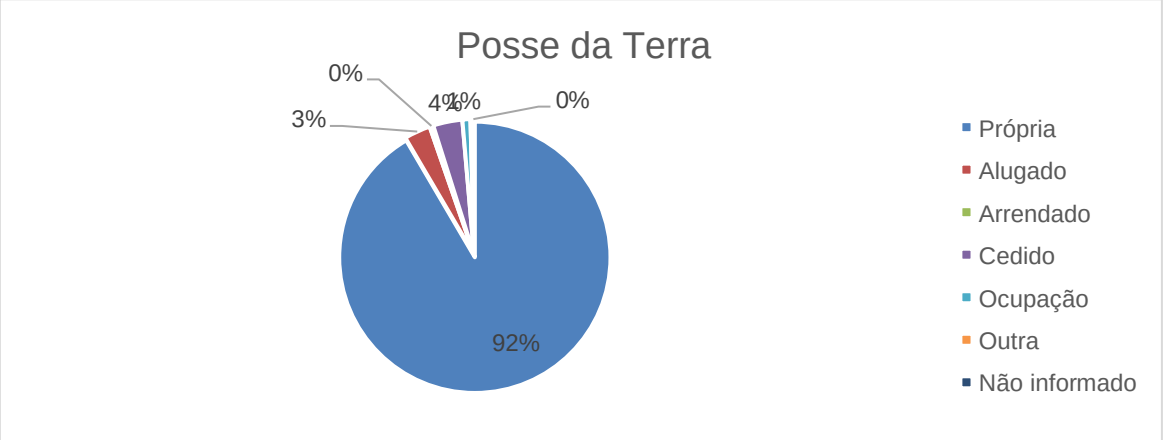
Fotos 5 – Posto de Saúde mantido pelo poder público Municipal de Canindé/SE na Agrovila Povo Livre.



Fonte: Arquivo de campo

As informações coletadas nos postos, referentes ao Cadastro Domiciliar e Territorial do assentamento, se resumem as condições de moradia, uso e posse da terra, disponibilidade de energia elétrica, acesso à água e destino do lixo. Para tanto, sistematizamos os dados coletados que seguem nos gráficos a seguir.

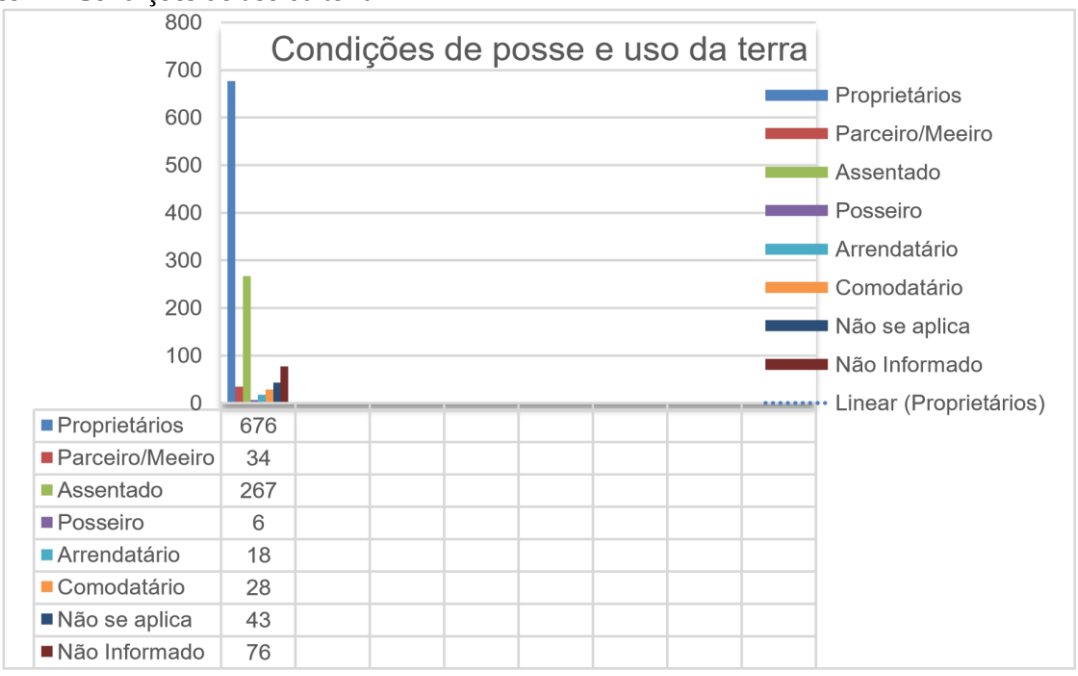
Gráfico 3 – Posse da Terra



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo nos postos de saúde

Os dados apresentados pelo documento dos postos de saúde presentes no gráfico 3, deixa claro que mesmo com a venda de lotes, existe uma grande parcela que se apresenta como dono, embora ainda não disponha do título definitivo da terra e também não se sabe se esses 92% são todos regularizados ou que tipo de documentação lhes são conferidas, pois, os assentados, dispõe apenas do contrato de assentamentos, porém, os recém chegados, seja pela compra ou outro motivo, nem todos dispõe de um documento do INCRA que lhe ateste tal direito. Ou ao menos, não é possível identificar isso através dos dados cedidos pelos postos de saúde.

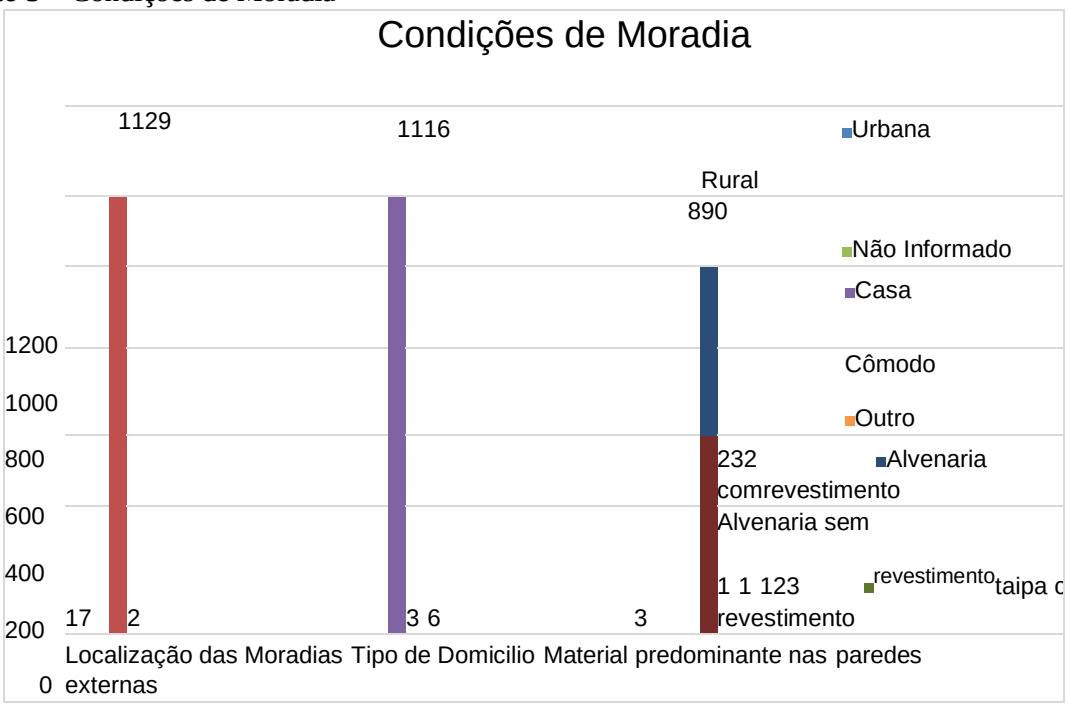
Gráfico 4 – Condições de uso da terra



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo nos postos de saúde

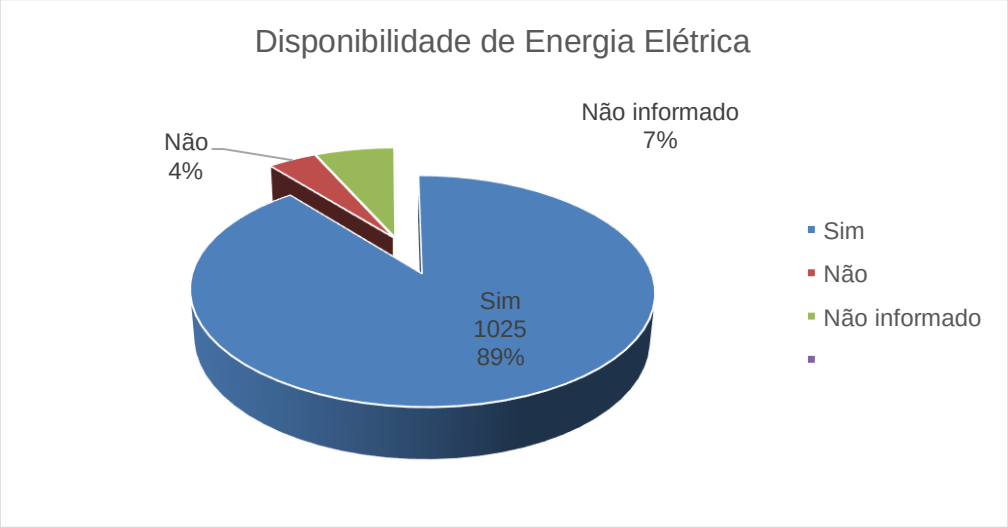
O gráfico 4, é outro exemplo que não nos permite compreender até mesmo o gráfico anterior (3), pois aqui, apenas 267 se declaram como assentados, embora 676 se declarem como proprietários. Nesse caso, os dados se confundem entre assentados e proprietários, pois, alguns assentados se declaram proprietários e vice-versa, pois alguns que compraram também se consideram assentados. Já os demais se declaram apenas como ocupantes da terra por meio de outras relações – posseiros, meeiros, parceiro, arrendatário e comodatário – ou seja, compreendem não serem donos da propriedade, embora moram e trabalham no assentamento. Elementos complementares foram coletados e se apresentam nos gráficos a seguir, acerca das condições de moradia, disponibilidade de energia elétrica, acesso a água e saneamento básico.

Gráfico 5 – Condições de Moradia



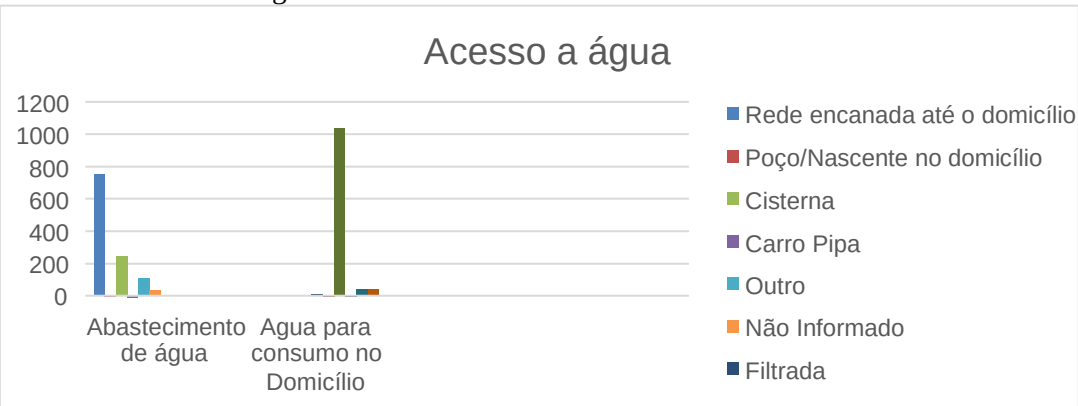
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo nos postos de saúde

Gráfico 6 – Disponibilidade de Energia elétrica



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo nos postos de saúde

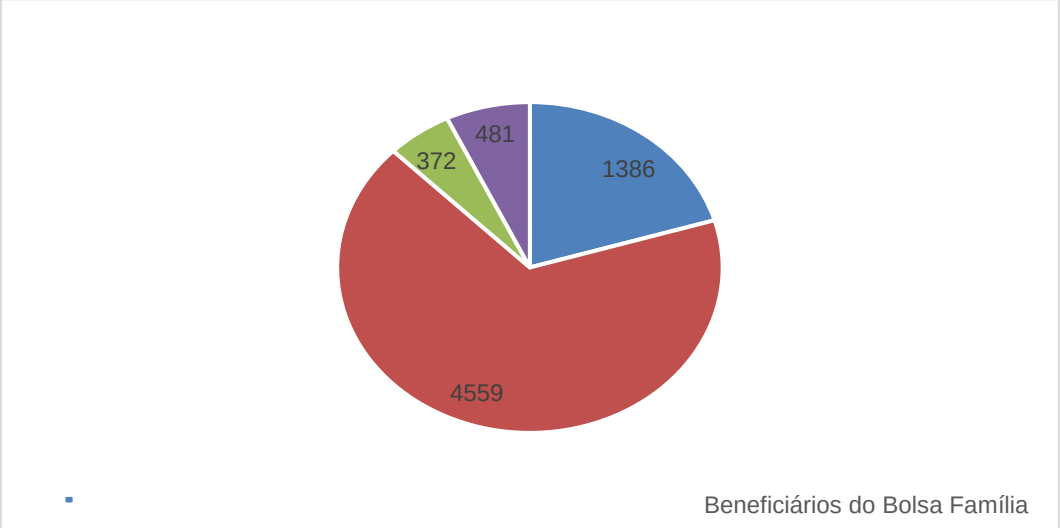
Gráfico 7 – Acesso a água



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo nos postos de saúde

Ainda relacionado aos postos de saúde, quando realizadas as visitas nos mesmos, ficamos sabendo que diversas informações relacionadas a população teríamos maior acesso junto aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), o que de imediato nos debruçamos a contatá-los, o que nos garantiu dados específicos por agrovilas acerca do número de famílias, quantidade de pessoas, quantidade de aposentados e pensionistas, bem como, de beneficiários do bolsa família. Conforme podemos visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Dados populacionais do Assentamento



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de Campo com os agentes de saúde

A identificação de problemas pontuais no assentamento foi desenvolvida por meio de oficinas, no intuito de desenvolver uma árvore de problemas, o que coincidiu com um trabalho realizado pelo MST em algumas agrovilas para identificação de tais problemas com aval dos assentados. Ou seja, os militantes do MST, solicitaram que os assentados pudessem relatar os principais problemas e as possíveis soluções, conforme também tínhamos discutido na oficina, e que por meio do levantamento foi sistematizando em 8 principais problemas conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Principais problemas e possíveis soluções

PROBLEMA	SOLUÇÃO (qual a melhor solução para esse problema?)	O QUE A COMUNIDADE FEZ para contornar esse problema? Ou poderia fazer?
1. Falta de gestão (governança pública e vontade política)	Criação de Políticas Públicas e organização dos produtores.	Lutas e manifestações junto ao poder público e a empresa gestora do projeto, ou seja, a CODEVASF.
2. Falta de organização dos produtores do assentamento	Organização em associações e cooperativas	O MST tem sido o principal organizador da comunidade e que tem buscado formação acerca do cooperativismo e do associativismo. Contudo, é preciso dar continuidade a tais processos.

3. O uso de agrotóxicos	Promover a produção agroecológica por meio de formação e capacitação dos produtores.	Continuidade nos processos de formação e capacitação, por meio de uma assistência técnica adequada por meio da prática.
4. Falta de Mercado	Organização por meio do cooperativismo, associativismo e beneficiamento dos produtos	Organização de pequenos grupos familiares para a venda dos produtos nas feiras livres, bem como de forma individualizada. É preciso haver mais empenho no processo de cooperação.
5. Monocultura[75]	Diversificação dos cultivos (embora já exista).	Organização dos produtores... procurar voltar as propostas iniciais de produção, ou seja, cada grupo de famílias produzem um tipo de produto.
6. Uso da água (consumo humano)	Promoção de Políticas Públicas voltadO ao abastecimento adequado da água	Lutas e manifestações junto ao poder público e a empresa de Companhia de Saneamento de Sergipe (DESO).
7. Queimadas, principalmente do lixo	Coleta adequada do lixo	Lutas e manifestações junto ao poder público municipal.
8. Saneamento básico	Coleta de lixo, tratamento do esgoto, etc.	Reivindicações e manifestações junto ao poder público municipal por meios oficiais.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Assim, além da oficina onde os pesquisadores de campo, por meio de suas vivências na comunidade trouxeram alguns problemas, foi possível ouvir da própria comunidade o que afeta atualmente o assentamento. Cabe ressaltar aqui, que atualmente o assentamento passa por reestruturação organizacional e administrativa, o que nos possibilitou também, participar de assembleia na sede do assentamento acerca da implementação do distrito administrativo, onde na oportunidade foi discutido o processo de eleição para a composição do mesmo.

Avançando ainda mais na pesquisa, outra atividade de aproximação da comunidade se deu por meio da Análise de Redes Sociais (ARS) sobre a governança local no Assentamento Jacaré Curituba, onde foi possível realizar questionário com os coordenadores das agrovilas. Nessa oportunidade, observou-se a insatisfação dos coordenadores com respeito ao processo

[75] A monocultura, expressa nesse problema, não se configura em um processo monocultor, ou seja, o que aqui está explicita, é a questão da comercialização e do lucro, quer dizer, se um produto está dando maior lucratividade, todos os produtores acabam aderindo a mesma produção. Contudo, embora o carro chefe seja tal produto, o lote tem uma diversificação na sua produção.

organizativo atual do assentamento, bem como, de que atualmente, tal função, ou seja, de coordenador dos grupos de base e das agrovilas, tem sido deixada de lado e que com a chegada da irrigação, essa organização tem se dado por meio das casas de bomba e não os coordenadores das agrovilas. Embora os coordenadores/as ainda são as principais referências dentro das agrovilas, sobretudo na resolução de problemas e de informações gerais, já que os mesmos conhecem a trajetória da agrovila e do assentamento.

Além das atividades citadas, diversos exercícios foram desenvolvidos com os pesquisadores de campo para extrair diferentes informações acerca de variados elementos para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações finais

Diante das ações e dos resultados já alcançados pela pesquisa, queremos reafirmar aqui a importância da metodologia da coconstrução do conhecimento, a qual permite nos aproximarmos da veracidade dos fatos pesquisados, garantindo assim um melhor "espelho" da realidade e dando aos atores sociais locais, maior protagonismo na pesquisa. Contudo, enquanto pesquisadores locais conseguimos adentrar e nos aprofundar na realidade em que estamos inseridos, são garantidos, avanços significativos para alcançar o objetivo da pesquisa, qual seja, "entender os diferentes níveis de interação das dinâmicas sociais e ecológicas no contexto das mudanças climáticas, ambientais e sociodemográficas, para encontrar, com atores locais, possíveis soluções sustentáveis para adaptação." (INCT-Odisseia, 2021).

Diante disso, enquanto pesquisadores locais, percebemos que a pesquisa tem nos permitindo ter uma visibilidade maior dos problemas e dos processos de desenvolvimento do assentamento, seja através das oficinas, dos questionários ou mediante as entrevistas aos coordenadores/as das agrovilas, bem como, das diferentes ações da pesquisa, a exemplo da cartografia social através do mapeamento de pontos (alimentar, hídrica, energética, socioecologica e hídrica...) por meio do aplicativo *tracklia*.

Por fim, contribuir no desenvolvimento do Projeto INCT-Odisseia como pesquisadores comunitários, tem nos despertado um olhar mais reflexivo da importância de estratégias educativas no campo ambiental e social, bem como, desperta na comunidade o interesse de se

produzir conhecimento sobre processos sociais e ecológicos, com inovação e técnica social de apoio sustentável, afim de corrigir os impactos ambientais dentro do assentamento.

Referências

CODEVASF. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba. **Projeto Público de Irrigação Jacaré-Curituba.** https://www.codevasf.gov.br/linhas-de-negocio/irrigacao/projetos-publicos-de-irrigacao/elenco-de-projetos/em-producao/jacare-curituba

INCT-Odisseia. **Newsletter**. http://inct-odisseia.i3.org.br; 2021.

JESUS, Gidelmo Santos. **A Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2029.

JESUS, Gidelmo Santos. **A Luta pela Terra e a consolidação do MST no município de Poço Redondo/SE – 1996/2008.** Monografia (Licenciatura em História). João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

ODISSEIA, Inct – Observatório das dinâmicas socioambientais. **Plano de Trabalho.** Universidade Nacional de Brasília. Brasília, 2021.

EXPLORANDO AGROECOSSISTEMAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DO INTEGRA-CAMPO

Jailton Silva Reis[76]
Jérsica Moreira da Cruz[77]
Lucas Oliveira do Amorim[78]

Resumo: Este relato de experiência explora abordagens para aplicar práticas de manejo agroecológico em agroecossistemas, com foco na educação do campo. Originado do componente curricular "Agroecossistemas: Manejo e Conservação" do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências Agrárias da UFRB destaca a participação dos estudantes no evento "Integra Campo". Nesse evento, eles aplicaram conhecimentos adquiridos em sala de aula em práticas pedagógicas nas escolas rurais. As experiências compartilhadas incluíram o cultivo de plantas medicinais, a introdução de plantas alimentícias não convencionais em hortas escolares, a avaliação de compostos orgânicos para fertilização de solos e o extrativismo da mangaba em comunidades pesqueiras. Essas experiências mostraram como a agroecologia pode ser aplicada no ambiente escolar do campo, fortalecendo a cultura local, promovendo a autonomia alimentar e contribuindo para a sustentabilidade agrícola. O relato enfatiza a importância de envolver as comunidades rurais no processo educacional, valorizando seus conhecimentos tradicionais e promovendo a preservação do meio ambiente. A agroecologia se apresenta como uma proposta pedagógica inovadora que desafia abordagens educacionais tradicionais e busca harmonizar o desenvolvimento rural com a conservação ambiental, respeitando os princípios e valores do campesinato.

Palavras-chave: Agroecologia. Práticas Pedagógicas. Educação do Campo.

Introdução

O objetivo deste relato de experiência reside na busca pela elucidação das potenciais abordagens para a concepção, construção e aprimoramento de práticas de manejo agroecológico em agroecossistemas dentro do contexto da educação do campo. A motivação para tal reflexão emergiu no âmbito do componente curricular "Agroecossistemas: Manejo e Conservação," do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências Agrárias, da UFRB.

[76]Graduando no curso de licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa-BA, Brasil. jreis96@aluno.ufrb.edu.br
[77] Graduanda no curso de licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa-BA, Brasil. jersica88@aluno.ufrb.edu.br
[78] Doutor em Desenvolvimento Rural, professor do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa-BA, Brasil. lucasdoamorim@ufrb.edu.br

A partir desse contexto acadêmico, alguns discentes matriculados neste componente curricular participaram do "Integra-Campo" e tiveram a oportunidade de vislumbrar de que maneira os conhecimentos adquiridos em sala de aula poderiam ser aplicados por meio de práticas pedagógicas no ambiente escolar do campo. O evento ocorreu entre os dias 16 e 18 de agosto no município de Ilhéus e contou com a representação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A participação também teve o intuito de expor artes e culturas presentes no curso e de autoria dos discentes, como por exemplo, exposição de fotografias, livro de poesia, um cancioneiro organizado pelo coletivo de estudantes e a apresentação do grupo musical Trup D'girassol, composto também pelos próprios estudantes da Educação do Campo.

O evento "Integra Campo" contou com a exposição de aproximadamente 40 stands com as mais diversificadas experiências oriundas das escolas dos mais diversos e distintos territórios da Bahia, as quais dialogam e relatam sobre lutas, vivências e conquistas do/no campo, além de espaços destinados a oficinas de tranças nagôs, pinturas indígenas, entre outras.

Para demonstrar a pluralidade e diversidade existente nesse evento, este trabalho pretende descrever algumas experiências buscando relacioná-las com o conhecimento construído no componente curricular citado anteriormente. Com isso, queremos enfatizar as possibilidades de mobilizar tais conhecimentos adquiridos em sala de aula no sentido de fortalecer a discussão da agroecologia como uma proposta pedagógica que desafia não apenas as abordagens educacionais enraizadas no ruralismo pedagógico e no tecnicismo das instituições de ensino agrícola, mas também se dispõe a pensar a sustentabilidade das práticas agrícolas respeitando os princípios e valores do campesinato (CALDART, 2008).

Descrição da experiência

A seguir serão relatadas algumas práticas apresentadas por diferentes escolas do campo, que demonstram as possibilidades práticas de abordar o manejo agroecológico de agroecossistemas em espaços escolares.

Plantas medicinais: Práticas de cura nas comunidades do Orobó

Com origem em Valença, no território do Baixo Sul da Bahia, o stand que abordava as ervas medicinais como tema de um projeto desenvolvido na escola em colaboração com a comunidade buscou valorizar e dar visibilidade a essas práticas, considerando toda a subjetividade e complexidade que as acompanham. Foi realizada uma explanação abrangente sobre a importância da adoção dessas práticas na escola, com menção à existência de uma série de leis que as respaldam, representando uma vitória para a agroecologia. A exemplo da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que assegura aos povos indígenas e às comunidades tradicionais o direito de consulta prévia sobre medidas que os afetem diretamente (UDRY, 2021).

Nesse sentido, os direitos das comunidades tradicionais e dos povos, que são detentores de seus conhecimentos, práticas e costumes transmitidos de geração em geração, devem ser respeitados, evitando assim a apropriação por parte do sistema farmacêutico mercadológico capitalista. A escola, ao promover eventos, projetos e pesquisas com essas comunidades e torná-los públicos, desempenha um papel fundamental nessa luta, pois ao reconhecer e valorizar tais conhecimentos, ela também reconhece um povo, uma história e uma cultura que resistem no território.

Na apresentação desse stand, também foi possível constatar o quanto a prática de cultivar essas plantas, ervas, sementes e raízes medicinais dentro da comunidade pode avançar na garantia da autonomia, saúde e resistência para aqueles que residem distantes dos centros médicos e hospitalares, onde muitas vezes se valem desse conhecimento e das ervas medicinais para garantia da vida. De acordo com Carneiro *et al*. (2012), ao valorizar as ervas, valorizam-se também os cuidadores populares da saúde, como raizeiras, parteiras e benzedeiras, detentoras de conhecimentos transmitidos de geração em geração. Portanto, não se trata de negar a importância e a responsabilidade do Estado em garantir o acesso aos serviços públicos de saúde para as populações rurais, mas sim da necessidade de diálogo entre essas diferentes abordagens de cuidados com a saúde.

Isso evidencia que tais práticas devem estar presentes não apenas nos espaços da comunidade, mas também dentro da escola, principalmente nas áreas rurais. Isso está de acordo com Arroyo (2004), que argumenta que o ambiente escolar deve incluir os excluídos, ampliar as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, avançar na produção e produtividade centradas em uma vida mais digna para todos, especialmente nas áreas rurais, e

respeitar os limites da natureza, garantindo assim o cumprimento do papel social da escola, que deve ser inclusiva e onde o desenvolvimento das novas gerações que viverão no campo acontece.

Nesse contexto, foi mencionado que já estão planejando a construção de um herbário na escola com o objetivo de disseminar e fortalecer essas práticas em espaços considerados acadêmico-escolares. A proposta visa envolver as pessoas mais velhas que possuem esse conhecimento em seu projeto e trabalhar com uma variedade de plantas, bem como sua distribuição adequada, pensando em estratégias para montar um pequeno agroecossistemas capaz de se autodefender, como o uso das próprias plantas para repelir insetos, buscando depender cada vez menos de manutenção, restando apenas os cuidados mínimos, como regar, podar e capinar.

Figura 2 - *Stand* de plantas medicinais nas comunidades de Orobó



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Introdução de plantas alimentícias não convencionais (PANCS) em uma horta de uma escola Estadual Quilombola da zona Rural de Valença

As plantas alimentícias não convencionais foram um dos temas abordados no evento a partir das experiências do município de Valença, no território Baixo Sul da Bahia. Buscou-se trazer características importantes sobre a utilização dessas plantas no intuito de fortalecer e garantir diversidade e autonomia alimentar dentro das comunidades camponesas. Estavam disponíveis alguns exemplares de plantas utilizadas nesse sentido, e ainda foi explicado como podemos fazer uso das mesmas, tomando os devidos cuidados necessários a cada uma delas, bem como o chamado de atenção para o fato de que muitas vezes a utilização de forma inadequada pode ocasionar riscos à saúde humana. Dentre os exemplares estavam a taioba (*Xanthosoma sagittifolium*), bredo (*Amaranthus spp.*), ora-pro-nóbis (*Pereskia aculeata*), entre outras.

O cultivo de tais plantas alimentícias não convencionais podem ser relacionadas e consorciadas com as ervas, sementes e raízes medicinais supracitadas no subtópico anterior, garantindo a diversidade de uso e também de aplicação. Dialogando com Santos (2012) que vem relacionando o uso das plantas a diversas dimensões da vida humana como religiosidade, ritos e manifestações culturais, alimentação, estética (do interior e/ou do exterior da casa, da rua ou da comunidade), medicina e mesmo atividades econômicas. Uma mesma planta pode cumprir várias dessas (e mesmo outras) "funções", evidenciando a indissociabilidade delas para a vida nessas matrizes de relações sociais, o que consegue fazer relação direta com os princípios da Agroecologia os quais pregam a defesa da vida em todas as instâncias e dimensões, nas condições objetivas e subjetivas dos povos, sobretudo do campo.

Avaliação de compostos orgânicos para uso na fertilização de solos e revitalização de cultivos agroecológicos.

O tema foi abordado em um dos stands representando o município de Piraí do Norte – BA, sobre a importância de estar adotando a utilização de extratos naturais para adubagem e fertilização de plantas de modo a não agredir o meio ambiente nem a saúde do consumidor final, a biocalda. A aplicação dos princípios da agroecologia ao desenho e manejo de agroecossistemas possibilita que se alcance maior sanidade dos cultivos e animais e maior equilíbrio entre populações de organismos espontâneos (MONTEIRO, 2012). Essa adoção pode tanto agregar às experiências supracitadas nos subtópicos anteriores, quanto em outras formas

que sejam voltadas à potencialização da produção de alimentos da agricultura familiar, o que por sua vez contribui na autonomia e bem viver no/do campo.

Relataram alguns processos de como estar adquirindo os ingredientes a exemplo de microrganismos e matéria orgânica, necessários para estar fabricando o composto, bem como estar utilizando da forma recomendada a exemplo da dosagem e da periodicidade. Entendendo que na agricultura, a ciclagem mineral, assim como a produção de alimentos, é aprimorada por relações mutualísticas entre microrganismos e plantas, estes microrganismos podem ser inoculados com a aplicação de biofertilizantes, ou suas populações aumentadas com o aumento de matéria orgânica no solo (BURG, 2021).

Dessa forma, tanto a biocalda quanto a inoculação se caracterizam por serem práticas que auxiliam na potencialização de raízes, sementes e no aumento da produtividade. Ambas as práticas contêm microrganismos, como bactérias e fungos e visam beneficiar as plantas. A inoculação, por exemplo, proporciona diversos benefícios para as plantas; entre eles, destacam-se: (i) Melhoria na resistência aos problemas ambientais; (ii) Maior eficiência na absorção de água e de outros nutrientes; (iii) Redução do custo de produção; (iv) Menor necessidade de uso de adubação nitrogenada.

O extrativismo da Mangaba na comunidade pesqueira Barra de Caravelas, município de Caravelas Bahia

Partindo do pressuposto de que a agroecologia está para além dos meios de produção, e, que ela contempla também outras formas de coexistência com a natureza, é importante destacar que em um dos stands estava exposto um banner ilustrando descrições e imagens, bem como notebook com uma linha do tempo de imagens via satélite de uma região de restinga no sul da Bahia. Tratava-se de estudantes da comunidade de Barra de Caravelas pertencente ao município de Caravelas do sul da Bahia, os quais em seu relato expuseram também um detalhe importante sobre Barra de Caravelas que se trata de uma comunidade tradicional de pescadores e pescadoras artesanais, mas que mantém uma relação harmônica com a natureza a partir do extrativismo da mangaba.

Eles trouxeram, em seu relato, um enfoque central quanto às questões existentes em sua realidade de catadoras e catadores de mangaba utilizada no sentido de complemento da renda familiar, mas que está sendo ameaçada pelo avanço do desenvolvimento, dos empreendimentos

e dos loteamentos, que promovem o desmatamento da mata nativa. Tal situação promove o risco de extinguir totalmente o espaço onde se encontram os pés de mangaba naquela região, os obrigando a ir cada vez mais longe para encontrar o fruto, tendo de se deslocarem até a ponta da baleia a qual se localiza a quilômetros de distância, o que é um total descaso considerando que a maioria das(os) catadoras(es) já são de idade e realizam todo percurso a pé.

Enquanto formas legais de barrar o desenvolvimento que tanto oprime o camponês, pode-se mencionar o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), com papel consultivo e deliberativo. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimento na Escola (PNAE) também se configuram enquanto instrumentos a ser utilizados na intenção de fortalecer a aquisição dos alimentos locais, dos conhecimentos ali existentes, do extrativismo agroecológico e o direito ao território. Nesse sentido, alguns instrumentos de efetivação da tutela ambiental também foram previstos, dentre eles o licenciamento ambiental, o zoneamento, a avaliação de impactos, incentivos e políticas públicas e espaços territoriais especialmente protegidos pelo poder público federal, estadual e municipal, tais como áreas de proteção ambiental, de relevante interesse ecológico e reservas extrativistas (BITTENCOURT, 2021).

Os princípios da Agroecologia se caracterizam por tratar da reforma agrária, autonomia, soberania alimentar, extrativismo, organização coletiva, educação, entre outros. Tais características se evidenciam nos relatos de lutas da comunidade contra o dito desenvolvimento. Nesse sentido, foi pontuado o convite para que adentrem na graduação em educação do campo no intuito de fortalecerem sua luta, considerando que estão na escola debatendo sobre essa problemática e pensando formas de chamar moradoras(es) da comunidade a juntarem força e debaterem sobre tal assunto, entendendo ainda não percebem com total nitidez sobre o quanto seus direitos estão sendo assediados pelo sistema opressor fazendo-se necessário mais uma vez a educação cumprir seu papel social em tratar da vida e emancipação do povo.

Considerações finais

Foi possível vivenciar experiências advindas dos mais variados biomas e seus diferentes ecossistemas, bem como as formas de lidar com esses espaços com seus manejos característicos e em conformidade com a natureza. Ver o quão importante é ter presente o movimento formativo que se busca da produção à escola, ou seja, a escola se vincula aos processos

produtivos avançados mais complexos existentes no seu entorno, se envolva em atividades necessárias para potencializar a formação dos estudantes e que ao mesmo tempo contribua com o desenvolvimento desta produção.

Com isso, se almeja reproduzir alguns movimentos da própria constituição da agroecologia como ciência, buscando assumir sua própria lógica de produção do conhecimento para ajudar na apropriação processual pelos estudantes de conhecimentos agroecológicos básicos já produzidos. Na prática, a tentativa é visibilizar os agroecossistemas, como objeto central de estudos, articulando processos de pesquisa de campo e aportes conceituais para levantamento e análise dos agroecossistemas presentes no entorno da escola, nas comunidades de origem dos estudantes e suas relações, entre si e com os ecossistemas naturais que existem ou existiram na região.

Por fim, é importante frisar que as necessárias atividades de campo que estas relações com a vida exigem, não podem relativizar, mas sim, devem potencializar a aprendizagem dos conteúdos previstos no plano de estudos da escola entendendo que a educação contextualizada e emancipatória que busca a soberania e autonomia do povo do campo fazem toda diferença na vida de uma comunidade. O desenvolvimento intelectual dos estudantes precisa deles, a compreensão da vida, do trabalho, da própria agroecologia, requer este desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos de fundo que implica. E a humanidade precisa de pessoas instruídas que pensam e saibam agir a favor da vida.

Referências

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Política Ambiental. In. DIAS, Alexandre Pessoa [et al.] **Dicionário de Agroecologia e Educação.** 1ª. ed. São Paulo. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

BURG, Inês Claudete. **Interações ecológicas.** In. DIAS, Alexandre Pessoa [et al.] **Dicionário de Agroecologia e Educação.** 1ª. ed. São Paulo. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

CALDART, R.S**.** Sobre educação do campo. In: SANTOS, C.A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CARNEIRO, F.F. BÚRIGO, A.C. DIAS, A.P. Saúde no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Renato Emerson dos. Quilombos. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UDRY, Maria Consolación. Plantas Medicinais e Fitoterápicos na Saúde Pública. In. DIAS, Alexandre Pessoa [et al.] **Dicionário de Agroecologia e Educação.** 1ª. ed. São Paulo. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021..

SISTEMAS AGROFLORESTAIS: ESTRATÉGIASDE RESISTÊNCIA PARA O/A CAMPESINO/A

Maria José Gonçalves Santos - Educação Básica,
E-mail: mariajosegoncalves953@gmail.com

Resumo: O presente trabalho enseja abordar a experiência vivenciada no Centro Territorial de Educação Profissional - CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa-BA, elencando as seguintes componentes curriculares: Olericultura, Fruticultura e Silvicultura; BSST (Biologia, Saúde e Segurança do Trabalho, Administração e Economia Rural e Agricultura Geral, sendo o público trabalhado, os estudantes do Curso em Técnicos em Agropecuária. Diante disso, este trabalho tem como principal objetivo integrar a teoria e prática das disciplinas curriculares, assim como, complementar a merenda escolar com os produtos produzidos na área promovendo estágios para os cursos das agrárias. Também são propósitos desta pesquisa o acompanhamento e avaliação do desempenho de um sistema de policultivo, ou seja, cultivar de forma sustentável, ampliando a biodiversidade local e recuperando uma área em processos de degradação. No que tange aos procedimentos metodológicos optou-se pela escolha de uma pesquisa qualitativa cujo desenvolvimento se deu a partir da escolha dos componentes curriculares, das turmas/cursos/séries, das construções dos planos de aulas e da realização de oficinas; mutirões e estágios. Com isso, os resultados obtidos se dão através da articulação da práxis educacional vinculado com o desenvolvimento pedagógico o que proporcionou o aperfeiçoamento de conhecimentos no campo teórico e prático da professora/estudantes no ambiente do ensino, fazendo assim, o desenvolvimento da práxis educacional na corroboração com a formação dos estudantes. Nesse contexto, tivemos um bom desenvolvimento do sistema, as culturas desenvolveram-se de forma satisfatória, gerando frutos de qualidade que além de serem utilizadas no complemento da merenda escola para os alunos, também alimentou os animais com algumas partes (do aipim utilizou as raízes e a parte aérea) criados na referida instituição, também foram comercializados uma parte da produção o que foi possível gerar uma renda que os auxiliou na confraternização do final do ano.

Palavras chaves: Biodiversidade; CETEP; Educação Profissional; Sistemas Agroflorestais.

Introdução

A agricultura vem sendo praticada há milhares de anos pela humanidade e em cada meio de produção agrícola sempre são empregadas diferentes técnicas, com métodos distintos, onde as tecnologias foram aprimoradas ao longo do tempo, embora muitas dessas técnicas tenham sido aplicadas de forma que causaram grandes impactos ambientais trazendo perdas na maioria das vezes bem desastrosas, levando o planeta a sérios riscos de um colapso nos sistemas produtivos, isso demostra que a humanidade precisa buscar alternativas de produzir e retirar o

alimento da natureza de maneira que retirem-se o necessário, porém sem impactar, onde se tenha um ecossistema em equilíbrio. Dessa forma, Stephen Gliessan aponta que um ecossistema sustentável é aquele que:

> [...] que mantém a base de recursos da qual depende, conta com um uso mínimo de insumos artificiais vindo de fora do sistema de produção agrícola, maneja pragas e doenças através de mecanismos reguladores internos e é capaz de se recuperar de perturbações causadas pelo manejo e colheita (GLIESSAN, 2009, p. 567).

Desse modo, nos colocamos enquanto educadores a pensar um sistema de produção agrícola numa instituição de Ensino Médio Profissionalizante, onde pudéssemos dialogar com as comunidades rurais de onde os educandos são residentes, porém sem desconhecer a realidade do campus, é de suma importância sabermos que onde estão inseridos estes projetos no campo do CETEP, é uma minúscula parte de área total de uma dimensão de 57 hectares, sendo na sua grande maioria todo território coberto por gramíneas (Brachiária Decumbres, Humidícola, Grama Estrela, etc.) restando apenas áreas menores com as instalações com explorações pecuárias como: Avicultura, Suinocultura, Cunicultura, Apicultura, Meliponicultura, Bovinocultura, Equideocultura e Ovinocultura, e alguns experimentos com explorações do tipo: olerícolas e frutícolas, além do pavilhão de aulas e demais instalações (laboratórios e quadras de esporte). Daí a importância de melhorarmos os pequenos plantios de frutíferas já existentes para fortalecer a cadeia produtiva e auxiliar nas aulas práticas, onde o campo possa de fato ser a extensão da sala de aula para o complemento do fazer pedagógico.

Os educandos necessitam vislumbrar durante a sua formação, meios que possibilitem fomentar os seus projetos produtivos nas suas referidas propriedades (aqueles que residem na zona rural), mas mesmos para os que residem na zona urbana, poderão atuar como futuros extensionistas, profissionais que deverão estar comprometidos com tecnologia avançadas, mas que sejam sustentáveis e que atendam os princípios da agroecologia.

De acordo com Alves (2008), as agroflorestas se apresentam, portanto, como uma alternativa de cultivo dentro de uma ampla estratégia agroecológica, que, por sua vez, busca contribuir para a sustentabilidade na agricultura e no espaço rural. A partir disso entendemos que, fortalecer as bases da Agricultura Familiar é de fundamental importância para o desenvolvimento da economia brasileira, pois sabemos que essa categoria (AF) responde por

73%, em média, da nossa base nutricional. Daí a educação profissional tem um papel fundamental na formação de profissionais que necessariamente vão lidar diretamente com a cadeia produtiva. Portanto trabalhar com projetos como esse é necessário e urgente, para que a natureza seja capaz de responder aos manejos e venha a atender essas demandas de produção sem comprometer as gerações futuras.

Portanto, pensar numa experiência como essa, foi de fato pensar na integração entre a teoria e prática das disciplinas curriculares a partir da transformação do espaço ocioso do CETEP em um espaço produtivo, complementar a merenda escolar, promover estágios para os cursos das agrárias, acompanhar e avaliar o desempenho de um sistema de policultivo, cultivar de forma sustentável, para além de possibilitar a ampliação da biodiversidade local, bem como, auxiliar na recuperação uma área que estava em processo de degradação.

Contextualidade geográfica e espacial

Centro Territorial de Educação Profissional - CETEP Vale do Jiquiriçá, encontra-se localizado na zona rural do município de Amargosa - BA, estando situado no território de identidade do Vale do Jiquiriçá. O município de Amargosa - BA conta com uma área de unidade territorial de 431,673 km², e tem uma população estimada de 34.351 pessoas, com uma densidade de 74,16 hab/km². Os gentílicos do município de Amargosa - BA são denominados amargosenses, e este município está localizado no território de identidade do Vale do Jiquiriçá. (IBGE, 2010).

O setor agrícola e agropecuário do município de Amargosa - BA conta com uma ampla variedade em sua produção, muitos destes produtos agrícolas são comercializados na feira livre local, no comércio local, alguns revendidos para cooperativas ou até mesmo atravessadores que fazem as exportações da produção para cidades adjacentes.

A instituição pública de ensino CETEP está localizada as margens da BA - 046, km - 02, estrada vicinal que liga a cidade de Amargosa ao entroncamento da rodovia Santos Dumont, BR - 116, que está próxima a cidade de Milagres - BA. O CETEP atende estudantes nas modalidades de ensinos: Educação Profissional Subsequente - PROSUB e concomitantemente ao Ensino Médio, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - EPI e Educação

Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral - EPITI. Contando com os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Administração, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Edificações (CETEP, 2023).

No que tange ao campo de atuação dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária na inserção da Tecnologia Social SAF's (Sistemas Agroflorestais), em provento dos aspectos formativos que regem o campo profissional dos educandos, onde busca-se uma formação em consonância, entre teoria e prática. "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (FREIRE, 1989, p. 67).

Desta forma, entendemos que há uma necessidade urgente de fazermos uma educação diferenciada, na qual, possibilite aos nossos educandos uma formação libertadora, onde os mesmos possam desenvolver autonomia, ou seja, criar possibilidades de transformação do seu meio a partir dos seus conhecimentos adquiridos. De acordo com o Decreto nº 2.208/1997, em seu Art. 1º, a educação profissional tinha por objetivos:

> I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1998).

É necessário e urgente fazermos uma educação que ultrapasse os limites das paredes da sala de aula, ou seja, uma educação que cheguem até as comunidades, que criem possibilidades de diálogos com os meios de produção, para além disso, penso que outra possibilidade é articular com a Pedagogia da Alternância – colocar em prática na sua comunidade o que se aprende na escola e/ou ser multiplicador ao aplicar o que aprende na escola.

Referencial teórico

A realização dessa experiência da implantação do SAF's (Sistemas Agroflorestais) nos proporciona a comunicação, pois, como afirma Freire: "Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável" (FREIRE, 2015a, p. 88). Através desta comunicação o processo da

formação docente estabelece a vivência de conhecimentos articulados com a práxis educacional, associando, assim, a teoria com a prática pedagógica através da consolidação dos conteúdos sendo estabelecidas, desta forma, heterogêneas habilidades entre estudantes e docente, pois, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2015b, p. 25).

Nesse fazer pedagógico, entre as articulações teóricas e as práticas, buscamos estar atentos com o cuidado entre os métodos e modos de cultivos os quais necessariamente precisam ser pautados dento da sala de aula onde pretende-se desenvolver uma formação agropecuária voltada para os princípios agroecológicos, de forma que venham desenvolver uma agricultura de bases sustentáveis, que não se vejam apenas a produção, mas o impacto que essa produção deixará naquele local. Dessa forma, em uma entrevista, Ana Maria Primavesi afirma que "o segredo da vida é o solo, porque do solo dependem as plantas, a água, o clima, a nossa vida. Tudo está interligado. Não existem ser humano sadio se o solo não for sadio" (PRIMAVESI *apud* ALCÂNTARA, 2017, p. 7). A partir disso entendemos que os processos produtivos tem um papel importante na manutenção da vida e da/na sustentabilidade do ambiente como um todo, ou seja, a produção está interligada com a qualidade de vida das pessoas, no entanto, para além disso, deve ser uma qualidade que não ofereça riscos para a biodiversidade.

Nesse sentido, entendemos que as vivência experimentadas durante o exercício dessas práticas teve um papel importantíssimo de proporcionar a preparação dos estudantes nos aspectos do extensionista rural para trabalhar através da comunicação, compreendendo a preparação da cadeia produtiva pensando nos camponeses, pensando numa produção da diversidade de culturas, mas também da promoção de uma relação mais cuidadosa com a vida, com o meio e com a biodiversidade, mas também sem perder de vista que cada realidade torna-se distinta além de proporcionar reflexões através de suas relações com o contexto local pensando na perspectiva que "o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação" (FREIRE, 2015a, p. 84). Articulando e ressignificando a importância do conhecimento científico para se consolidar no cotidiano do futuro profissional, além de respeitar o conhecimento popular.

Desse modo, desenvolver uma educação emancipatória é possibilitar que essa comunicação seja construída em parceria com esses sujeitos, ou seja, os estudantes. É preciso

que esse projeto educativo dialogue com a realidade onde estão inseridos afim de que haja uma transformação local, possibilitando de fato uma melhoria na qualidade de vida. Nesse sentido, Caporal (2008), afirma que a agroecologia nos coloca frente à possibilidade de reorientar o curso dos processos de uso e manejo dos recursos naturais, ampliando a inclusão social, reduzindo os danos ambientais e fortalecendo a segurança alimentar e nutricional a partir da oferta de alimentos saudáveis e de qualidade para todos os brasileiros.

Por conseguinte, pensar num sistema de produção agrícola, é poder desenvolver um espaço de vivências das famílias, onde as mesmas constroem seus modos de vida suas relações, para tanto a educação precisa buscar estratégias onde os estudantes não migrem em buscas de alternativas fora do seu contexto, mas que sejam construídas com bases locais, onde valorizem as tradições, resgatando as perdas proporcionadas pelo sistema capitalista, daí pensar em sistemas de produção onde venha fortalecer as tecnologias sociais é poder ressignificar esses espaços e reaproximar as pessoas do seu meio de forma saudável e sustentável.

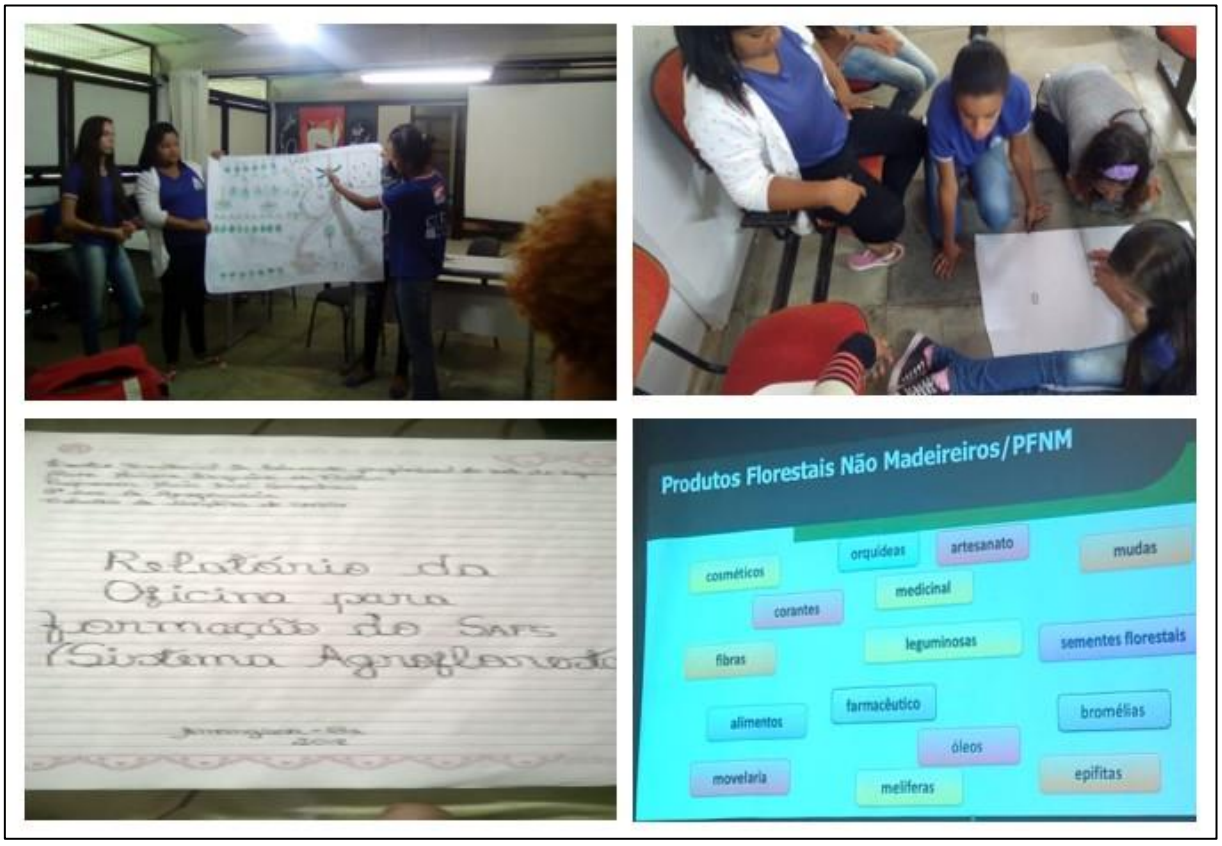
De acordo com Saviane (2017), o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. O mesmo autor afirma também que lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Metodologia

Iniciamos a intervenção com o referido sistema de cultivo SAF's primeiramente tendo uma sensibilização dos estudantes, onde através das aulas dialogadas a partir dos conteúdos ministrados nos componentes curriculares: Olericultura, Fruticultura e Silvicultura; BSST (Biologia, Saúde e Segurança do Trabalho, Administração e Economia Rural e Agricultura Geral, tendo como público alvo, os estudantes do curso Técnicos em Agropecuária. Onde as aulas ministradas ao longo do ano letivo, foram todas planejadas buscando atender as necessidades apresentadas no planejamento anual oriundo das ementas apresentadas pela SUPROT, embora buscando sempre atender a realidade dos educandos, pois na maioria das vezes as realidades são distintas.

A intervenção teve períodos distintos como: Escolha das componentes curriculares; Escolha das Turmas/Cursos/Séries; Planejamento; Construção dos planos de aulas; Realização de oficinas; Mutirões e Estágios. Todas as atividades ocorreram com um planejamento prévio e ao desenvolver-se optamos sempre em realizar as atividades em coletivos, onde sempre atendia uma determinada turma, ou seja, de cada vez uma equipe diferente realizava aos afazeres de forma que todas as turmas de Agropecuária puderam contribuir com a construção do referido projeto.

Figura 3 - Oficina de formação do SAF's realizada no CETEP.



Fonte: Acervo pessoal

Realizamos uma oficina no CETEP, cujo tema foi: Formação de SAF's, tendo como intensão aprimorar o conhecimento dos estudantes para que os mesmos compreendessem melhor o referido sistema de cultivo. Vale destacar que esta atividade foi ministrada pelo consultor Tiago Guedes, o mesmo é especialista na implantação e coordenação de tais sistemas

em algumas regiões do Brasil. É importante destacar que essa formação veio para complementar os conteúdos trabalhados nas componentes curriculares ao longo do ano.

Figura 4 - Aulas práticas: a realização do desbaste sobre a cultura da bananeira e a distribuição da biomassa para implantação do SAF's.



Fonte: Acervo pessoal

A monocultura da bananeira era expressiva na referida área, dessa forma, foi necessário fazer um desbaste e distribuir a biomassa para fazer a cobertura do solo na perspectiva de gerar bastante matéria orgânica para melhor enriquecimento do solo. Além disso, retiramos alguns lixos (plástico e embalagens) que estavam espalhados por toda área, visto que esses objetos iriam cada vez mais degradar o solo e impedir um bom desenvolvimento das plantas.

Figura 5 - Produção de mudas produzidas no viveiro do CETEP para a implantação do SAF's.



Fonte: Acervo pessoal

O equilíbrio ecológico dos processos de produção agrícola tanto animal quanto vegetal, só funciona de forma harmoniosa e equilibrada quando se mantém uma alta diversidade. Portanto, foi pensando nesta questão que fizemos uma produção diversificada de espécies frutíferas e essências florestais de maneira a aumentar ao máximo a biodiversidade local. De acordo com Oldeman (*apud* Anonymous, 1982), o aumento da durabilidade ecológica e econômica do sistema, em vista de sua arquitetura biológica, incluindo as plantas de ciclo curto, ciclo longo e animais.

Figura 6 - Implantação do SAF's e manutenção. Atividade realizada durante as aulas práticas em forma de oficinas e/ou mutirões.



Fonte: Acervo pessoal

Dando sequência com as atividades de implantação e manutenção do sistema de cultivo, pensamos em comercializar e como sabemos um dos entraves para a sustentabilidade na Agricultura Familiar diz respeito às comercializações do que se produz na propriedade, pois nem sempre são vendidos por preços justos. As políticas de comercialização sempre beneficiam os grandes produtores, dessa forma, muitos proprietários de base familiar se sentem desestimulados a produzirem e se manterem no campo. Nesse sentido, pensamos através dos conteúdos dialogados no componente curricular "Administração e Economia Rural" do curso técnico em Agropecuária, do 4º ano do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, instituir uma feirinha no próprio centro, visto que essa seria uma estratégia de comercialização fruto dos trabalhos dos/as estudantes.

Figura 7 - Realização da Feirinha Agroecológica.



Fonte: Acervo pessoal

Dessa forma, o fazer pedagógico acontece em diferentes dimensões possibilitando que os/as técnicos/as em formação vislumbrem na prática o saber teórico, ou seja, as abordagens da administração e economia rural e configuram de fato facilitando o ensino-aprendizagem.

Resultados e discussão

Durante a realização da implantação e implementação do SAF's, notamos a complexidade do sistema de cultivo, pois o mesmo carece de uma dedicação mais específica, para além das estratégias que se faz necessário implementar, portanto em determinados momentos percebíamos que os educandos sentiam dificuldades de compreender essa forma de praticar a agricultura, por outro lado, percebemos que no decorrer das práticas as dúvidas iam desaparecendo, porém isso só aumenta a nossa responsabilidade, pois esses técnicos serão os multiplicadores dessas informações nas suas localidades seja na sua propriedade com seus familiares ou quando estiverem realizando a extensão rural caso sejam extensionistas em determinados momentos como futuros profissionais.

Em se tratando do desenvolvimento do sistema implantado, tivemos bons resultados tanto no aspecto de desenvolvimento da área com a melhoria da qualidade do solo, também com o surgimento de diversas plantas, quanto da produção de alimentos, pois geraram produtos de boa qualidade, os quais foram beneficiados e utilizados na cantina para complementar os lanches/refeições dos/as educandos, para além disso foram realizadas as feirinhas no próprio Campus do CETEP, onde os próprios funcionários compraram os produtos gerando uma renda que foram contabilizadas pelos próprios estudantes e utilizada para as confraternizações no final do ano. Vale ressaltar que esse projeto também contribuiu com a alimentação animal, pois fizemos a alimentação do rebanho de aves, de suínos e bovinos, ou seja, foram preparadas diversas formulações de ração para esses animais, onde a base principal foi o aipim tanto a parte das raízes quanto a parte aérea.

Nesse sentido, acreditamos que novas alternativas de agricultura podem possibilitar na mudança desse atual estado de destruição da natureza, que é preciso acreditar e realizar nessa ação cuidadosa com os recursos naturais. O fato do SAF's possibilitar um arranjo onde se insere culturas com estratos diferenciados tais como: herbáceos, arbustivas, arbóreas frutíferas, arbóreas essências florestais, para além das plantas medicinais, bem como os animais, ou seja, nesse complexo, a biodiversidade tornará um ambiente mais propício para a mantença da vida.

Considerações finais

Percebemos que, os Sistemas Agroflorestais podem ser uma opção viável para a Agricultura Familiar e para o equilíbrio da biodiversidade, isso torna uma opção que pode sem dúvida ser inserida pelo seguinte fato: o Sistema Agroflorestal regenerativo poderá trazer como benefícios espécies diversificadas, possibilitando assim uma maior variabilidade genética, melhoria da capacidade de produção da terra, por possibilitar uma maior ciclagem dos nutrientes.

Entendemos que esse sistema será de grande valia para o modelo de desenvolvimento agrícola, pois a forma como as culturas vão ser distribuídas, possibilitará que haja uma boa cobertura do solo, evitando o empobrecimento já que haverá uma ciclagem de nutrientes através da incorporação dos materiais a partir das capinas e podas seletivas, também haverá um ganho

muito importante pelo fato de não ser utilizado nenhum fertilizante químico e aproveitar os insumos locais, enfim, tudo isso e muito mais fará com que o SAF seja realmente um modelo agrícola sustentável, porém há muitos desafios, até mesmo da compreensão do sistema pelo fato do mesmo ser complexo e requerer um conhecimento para a implantação e manutenção diária.

Toda atividade requer uma sensibilização por parte de quem a faz, assim não é diferente com o SAF's, é necessário que o produtor esteja disposto a compreendê-lo na sua complexidade e aos poucos poder interagir para que o mesmo seja viável.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Flávia Aparecida de. **Manejo agroecológico do solo.** Santo Antônio de Goiás: Embrapa Arroz e Feijão, 2017.

CAPORAL, F. R. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. In: Fakeiro, F.G.; Farias Neto, A.L. (Orgs.). **Savanas:** desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Brasília: Embrapa Cerrados, 2008.

CETEP, Centro Territorial de Educação Profissional - CETEP Vale do Jiquiriçá. **Projeto Político Pedagógico**. CETEP Vale do Jiquiriçá. Amargosa, Bahia. n. p. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GLIESSAN, S.R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** 4ª. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2009.

MEDRADO, MJ.S. Sistemas agroflorestais: aspectos básicos e indicações. In: GALVÃO, A.P.M. (Org.). **Reflorestamento de propriedades rurais para fins produtivos e ambientais: um guia para ações municipais e regionais**. Brasília: Embrapa Comunicação para Transferência de Tecnologia/Colombo: Embrapa Florestas, 2000. capo 15, p.269-312.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

NAIR, P.K.R Soi! productivity aspects of agroforestry. In: GHOLZ, H. L. (Ed.). **Agroforestry: realities, possibilities and potentials.** Dordrecht, The Netherlands: MartinusNijhoff, 1987. p. 21- 30.

RIGHI, Ciro Abbud; BERNARDES, Marcos Silveira. **Cadernos da Disciplina Sistemas Agroflorestais** [recurso eletrônico]. Piracicaba: 2015, 108 p.: il. (Série Difusão, v. 1). Disponível em: <http://www.esalq.usp.br/biblioteca/pdf/Cadernos-da-Disciplina-SAFs-2015.pdf>. Acesso em: 25. Set 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

LUANAS NEGRAS: QUINTAIS PRODUTIVOS FAMILIARES NO ASSENTAMENTO LUCAS DANTAS

Adriano Coelho de Almeida[79]
Fabrício Ribeiro Caires Brito[80]
Viviane de Jesus Barbosa[81]

Resumo: O trabalho aborda a experiência de implantação de quintais produtivos no Assentamento Lucas Dantas, vinculado ao MST, no baixo sul da Bahia, município de Ituberá. O projeto teve por objetivo atender as demandas de jovens e mulheres negras, buscando promover e fomentar a autonomia e participação na dinâmica produtiva, visando a segurança alimentar e nutricional. No total foram 16 famílias beneficiadas diretamente com as ações do projeto, que envolveu visitas técnicas, onde foram levantadas informações da realidade e criações de propostas de intervenção junto com as famílias frente aos problemas encontrados. Foram adquiridos insumos para a construção de hortas e galinheiros de acordo com a necessidade e especificidade de cada família. Foram realizados mini cursos sobre o manejo animal agroecológico e formação sobre o racismo, onde foi gerada a cartilha "Luanas Negras". O projeto ainda contou com a sistematização e produção audiovisual a qual tem potencial para difundir a experiência vivida no período do projeto a outros assentamentos do MST.

Palavras-Chave: Segurança alimentar. Mulheres negras. Economia camponesa. Educação popular.

> *"Os quintais produtivos estão vinculados à agricultura camponesa e à produção familiar. É no quintal que está grande parte dos alimentos para o consumo da família no dia-à-dia e é nesse espaço que a participação da mulher se evidencia, como a principal promotora na composição da diversidade de plantas e espécies que compõem a renda familiar. "*
> (Antonia Ivoneide)

Introdução

A breve epígrafe trazida no início desta introdução, reflete a importância dos quintais produtivos na economia camponesa. Sob tal perspectiva, este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência dos Quintais Produtivos Familiares, realizada no Assentamento Lucas Dantas,

[79] Membro da equipe de coordenação do Projeto Luanas Negras, Tecnólogo em Agroecologia (UFRB) e Especialista em Agroecologia e Biodiversidade (IFMA) - Em andamento.
[80] Membro da equipe de coordenação do Projeto Luanas Negras, educador da Escola Luana Carvalho, Tecnólogo em Agroecologia (UFRB) e Mestre em Educação do Campo (UFRB).
[81] Educadora da Escola Luana Carvalho, graduada em Letras (UESC), Mestra em Letras/Estudos Literários (Unimontes).

área de reforma agrária vinculada ao Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, no município de Ituberá, no Baixo Sul da Bahia. Ao longo da implementação, 16 famílias foram beneficiadas diretamente com as ações do projeto Luanas Negras, o qual teve o objetivo de promover o envolvimento das famílias e da juventude nas atividades produtivas (hortas e criação de animais) tanto para a autossuficiência quanto para o comércio, com ações de assessoria técnica rural e mini-cursos de formação étinico-raciais.

O nome Luanas Negras foi escolhido por envolver as questões de gênero e racial como critérios de seleção. As mulheres negras e jovens tinham prioridade na seleção em detrimento dos homens. Tais critérios de seleção foram eleitos a partir da reflexão sobre a mulher negra no campo e seu protagonismo no fazer agroecológico. Vale destacar que o financiamento e o apoio deste projeto se deram graças ao coletivo de educadores da ETALC, à rede de amigos da Luana e à SEPROMI - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial -, por meio do edital Bahia Década Afrodescendente 20/21.

As ações do projeto duraram, formalmente, 7 meses com visitas às famílias em todas as etapas do projeto, em que, perante assembleia de pactuação, se comprometeram a participar das tarefas demandadas, como a retirada de madeira - de forma consciente através do plantio de árvores - para construção dos galinheiros e levantamento de cercas dos quintais, assim como a participação nas reuniões e formações.

No decorrer da etapa de levantamento de dados, foram aplicados formulários diagnósticos durante as visitas técnicas, buscando-se individualizar cada quintal, com suas particularidades e seus interesses, com o objetivo de propor técnicas mais adequadas a cada realidade, compondo assim, o plano de transição agroecológico mais adequado.

Na implementação do projeto em questão, foram desenvolvidas cinco metas: aquisição de insumos e distribuição para os Quintais Produtivos; ofertar assessoria técnica rural para os Quintais Produtivos; realizar mini-curso de formação sobre Racismo com beneficiários; produzir versão digital da cartilha Luanas Negras e sistematizar a experiência em audiovisual. Ao fim das atividades todas as metas foram cumpridas e serão detalhadas no desenvolvimento do relato.

É pertinente ressaltar que o projeto Luanas Negras, potencializou as ações agroecológicas que as famílias já desempenhavam no seu modo de vida. Entretanto, por falta de insumos, recursos e assessoria técnica, nem sempre conseguiam desenvolver as ações

constantemente. Desse modo, o apoio solicitado às famílias, através do projeto Luanas Negras, foi de grande relevância para a continuidade das práticas agroecológicas nas áreas de reforma agrária popular.

Desenvolvimento

Os quintais produtivos fazem parte do modo de vida das famílias sem terra. É no quintal produtivo que as famílias desenvolvem práticas agroecológicas e constroem caminhos alternativos rumo à soberania alimentar. Caldart (2019) apresenta uma concepção de "Agroecologia [que] se define no entrelaçamento de três grandes elementos ou dimensões: prática, ciência e luta". Segundo a autora, a prática é fruto das diversas e longínquas experiências dos povos dos campos e das florestas, do conhecimento experimentado por gerações.

A ciência vem calcada na reflexão segundo métodos e princípios científicos, em um processo dialógico entre os saberes dos povos e os acadêmicos, buscando dar categorias fundamentais, procedimentos, entre outros aspectos que compõem uma ciência. E por fim, a Agroecologia é uma práxis camponesa de enfrentamento, desde a luta por acesso à terra, às condições dignas de vida no campo e enfrentamento ao agronegócio (CALDART, 2019).

Ao se discutir sobre as funções e a importância dos quintais produtivos e da agroecologia, é inevitável destacar a predominância das mulheres, uma vez que são pioneiras na arte na agricultura por meio do contato com a natureza há cerca de 12 mil anos, ainda no período neolítico. Atualmente, as mulheres se destacam na produção diversificada de alimentos, uma vez que

> "Pela educação que a mulher foi recebendo desde criança, ela aprendeu a administrar todo o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, o trabalho na lavoura, na organização da produção para auto sustento, ou seja, produções de alimentos saudáveis e diversificados que estão presentes todos os dias na mesa da família, ainda dedicam tempo para organização, para comunidade, e muitas vezes para a entre ajuda com as vizinhas, e amigos(as). Ao tomar consciência do valor do trabalho muitas mulheres começaram a contabilizar a produção de autossustento e se surpreenderam com a economia que gira na família, fruto do seu esforço e dedicação" (SCHIMIDT; JANH; SANTOS; COLLET, 2012, p. 30).

Nesse sentido, o critério de seleção para fazer parte do projeto, além da questão racial, levou em consideração a questão de gênero, porque, as mulheres, na maioria das vezes, são responsáveis pelos cuidados dos quintais. Dessa forma, os critérios foram definidos em uma sequência de reuniões com a coordenação do Assentamento, em que algumas famílias foram indicadas. Estava prevista a participação de 40 pessoas, sendo, em média, 2-3 pessoas com maioridade por família. Após a assembleia de pactuação, 16 famílias foram mobilizadas, sendo que 12 eram jovens (15 a 29 anos), o que corresponde a 31 % dos beneficiários pertencentes a esse grupo. Além disso, em linhas gerais, 71 % eram de pessoas negras e 57 %, mulheres.

As atividades do quintal são exercidas majoritariamente pelas mulheres, dentre elas a criação de aves que segundo (SALES, 2005).:

> "Está intimamente envolvida na questão de gênero. As mulheres agricultoras geralmente suprem certas necessidades básicas através da venda de frangos e ovos, que se constitui em pequenas entradas semanais ou esporádicas, resultando num importante complemento de receita, muitas vezes ignorado ou desprezado no cálculo da renda monetária" (SALES, 2005. pág.: 217).

Figura 1: Assembleia de pactuação.



Fonte: Acervo da ETALC (2022).

Com a indicação das 16 famílias, foram organizados em Núcleos de Base (NB), contendo quatro em cada. Foram agrupadas as famílias por proximidades e por afinidades, para garantir que a proposta metodológicas de intercâmbios, visitas e socialização fossem mais

efetivas. A organização em NB colaborou, principalmente, no trabalho e no planejamento realizado pela equipe de ATER, composta majoritariamente por egressos da UFRB, do curso de Técnico de Agroecologia e recém-formados do curso técnico de agroecologia da ETALC.

Organizados os NB, a próxima etapa foi aplicação de um diagnóstico, traçando perfil da beneficiária e de sua família e, paralelamente, provocando reflexões de como ou o que elas gostariam de ser qualificadas no quintal, visto que o recurso era limitado. Assim, foi possível diagnosticar condições de espaço, tempo da família para qualificação, atividade já existente no quintal, sempre buscando otimizar os recursos envolvidos (tempo da ATER, das famílias, clima favorável, etc). Por fim, transcendendo os NB, foram identificados e organizados dois grupos de interesses: criação de galinhas, majoritário, e hortas.

Posterior aos diagnósticos, a Equipe de ATER formulou uma proposta, que dialogasse com as demandas das famílias, os recursos disponíveis e a perspectiva agroecológica, os denominados Planos de Transição Agroecológicas (PTA). Este foi o segundo principal instrumento de planejamento e execução, o primeiro a formação dos NB.

O diagnóstico identificou a criação de galinha da terra de forma rústica, em alguns casos, sem galinheiro em si - as galinhas empoleiram nas árvores - e colocam ovos nos matos e moitas. Além de obter relatos de altas perdas de pintinhos por predação, principalmente gavião. Que segundo Albino *et al* (2001), esse tipo de criação se faz presente em aproximadamente 80% das propriedades rurais brasileiras, sendo na maior parte dos casos para autoconsumo.

Assim, foi proposto um galinheiro que dialogasse com a média de número de aves crianças, saindo da ideia de grandes galinheiros que ficam subutilizados posteriormente, que cooperassem para criação com separação dos ciclos de desenvolvimento das aves (subdivisões) e área de pasto, saindo da lógica de confinamento. Foi realizada uma oficina, no sentido de debater as vantagens e desvantagens da criação em confinamento e dos tipos de raças disponíveis no mercado.

O outro grupo foi a implementação e qualificação de horta, sendo duas famílias, ambas já possuíam experiências. Foram realizadas requalificação das telas, entrega de insumos para calagem, adubação, entre outros. O ato de pôr a tela significa a superação de uns grandes desafios de horta em comunidades: a entrada de animais, principalmente galinhas.

Por meio de mutirões, com participação das beneficiárias diretas e equipe de ATER, foram realizadas coleta de madeira em lotes, previamente identificada e que o processo de raleamento para implementação de novas roças, garantindo que não houvesse a necessidade de desmatamentos, mas sim a utilização de materiais que seriam subutilizadas ou descartadas. Em seguida, com utilização do trator do Assentamento, foram trazidas dos lotes aos quintais e proximidades. Foram realizados dois tipos de construções: uma em alvenaria e outra elevada em relação ao solo, em "assoalho", de acordo com a escolha das assentadas e condições do local. Os assoalhos são mais indicados para locais úmidos e caminhos de águas (de louça, de lavagem de roupas, etc), garantindo uma melhor condição de criação.

Com os PTA feitos e assinados, com os insumos entregues e materiais doados pelos assentados reunidos, teve início um ciclo de construções, começando pela sede e finalizando na Avenida. A cada construção, com as expertises, mobilização e reunião de assentados ali próximos, as pessoas vêm ganhando formas dos projetos desejados. Momentos de trocas de experiências e sociabilidades se tornaram a qualificação de cada quintal, envolvendo os vizinhos, as crianças e a equipe de ATER.

A utilização dos recursos de cada quintal era acompanhada e construída pela ATER, fazendo que os recursos disponíveis não fossem executados pela família diretamente, mas por meio da Equipe. Assim, a cada compra era construída a lista de itens do quintal, o valor unitário e o total, sendo comprado somente se tivesse recursos e mediante autorização da família. Este jeito de executar, apesar de aparentemente retirar a autonomia das famílias, foi superado pela presença constante da equipe no Assentamento e contato com as famílias. Assim, demonstrou-se potencializador a otimização do recurso ao projeto proposto e facilitou a prestação de contas aos órgãos financiadores, dois gargalos comuns nos projetos em comunidades.

No caminho da transição agroecológica, dialogar com as práticas já existentes, mesmo que reproduzam aspectos da agricultura convencional é necessário, sendo o primeiro passo o domínio do uso consciente dos insumos e domínio das suas funções na produção, para posteriormente, propor alternativas para cada aspecto ou etapa da produção, que segundo (GLIESSMAN, 2001), a conversão de sistemas convencionais para os de base agroecológicas ocorrem em três níveis: 1° Maior eficiência no uso de práticas convencionais a fim de reduzir o uso e o consumo de insumos caros e ambientalmente danosos; 2° Substituição parcial ou total de insumos e técnicas convencionais por elaboração de insumos e práticas agroecológicas; 3°

redesenho do agroecossistema de forma que ele funcione baseado em um novo conjunto de processos ecológicos.

Entretanto, o processo da criação de sistemas agroecológicos ocorre de diferentes maneiras para diferentes lugares, respeitando as características do agroecossistema, condições ambientais/ecológicas, econômicas, culturais e sociais presentes, quebra e construção de novos paradigmas, mudança de princípios e por fim mudança na base técnica (SALES, 2005).

Para tanto, a agroecologia fornece as bases de conhecimentos para a construção de sistemas de base ecológica, contribuindo na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural sustentável, entendendo essa última em um panorama multidimensional à longo prazo (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

O investimento nos quintais produtivos familiares permitiu dar respostas concretas às famílias no meio de uma crise económica e social, reforçando a importância da soberania alimentar e produção de alimentos saudáveis. O processo participativo de assistência técnica garantiu adequação do projeto às demandas da realidade, ao longo da sua execução. A decisão para envolver juventude e mulheres no processo de organização e produção foi mais do que acertada e permitiu um protagonismo maior destes sujeitos, muitas vezes invisibilizados no processo produtivo. Nesta primeira etapa, a implementação a forte articulação entre Equipe de ATER e lideranças do Assentamento, com reuniões específicas de alinhamento minimizou problemas, “fofocas” e possíveis desgastes em mediações com as famílias; a organização em Núcleos de Base (NB), fortalecendo a organicidade já existente no Assentamento, dinamizou o acompanhamento individual e fomentou a cooperação entre NB’s e entre as famílias no NB; e a construção participativa de Planos de Transição Agroecológicos (PTA’s) possibilitou o melhor uso dos recursos para atendimento às demandas da família.

Aquisição de insumos e distribuição para os Quintais Produtivos

Estava prevista, pelo Edital, por suas contradições internas, a distribuição de insumos limitados, ou seja, não qualificaria minimamente os 10 QPF, mas com rede dos amig@s da Escola Luana, foi possível não somente ampliar os insumos dos 10 já previstos, mas sim garantir que mais 6 famílias fossem beneficiadas, representando um aumento de 60% de beneficiárias. Podemos classificar os itens em: estruturais, como telhas, tela, pregos etc; produtivos, como pintinhos, ração, adubos, sementes; e de uso geral, como sapatão, carro de

mão, etc. Assim, articulando a entrega dos insumos de estruturação dos quintais, de produção e as pontuais demandas das famílias, com o acompanhamento técnico, na perspectiva de Educação Popular, foi possível estimular e qualificar as iniciativas já existentes e, em alguns casos, iniciar outras.

Ofertar ATER para os Quintais Produtivos

Ao iniciar o Projeto, uma das primeiras ações foi a realização de uma Assembleia para dialogar sobre os objetivos, a pessoas que acompanhariam as ações e pactuação dos acordos coletivos, utilizando uma comunicação direta e popular.

As primeiras idas às famílias tiveram como resultado a elaboração de 16 Planos de Transição Agroecológica (PTA), visando qualificar o processo de planejamento das ações. Como contrapartida e em parceria com rede de amig@s da Escola Luana, foram contemplados mais 6 quintais que também receberam os seus respectivos PTA, totalizando 16 PTA. E logo em sequência, tivemos a compra e distribuição dos itens.

A organização de visitas às famílias, logo após a entrega de insumos de estruturação, a equipe técnica dinamizou o processo de construção, tendo como função não somente a orientação teórica, mas também laboral. Foram realizadas, média, três visitas de qualificação estrutural, totalizando 48 visitas. Isso fez-se necessário pois, diante de outras demandas de trabalho e com risco da utilização dos recursos para outras demandas da famílias (historicamente, é comum que insumos de projetos ganhe outros destinos pelas famílias, afinal são muitas demandas acumuladas) garantir a organização de turnos de trabalho fora crucial.

A qualificação e/ou construção nos Quintais Produtivos eram momentos de muito diálogo, debates e explicações. A proposta seguiu a orientação de planejar - fazer - (re) planejar em um processo contínuo de escuta, mas também propósito. Assim, sucederam ainda quatro visitas individuais com tempo amplo, totalizando 64 visitas.

Embora a equipe de ATER e a família beneficiada tenham uma expertise acumulada, o trabalho coletivo, em uma lógica de mini mutirões foram necessárias, principalmente na escolha e retirada do madeiramento. Totalizaram dois momentos.

Por fim, mas não menos importante, em articulação com a Rede Povos das Matas, foi realizada na Escola Luana Carvalho, uma oficina sobre certificação participativa e orgânica. O

objetivo conquistado neste momento foi o aprofundamento da organização da produção para alcançar o status de agroecológica e orgânica, listando os diversos benefícios disto. Das participações, quatro famílias demonstraram interesse em continuar neste caminho.

O acompanhamento da ATER continua, participando das Assembleias do Assentamento, com a mobilização e captação de mais recursos e parcerias, tem feito visitas técnicas de entrega de ração, orientações sanitárias e desenvolvimento das aves, entre outras ações.

Realizar mini-curso de formação sobre racismo com beneficiários

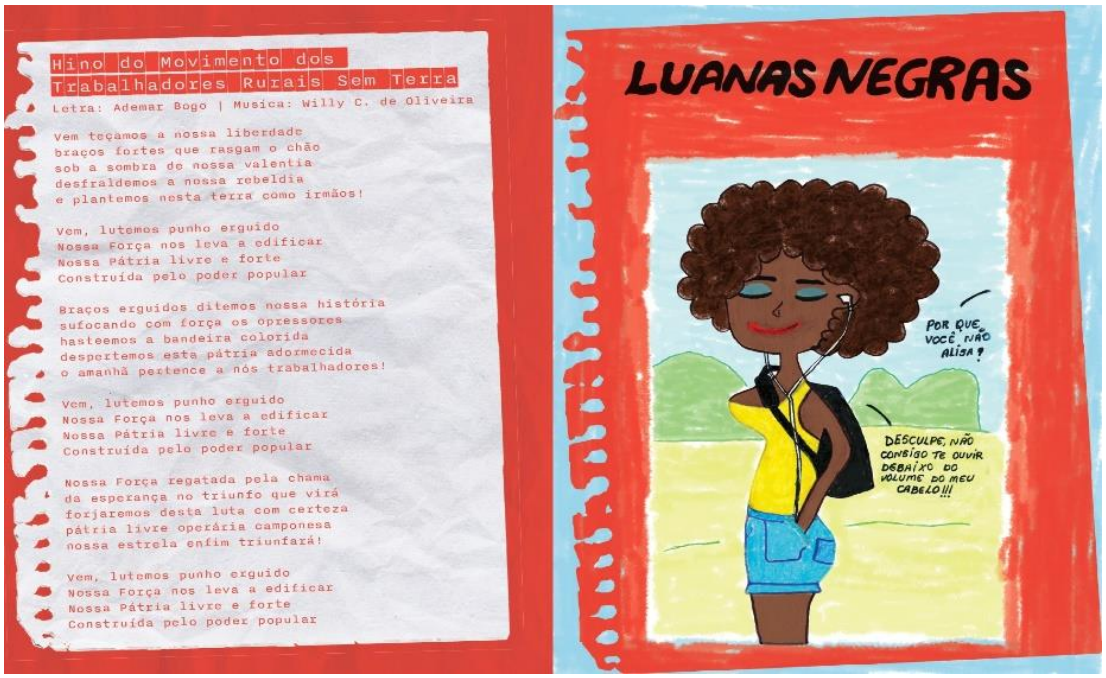
O minicurso foi realizado em novembro e a sua programação foi adaptada visando potencializar a ação, para além das famílias dos QPF. Portanto, o minicurso se inseriu na programação do Novembro Negro da Escola Luana Carvalho. Teve também atividade programada na EMEF Ojefferson Santos, com a turma do ensino infantil e fundamental I, porém devido a mudanças no calendário escolar da rede municipal, foi desmarcada no dia e realizada posteriormente na EMEF Jubiabá. Desta forma o público, para além dos representantes das famílias beneficiadas, se estendeu também aos filhos e filhas destas famílias e estudantes de outras comunidades atendidas pelas Escolas.

A programação do minicurso se desdobrou em diferentes momentos e abrageu diferentes linguagens, desde palestras que vincularam a questão racial, agrária, território do Baixo Sul e trajetórias das mulheres negras (com uma atividade posterior, em anexo), oficinas (capoeira, musicalidade, tranças) e apresentações de estudantes que socializaram os trabalhos realizados durante o Novembro Negro.

Produção da versão digital da cartilha Luanas Negras

O ponto de partida para a diagramação da cartilha foi um fanzine produzido durante atividades do Novembro Negro na Escola Luana Carvalho em 2019. Aproveitando este momento de qualificação do material, tão esperado, resolvemos ampliar o conteúdo da mesma a partir do minicurso sobre questão racial e agrária e as atividades do Novembro Negro de 2022.

Figura 2: Capa da cartilha Luanas Negras



Fonte: Acervo da ETALC (2022).

Sistematizar a experiência em audiovisual

A experiência dos quintais produtivos das Luanas Negras foi sistematizada através de um vídeo documentário[82] de 10 minutos que traz imagens e depoimentos do processo de construção dos quintais e alguns dos resultados, mostrando a importância do trabalho desenvolvido. Foi divulgado na página do Facebook e no Youtube da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho.

Considerações finais

O projeto demonstrou a importância do investimento para dar respostas concretas aos desafios colocados pela crise social e econômica. O processo participativo da construção dos Planos de Transição Agroecológica fortaleceu o debate da produção sem veneno e mostrou a

[82] Luanas Negras - Quintais produtivos no assentamento Lucas Dantas (Ituberá, Baixo Sul da Bahia). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XR3q-WQqFZA>.

importância do diálogo entre diversos saberes: científico, técnico e popular. Além disso, o projeto permitiu uma atuação mais efetiva da Escola no assentamento, aproximando o coletivo de educadores/as, estudantes e famílias. A comunidade entra na segunda etapa do projeto – de fato, a implementação dos quintais a partir das propostas construídas e de insumos adquiridos – com um grupo consolidado de famílias, envolvidas no processo, no nível tanto individual quanto coletivo. Com a chegada dos segundos insumos, em articulação com *Amigos da Luana*, conseguimos entregar insumos de produção (pintos, ração, comedouros, sementes, adubo, etc) e, em contato contínuo com as famílias, ficou evidente a necessidade de algumas ferramentas e EPI (carro de mão, enxada, facão, sapatão, etc).

Observaram-se consequências diretas e indiretas à implantação do projeto sendo elas: o aprimoramento das ferramentas de trabalho, trazendo mais eficiência e segurança e a concretização dos galinheiros e hortas. Indiretamente percebeu-se a inspiração e envolvimento dos vizinhos, os quais se motivaram pelo sucesso do projeto.

O minicurso sobre questão racial traçou um panorama sobre o contexto da realidade do povo negro no território, evidenciando os processos ocorridos a partir do ano de 1960. As oficinas de capoeira estreitaram a relação entre os assentados, os quais relembraram os tempos de juventude que a atividade era sempre presente no dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

ALBINO, L. F. T.; TAVERNARI, F. de C. **Produção e manejo de frangos de corte**. Viçosa, MG, ed. UFV, 2008.

CALDART, R.S. **Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa!** Exposição realizada no VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST RS. Nova Santa Rita, 2019.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: alguns princípios e conceitos. **EMBRAPA, Brasília**, 2004.

MST. **Cadernos de Agroecologia - vol. 1**. Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis. Instituto Cultivar, 2020.

SALES, Marcia Neves Guelber. **Criação de galinhas em sistemas agroecológicos**. Vitória-ES: Incaper, 2005.

SCHMIDT, C.; JANH, E. F.; SANTOS, G. R.; et al. **Economia (in)visível das mulheres camponesas**. Passo Fundo, 2012.

FEIRA DA AGRICULTURA FAMILIAR: DIÁLOGO DE SABERES AGROECOLÓGICOS POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Paula Inacio Diório[83]
Rita de Cássia Santos Chagas[84]

Resumo: Esse trabalho é um relato de experiência de um projeto de extensão que visa promover uma Feira da Agricultura Familiar enquanto um espaço interdisciplinar de Educação do Campo cujo princípio educativo do trabalho é balizador das ações extensionistas junto aos grupos de agricultores e agricultoras familiares que comercializam seus produtos e, ao mesmo tempo, têm acesso às formações oferecidas pelo projeto. A ação acontece a partir de um conjunto de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão e ações afirmativas dos cursos de Licenciatura e Tecnologia em Alimentos na Educação do Campo e de um programa de mestrado profissional. Essa ação tem fortalecido as formas de comercialização da produção dos grupos que participam do projeto e a formação de diferentes sujeitos, comprometida com o trabalho no campo e com a reprodução da vida com ênfase na construção de conhecimentos agroecológicos que respeite e acolha os saberes ancestrais no diálogo com os saberes acadêmicos.

Palavras-chave: Educação do campo; Soberania alimentar

Introdução

O projeto de extensão "Feira da agricultura familiar: diálogos, conhecimentos e saberes" foi criado a partir da demando dos agricultores e agricultoras para um espaço de comercialização e formação a partir da relação deles e delas com a universidade, seja por serem discentes dos cursos de Educação do Campo ou participarem de ações de extensão vinculadas à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A extensão universitária precisa ser formativa e garantir que o espaço público da universidade também seja transformador da vida dos sujeitos por meio da relação estreita que ela constrói com a sociedade. Nesse sentido, garantir que os sujeitos do campo que compõe o território do Portal do Sertão, cujo campus da UFRB está inserido, se apropriem desse espaço é fundante para dar vida aos projetos pedagógicos dos cursos, fortalecer a agricultura familiar,

[83] Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)/UFRB. Feira de Santana, Bahia, Brasil. anapaula.diorio@ufrb.edu.br;
[84] Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)/UFRB. Feira de Santana, Bahia, Brasil. anapaula.diorio@ufrb.edu.br;

a geração de trabalho e renda e, portanto, contribuir para além do processo de ensino e aprendizagem, para afiliação e permanência dos estudantes.

A partir do "olhar" da extensão universitária como um espaço\tempo importante no processo de ensino e aprendizagem, passa também a fazer parte do "eixo pedagógico clássico 'estudante - professor' que é substituído pelo eixo 'estudante – professor- comunidade" (FORPROEX, 2012, p.19). Para isso tomamos a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.16).

Entendemos que abrir as portas da universidade, enquanto espaço de comercialização dos produtos da agricultura familiar, contribui primeiramente com o trabalho e renda dos grupos familiares da região e a soberania alimentar e nutricional dos sujeitos do campo envolvidos e suas comunidades. Além disso, proporcionará o fortalecimento do grupo de docentes e discentes imersos no estudo e na formação em Educação do Campo e na Agroecologia. Também contribuirá para o desenvolvimento territorial, institucional e estimulará, por meio da interação entre os discentes e os grupos em formação, um processo dialógico de socialização dos saberes, sobretudo a partir dos princípios educativo da trabalho, da Agroecologia e das concepções e princípios da Educação do Campo de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 7.352 de 2010.

Nesse trabalho, defendemos a Educação do Campo como aquela entendida como prática social, como conceito e concepção e que na atualidade, identifica e reúne diferentes lutas feitas pelo povo que vive e trabalha no campo para garantir seu acesso à educação pública e outros direitos universais (CALDART, 2021, p.356).

O espaço de comercialização dos produtos produzidos pelos grupos da agricultura familiar cujos estudantes da Educação do Campo também compõem enquanto camponeses e agricultores será espaço formativo e de construção de conhecimentos agroecológicos que poderão contribuir na melhoria da produção, da organização familiar a partir do associativismo e cooperativismo e, consequentemente, o acesso à renda através de produtos de melhor qualidade e organização de grupos produtivos.

A maior parte dos grupos é composto por mulheres camponesas que têm nas feiras da agricultura familiar espaço de suma importância na comercialização, visto o protagonismo

delas no processo de transição agroecológica e das produções familiares. O que nos convoca a um debate urgente acerca da questão de gênero no campo e o papel das mulheres na agroecologia (SILIPRAND, 2015).

Destacamos também, a importância de tratarmos de ocupação e renda monetária e não monetária a partir dos princípios da agroecologia, as quais podem ser produzidas a partir do aperfeiçoamento de técnicas de manejo agroecológico de quintais produtivos, fortalecimento das associações e grupos produtivos através dos bancos de sementes e o incentivo a comercialização dos produtos através de feiras da agricultura familiar. Ou seja, todos os temas e conteúdos que atravessam a Educação do Campo e enquanto processo formativo dos estudantes e feirantes pode contribuir para a efetivação do diálogo de saberes e desenvolvimento regional e territorial.

Nesse sentido, acreditamos que proporcionar espaços de formação por meio de uma feira semanal da agricultura familiar dentro de um campus universitário é uma forma de garantir a materialidade da Educação do Campo, da ação transformadora e formativa da extensão universitária e, principalmente, a contribuição da universidade pública com a reprodução da vida material da mulher e do homem do campo num tempo de tantas dificuldades de acesso ao trabalho e renda, aos alimentos saudáveis e a permanência dos sujeitos no campo e nos bancos universitários.

Diante do exposto, esse trabalho tem como objetivo relatar as ações do projeto de extensão intitulado “Feira da agricultura familiar: diálogos, conhecimentos e saberes” em andamento no campus de uma universidade pública no interior da Bahia.

As ações do projeto

Quanto à perspectiva metodológica temos pautado horizontalmente a relação entre universidade, sociedade e comunidade, de forma que os problemas apresentados pela sociedade sejam pensados coletivamente, e nesse aspecto dialógico promova ação-reflexão-ação (Freire, 2011). A Teoria da Dialogicidade de Freire é uma das principais referências dessa abordagem teórico-metodológica. “A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua

preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo." (FREIRE, 1995, p. 110).

Adotamos o conceito de extensão como comunicação preconizado por Freire (1983, p.14), cujo educador se recusa a "domesticação" dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão do ponto de vista semântico da palavra "estender algo até alguém", mas construir coletivamente com os processos formativos e os conhecimentos que transitam entre a acadêmica e nos espaços não acadêmicos.

A mobilização dos grupos da agricultura familiar de seu a partir da relação prévia deles com a universidade por meio dos cursos de Educação do Campo, seja como aluno, familiar dos discentes, beneficiários de outros projetos ou através da relação que construímos por meio do tempo comunidade desenvolvido pela Pedagogia da Alternância praticada em nossos cursos, enquanto uma prática formativa que se constitui no bojo "do movimento da Educação do Campo como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo ancorada na relação trabalho-educação-território" enquanto um processo educativo que potencialize as dimensões estruturantes da produção e reprodução da vida desde o território camponês (HAGE, ROCHA E MICHELLOTI, 2021).

A Feira que tem acontecido todas as quartas-feiras no espaço de convivência na universidade e se da por meio de parceria com a Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Feira de Santana – APAEB - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana, Grupo TECER Arte, comunidades quilombolas e o Colegiado e Consórcio Público do Território do Portal do Sertão (Imagens 1,2 e 3).

Imagens 1,2 e 3: Feira da Agricultura familiar no espaço universitário.







Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Inicialmente a proposta foi construída com a previsão das atividades formativas a partir do diálogo com os discentes da Educação do Campo que compõem os grupos de pesquisa e extensão, com a indicação por eles de temas para as oficinas de formação e rodas de conversa, como: Educação do Campo enquanto prática social transformadora; Agroecologia: da prática às relações sociais; Agroecologia e a questão de gênero; Agroecologia, saberes ancestrais e saúde coletiva.

Ao longo do desenvolvimento do projeto chegou a demanda dos agricultores por formação acerca da precificação de produtos, boas práticas e segurança nutricional e alimentar, as últimas foram realizadas por docentes convidados dos cursos de Educação do Campo.

Além disso, o grupo de feirantes foi integrado às atividades artísticas, manifestações culturais e aos eventos da universidade, com acompanhamento dos discentes monitores da graduação e orientandos/as das docentes proponentes da ação. Bem como, a integração de discentes da pós-graduação em processo de estágio curricular/tirocínio docente.

Foi criado grupo numa rede social para acompanhamento e comunicação por meio de troca de mensagens, através do qual organizamos a feira, a participação em eventos e as formações.

O trabalho como princípio educativo tem sido essencial para as ações desse projeto visto que os sujeitos do campo têm uma relação intrínseca com o trabalho desde a infância quando as crianças acompanham seus pais na produção dos alimentos, criação de animais, ações que estão relacionadas com seu modo de vida e cultura. Não se trata do trabalho na lógica de exploração do capitalismo, mas do trabalho que (re)produz a vida associativamente e que pressupõe o aprendizado de novas relações sociais, como proposto na escola do trabalho associado (PISTRAK, 2009), onde crianças, jovens ou adultos aprendem a autogestão, a organicidade, elementos esses que serão praticados no espaço da universidade.

Considerações finais

Diante da experiência relatada, entendemos que essas ações se mostram relevantes para refletirmos acerca do processo educativo e formativo que os grupos de pesquisa e extensão podem ter no âmbito acadêmico e, sobretudo, na relação com a sociedade garantindo que as ações de ensino, pesquisa, extensão e as ações afirmativas não se descolem umas das outras e proporcionem avanço no que diz respeito a relação da universidade com a sociedade.

Esse movimento dialógico, além de necessário, se mostra o meio mais profícuo de se pensar a educação num país que tem no racismo e na luta de classes suas principais marcas materializadas no bojo da educação e das relações sociais. E sendo assim, avançar no processo da justiça social do acesso a educação de qualidade pelos sujeitos do campo brasileiro, racializados, perpassa pela compreensão e desconstrução de uma historiografia forjada para nos oprimir.

E nesse sentido, quando a universidade faz um movimento de abrir suas portas para esses sujeitos adentrarem com seus conhecimentos ela rompe com a lógica difusionista da extensão universitária e reafirma que o espaço acadêmico também é possível para outros sujeitos e outras pedagogias e para os conhecimentos tradicionais elaborados nas lutas pelo território, pela agroecologia, pela reprodução da vida e pelas justiças social, racial e por equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 7.352.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DIAS, A.P; STAUFFER; A.B; MOURA, L.H. G; VARGAS, M, C.V. (ORGS.) **Dicionário de Agroecologia e Educação do Campo**, São Paulo, Expressão Popular: Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. 5ª. ed. Paz e Terra, 2011.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-Amazonas, maio de 2012. Disponível em. Acessado em 10 de jan., 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D' Água, 1995

PISTRAK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SILIPRANDRI, E. **Mulheres e Agroecologia**: transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.

IMPACTO DA DRAGAGEM DO RIO CARAVELAS SOBRE A COMUNIDADE PESQUEIRA DE CARAVELAS-BA

Adriane Monteiro Alves[85]
Verônica da Silva Cajueiro[86]
Aniela Moretti Manço[87]

Resumo: Caravelas fica no litoral do extremo sul da Bahia, possui em torno de 22.000 habitantes e a atividade econômica local envolve pesca, agricultura, turismo de mergulho e avistamento de baleias. A localidade conta com áreas de conservação como o Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, além da Reserva Extrativista do Cassurubá. Desde 2003, o rio Caravelas é dragado para permitir a passagem da barcaça para transporte de madeira de eucalipto embarcado. O descarte do sedimento dragado é feito em alguns pesqueiros tradicionais de camarão afetando a atividade de pesca. Estudos iniciais dizem que não houve impacto, mas pescadores locais não concordam. Há cerca de dois anos a atividade de dragagem está desativada. O presente projeto de pesquisa tem como objetivo buscar informações sobre a percepção de pescadores sobre o impacto da dragagem em suas atividades durante e depois do seu funcionamento. Foi elaborado um questionário e disponibilizada uma carta náutica para identificação de pontos impactados. Alguns pescadores foram entrevistados permitindo o entendimento inicial de que a dragagem impacta a atividade e que durante o período sem funcionamento houve melhoria. Ao final do projeto pretende-se entregar um relatório com os resultados encontrados para a Colônia de Pescadores Z-25.

Palavras- chave: Dragagem. Pesca. Caravelas-BA.

[85] Colégio Estadual Polivalente de Caravelas, adrianemonteiro393@gmail.com
[86] Colégio Estadual Polivalente de Caravelas, verahsant@gmail.com
[87] Colégio Estadual Polivalente de Caravelas, aniela.manco@enova.educacao.ba.gov.ba.br

EIXO 4

GÊNERO, GERAÇÕES E CORPO NA CONTEMPORANEIDADE



A DOCÊNCIA FEMININA ENQUANTO REFLEXO DA COLONIALIDADE DO SER

Kelliane de Jesus Nascimento[88]
Arlete Ramos dos Santos[89]
Cláudio Pinto Nunes[90]

Resumo: O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a temática aqui apresentada é fruto das discussões traçadas na disciplina Pensamento Educacional Crítico Latino-Americano no referido programa. Este estudo tem por objetivo compreender de que forma a colonialidade do ser reflete nas relações de gênero e na atuação da mulher enquanto professora. Para o alcance do objetivo proposto adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica conforme apresenta Gil (2002). Assim, foi possível observar que a participação feminina no desempenho da função de professora se configura pela visão de fragilidade e inferioridade feminina, reforçada pelo patriarcado e assim ocupa esse espaço não como campo de trabalho, mas como reprodução do cuidado que é culturalmente (cultura da colonialidade do ser) atribuídas as mulheres.

Palavras-chave: Colonialidade do ser, relações de gênero, trabalho docente.

Considerações iniciais

O trabalho está presente na sociedade desde os povos primitivos, no entanto, ao longo dos anos o mesmo foi se modificando e a este sendo atrelado diferentes sentidos, não mais apenas exercendo sua função primeira de garantir a subsistência da população. Com isso, os

[88] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB). Bolsista com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). kellianeadmnascimento@gmail.com

[89] Professora Adjunta da UESB. Professora do PPGEd da UESB e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual paulista (UNESP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais; Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDEC)/UESB. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas da Educação (CEPECH/DCIE/UESC).

[90] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutor Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB-Campus Vitória da Conquista - Bahia-Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). claudionunesba@hotmail.com.

estudos em torno das relações de trabalho também se tornaram frequentes, visto que na atualidade o trabalho exerce diferentes interferências na vida humana, seja ele responsável por dar condições de prover as necessidades humanas, desde as básicas até as sociais, seja ele responsável pela socialização, pelo sentimento de utilidade, responsabilidade e dignidade.

Assim no âmbito da educação as relações de trabalho também se tornaram objeto de estudo, já que o processo de ensino aprendizagem perpassa por um ambiente de trabalho em que se relacionam, professores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, o presente trabalho aborda aspectos que diz respeito ao trabalho desempenhado pelas professoras da educação básica, sobretudo, aquelas da educação infantil. Tal escolha se delineia a partir de estudos da educação básica em que é possível observar uma grande prevalência de mulheres nesse espaço, tendo como maior atuação a educação infantil, como demonstra os dados da RAIS (2020), em que as mulheres representam 92,72% dos professores da educação infantil.

Assim, o presente estudo se configura como um recorte das pesquisas realizadas para a construção da pesquisa de dissertação de mestrado que está sendo construída no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UESB), que busca investigar de que forma as relações de gênero impactam a qualidade de vida no trabalho de professoras. Ademais, as discussões traçadas na disciplina Pensamento Educacional Crítico Latino-Americano cursada também no PPGED/UESB, gerou a inquietação por investigar como a colonialidade do ser se faz presente e se relaciona com o trabalho docente de professoras e com as relações de gênero. Nesse sentido, o presente artigo objetiva compreender de que forma a colonialidade do ser reflete nas relações de gênero e na atuação da mulher enquanto professora.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Como afirma Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de estudos já realizados anteriormente que consistem principalmente em livros e artigos científicos, fatos que possibilita o acesso a uma ampla gama de conhecimento dos fenômenos. Para tanto, este artigo está dividido em quatro seções. A primeira diz respeito a esta introdução; a segunda, versa sobre aspectos da colonialidade; a terceira, aborda a colonialidade do ser relacionada as relações de gênero no trabalho de professoras; a quarta e última, realiza as considerações finais sobre o estudo.

Colonialidade do Ser

O debate em torno dos aspectos da colonialidade e a necessidade de se traçar um caminho em busca da decolonialidade tem se tornado cada vez mais presente no âmbito acadêmico, sobretudo no contexto da educação. Nesse sentido, faz-se necessário que se compreenda tais terminologias para então inferir se elas estão ou não presentes no dia-a-dia do trabalho docente de professoras, objetivo desse trabalho.

De acordo com Tonial, Maheirie e Garcia Junior (2017), é importante destacar a diferença entre colonialismo e colonialidade, visto que o primeiro se refere à chegada de um povo, os colonizadores, a um território de outros povos que passam a ser colonizados, com o objetivo de habitar e/ou explorar os recursos. No caso do Brasil, o colonialismo se deu a partir de 1500 com a chegada dos portugueses explorando os recursos naturais e os povos nativos das terras brasileiras, momento intitulado de "descobrimento". A respeito disso, Pinto (2020) apresenta que no entanto tal "descobrimento" na verdade se trata de um "encobrimento" dos povos nativos das terras colonizadas, além disso, visa encobrir a exploração violenta e sangrenta desses territórios.

Já a colonialidade, trata de uma continuidade da lógica de relação colonial mesmo com o fim do colonialismo que permeia "[...] entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos [...] (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA JUNIOR, 2017). Assim, sobrevive nas relações sociais o sentimento de superioridade de uns sobre os outros, com a visão de que os colonizadores e seus pensamentos são superiores e estes devem então ser seguidos por todos (FERREIRA; VASCONCELOS; SANTOS, 2018).

Nesse sentido, Mignolo (2008) apresenta então, que a colonialidade não deve ser entendida como um acontecimento isolado, mas que está relacionado com o colonialismo, visto que continua reproduzindo a lógica desse, e se relaciona ainda com a modernidade, já que essa utiliza do termo desenvolvimento para esconder a reorganização da lógica colonial. Assim, não se pode pensar a modernidade sem a colonialidade, uma vez que a colonialidade é a pauta oculta e o lado obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2017).

No que se refere a modernidade, Mignolo (2017) considera que seu ponto de origem é a Europa. A modernidade surge a partir da expansão colonial da Europa e a conquista da América, e "[...] significa assim a idade madura da humanidade, representada pela cultura

europeia, como o ápice da raça humana, coroada pela razão cartesiana." Dessa forma, o europeu é considerado o centro, o belo, o civilizado o desenvolvido e superior aos outros, considerados primitivos, atrasados e selvagens (PINTO, 2020, p. 130).

Dussel (2005) apresenta que a modernidade possui duas visões, uma eurocêntrica e outra que trata da identidade cultural dominante. A visão eurocêntrica versa que os pontos de partida para o início da modernidade (Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa) trata de fenômenos intra-europeus, bem como seu desenvolvimento só dependeria da Europa. Quanto a visão de identidade cultural dominante, institui a Europa como centro da história cultural, tornando todas as outras culturas como periferias. No entanto, esse processo só acontece em função da chegada desses povos nas Américas, e por sua exploração.

Ademais, tendo em vista a continuidade das relações coloniais com o advento da modernidade em meados da década de 1980, Quijano (2005) formula o conceito de colonialidade do poder, que trata da hierarquização do mundo em torno da ideia de raça, sendo considerada a raça superior os europeus e os demais povos a raça inferior. Mignolo (2008, p.293) ressalta ainda que "A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados". Desse modo, a colonialidade do poder pode ser compreendida como uma forma de poder moderno que inter-relaciona quatro domínios a saber que,

> [...] no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.123)

Tais domínios são norteados por dois aspectos, o racial e o patriarcal. O racial pautado em uma hierarquia de raça/etnia global que privilegia a população europeia em detrimento de povos de outras regiões. Quanto ao aspecto patriarcal, é privilegiado o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de concepções de gênero e relações sexuais (QUIJANO, 2005). Os domínios também se relacionam e formam o que Mignolo (2017) considera como nó histórico estrutural, visto que as relações patriarcais também vão depender da classificação racial. Ou seja, uma mulher branca das colônias está em posição de dominação do homem negro, e a

mulher negra na colônia se aliaria ao seu companheiro homem negro explorado ao invés de se aliar a mulher branca, já que esta é exploradora.

A colonialidade do poder é então sustentada pela colonialidade do saber e do ser. A colonialidade do saber reflete um viés epistemológico que exclui outros saberes que não os eurocentrados e determina o que seria os saberes que valem ou não. Ademais, a colonialidade do ser se configura na imposição de um modelo de subjetividade desejável, determina os comportamentos com base no gênero e controla a sexualidade, ou seja, uma forma de reforçar a ocultação do outro (PINTO, 2020; OLIVEIRA, 2018). Ainda nessa perspectiva, Lugones (2008) se refere a colonialidade do gênero e reforça que se tratando das mulheres a colonialidade do ser se apresenta de forma específica.

Mignolo (2008), apresenta a necessidade de se pensar uma desobediência epistêmica para o alcance da descolonialidade. O autor reforça que é preciso pensar para além dos modelos de conhecimentos tradicionais padronizados, e enfatiza que tal desobediência não se trata de abandonar ou ignorar o que já foi institucionalizado, mas, repensar e formular novas formas de conhecimentos, ou seja, valorizar não apenas o conhecimento eurocêntrico na lógica da colonialidade do saber, mas, reconhecer também os conhecimentos oriundos de outros lugares.

Nesse sentido, apresenta que a desobediência epistêmica se trata da "identidade em política", e não da "política de identidade", visto que a política de identidade reforça a constituição de aparência 'natural' do mundo, bem como o pensamento colonial do ser, que é branco, heterossexual e do sexo masculino. Assim, para pensar descolonialmente é preciso que se pense a partir da identidade política. Evidencia que por vezes mesmo os críticos da racionalidade ocidental, que se opõe ao capitalismo e tentam se aproximar do pensamento descolonial reforçam os princípios da colonialidade, já que busca pensar a partir das normas disciplinares e que seguem padrões da colonialidade. Dessa forma, o autor leva a reflexão a respeito dos caminhos a serem seguidos para o alcance da descolonialidade. Por vezes as lutas são segregadas, divididas em grupos dentro de uma mesma classe, padronizadas e cheia de rótulos, de maneira que ao invés de fortalecerem vão diminuído as forças de lutas. Nessa perspectiva, chama a atenção para que as consciências de pertencimento sejam feitas a partir de consciência filosófica, e não biológica, tal qual a concepção de mestiçagem (MIGNOLO, 2008).

Contudo, aspectos da colonialidade se manifestam ainda hoje na educação que continua sendo tecnicista, conservadora, reprodutora do racismo, do machismo, do patriarcado, da

heteronormatividade e de inferioridade. Apesar dos avanços e do importante papel exercido por grandes estudiosos para desenvolver uma pedagogia decolonial muitas ainda são as barreiras que tentam invisibilizar as lutas, alienar a população e atacar uma nova forma de educação que vise o desenvolvimento do sujeito e não os interesses da classe dominante (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Ducasse (2019) reforça, então, a defesa da soberania popular, a luta pela descolonização e fortalecimento da educação pública, além da luta contra o patriarcado e seus reflexos na educação. Dessa forma, a luta contra o patriarcado aborda a forma como os sistemas educativos produzem e reproduzem relações de dominação associada ao gênero, de como o espaço escolar por vezes contribui para a reprodução das relações de subordinação das mulheres apresentando uma masculinidade segura, viril, agressiva e racional. Ademais, reflete-se uma produção científica antropocêntrica, além da naturalização da divisão sexual do trabalho. Dessa forma, é preciso frear a violência de gênero nos espaços educativos além de promover formações para todos os agentes envolvidos nos espaços educacionais.

Nessa perspectiva de valorização e caminhos ao pensamento decolonial, a seção seguinte abordara a relação da colonialidade do ser com a atuação das mulheres na educação, a fim de compreender o cenário.

Reflexos da colonialidade do ser no trabalho de professoras

Para a compreensão da colonialidade do ser no trabalho de professoras é necessário tratar ainda que de forma breve alguns aspectos a respeito do trabalho docente, e a participação da mulher nesse espaço.

Segundo Fonte Boa (2020), a partir do início do século XX no Brasil, o Estado passou a desempenhar um papel fundamental como organizador e regulador da atividade docente, uma vez que, até então, essa responsabilidade estava predominantemente nas mãos da igreja. A intervenção estatal na regulação da profissão docente resultou na especialização do professor, o que, por sua vez, resultou em uma maior carga de trabalho e na perda de autonomia. Silva (2019) relaciona o crescimento da carga de trabalho dos docentes ao contexto do capitalismo, pois observa que o trabalho do professor passou a se submeter à lógica capitalista, caracterizada pela racionalização e pela valorização do capital em detrimento da capacidade humana. Nesse

sentido, Mignolo (2008) reforça que com a ideia de modernidade apenas velou o que seria considerado vidas dispensáveis, uma vez que tornava o trabalho vivo em escravizado e assalariado para sustentar uma lógica de acumulação capitalista.

Costa (2021) destaca que no contexto brasileiro, há uma intensificação do trabalho dos docentes, com a atribuição de numerosas atividades, aliada à precariedade dos salários. Isso muitas vezes leva os professores a trabalharem em três turnos e em várias escolas. Essa situação está relacionada ao controle do trabalho do professor, com o objetivo de meramente reproduzir técnicas alinhadas aos métodos avaliativos, o que impede a capacidade de pensamento crítico e reflexão por parte do professor sobre sua própria prática.

Esta realidade vivenciada no trabalho docente está diretamente relacionada ao pensamento neoliberal prevalecente no Brasil, que visa diminuir a responsabilidade do estado, acarretando uma sobrecarga de responsabilidade e cobrança nos professores. Isso resulta em uma abordagem meramente mecânica da docência, quando a escola poderia ser um espaço de emancipação. Nesse sentido, é necessário que se rompa com o modelo mecânico posto dentro das escolas, uma vez que a reprodução desses modelos continuará a desenvolver os mesmos problemas educacionais, impedindo assim, o avanço nesse campo da educação (SANTOS, 2018).

O trabalho docente, que anteriormente era predominantemente desempenhado por homens, passou a incluir mulheres devido à expansão da educação primária, à presença de meninas nas escolas e à precarização das condições de vida. Isso ocorreu porque os homens eram tradicionalmente considerados os provedores da família, e suas remunerações já não eram suficientes. Nesse contexto, não houve uma valorização adequada da profissão docente, mas, em vez disso, as atividades educacionais foram associadas às mulheres, supostamente exercidas por vocação (ALVARENGA, 2018).

Nesse contexto, a compreensão do trabalho docente não deve ser limitada à análise isolada dos aspectos práticos realizados em sala de aula. É essencial considerar todas as variáveis interligadas a ele, incluindo as expectativas dos professores e a maneira como eles percebem o ato de ensinar, o que pode variar conforme sua formação e experiências pessoais. Ademais, o trabalho docente é composto por dimensões como formação, remuneração, trabalho exercido fora da escola, como o planejamento realizado em casa (FONTE BOA, 2020).

Nesse ínterim, as mulheres passam a ocupar parte significativa do trabalho docente, sobretudo, na educação básica, com maior destaque para a educação infantil, onde as atividades desempenhadas se relacionam com o carinho, o cuidado e o ensinar. Características culturalmente atribuídas às mulheres, e que devem ser reproduzidas no trabalho das professoras como uma extensão da maternidade. Assim, as mulheres são designadas ao trabalho docente com base em uma concepção de gênero que Scott (1995), define como construções sociais a partir das diferenças entre os sexos e que se caracteriza como forma primeira de significar as relações de poder.

A concepção de gênero cria padrões que moldam as relações sociais. No entanto, quebrar esses padrões não implica necessariamente na inversão de papéis, mas sim em demonstrar que não existe um comportamento natural predefinido; cada indivíduo deve ter a liberdade de agir conforme sua vontade. Isso enfatiza que as mulheres não têm limitações inatas, mas, ao longo do tempo, perdem autonomia devido às construções sociais e sistemas de dominação, como o patriarcado, que coloca o homem no centro e relega as mulheres a uma posição subalterna. No entanto, é importante notar que a análise de gênero por si só não é suficiente para compreender todas as dinâmicas de poder; questões de raça e classe social não podem ser negligenciadas (FONTE BOA, 2022).

A mulher quanto ocupante de uma posição subalterna vai de encontro a uma das realizações da razão imperial a de "[...] afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do 'real'[...]" explicitado por Mignolo (2008). É possível notar aspectos da divisão sexual do trabalho, um deles é o princípio da separação, em que se separa os trabalhos que devem ser desenvolvidos pelos homens, como as atividades que necessitam de maior agilidade e força e as atividades que devem ser desenvolvidas pelas mulheres, sendo sempre aquelas relacionadas ao afeto e ao cuidado. Além disso, há o princípio da hierarquização, em que alguns trabalhos são mais prestigiados que outros, em outras palavras, o trabalho masculino é mais valorizado do que o trabalho feminino (KERGOAT, 2009).

Os princípios da divisão sexual do trabalho são percebidos mesmo em espaços onde as mulheres são maioria como é o caso da educação. A divisão fica evidente quando o trabalho da educação não é valorizado e quem desempenha as funções são maioria mulheres. Outrossim, em cargos mais altos na hierarquia os homens ainda são maioria, estes também prevalecem em

algumas áreas como nas exatas. Além disso, as professoras sofrem com questões de autoridade em sala de aula, já que esta é uma característica atribuída ao homem (BRUNO, 2021; SOUZA 2019).

Na educação infantil é possível observar o processo de feminização e a feminilização do trabalho docente. A feminização se dá por meio da atribuição de características como o cuidado, o afeto e o carinho, necessários na educação infantil como aspectos culturalmente associados as mulheres, como algo naturalmente feminino. Já a feminilização trata do aumento da participação das mulheres no trabalho docente (YANNOULAS, 2013). Nesse sentido, em que as características femininas bem como o trabalho desempenhado por elas são menos prestigiadas eleva a precarização do trabalho docente e acentua o adoecimento em função do trabalho.

A desvalorização e precarização do trabalho docente estão intrinsecamente ligadas à feminização dessa ocupação. Isso ocorre devido às normas de uma sociedade patriarcal, que tende a menosprezar e subvalorizar o trabalho feminino, considerando-o menos profissional e menos digno de reconhecimento (FONTE BOA, 2022). Santos (2018) reforça que a feminização do trabalho docente corroborando com tal pensamento, Santos (2018) reflete que o processo de feminização do trabalho docente acentua a reprodução de estereótipos e corrobora com a desvalorização do trabalho docente, quando a participação da mulher neste ambiente deveria ser um processo de aquisição de direitos e reconhecimento, visto que é uma forma da mulher ingressar no mundo do trabalho remunerado.

Diante do exposto é possível observar que o trabalho docente enfrenta diferentes desafios, desde aqueles ligados a prática docente, como o excesso de trabalho, o uso excessivo da voz e o desempenho da atividade em alguns casos em ambientes não apropriados, quando se trata da docência feminina, as mulheres ainda enfrentam dificuldades ligadas as questões de gênero. Essas dificuldades muitas vezes podem levar ao adoecimento docente, como é evidenciado na pesquisa de Fonseca (2019).

A pesquisa mostrou que as questões do trabalho docente, a sociedade machista e patriarcal que permeia o ambiente dentro e fora da escola, contribuem de forma significativa para o adoecimento docente, sobretudo das professoras. Evidenciou ainda que as escolas não disponibilizam o apoio e acompanhamento necessário a essas professoras. Além de lidarem com o adoecimento, por vezes essas mulheres ao adoecerem ainda são discriminadas por

considerar que ao adoecerem são fracas, sofrendo assim o desprestigio social (FONSECA, 2019). Dessa forma, observa-se que a vida das mulheres é na lógica da modernidade vidas inferiores e naturalmente consideradas dispensáveis (MIGNOLO, 2017), quando não mais conseguem oferecer sua força de trabalho ao capital.

É possível identificar que apesar dos avanços e conquistas das mulheres, elas ainda vivenciam os princípios coloniais. Tal característica colonial é percebida na sociedade machista e patriarcal prevalecente ainda hoje, assim como afirma Mignolo (2008), a aparência natural da sociedade se caracteriza pela figura masculina, sendo a mulher o sexo frágil e que deve ser submissa ao homem.

A conquista de espaço na sociedade pelas mulheres apesar de ter como objetivo avançar os aspectos coloniais, ainda segue reproduzindo, visto que a mulher pode trabalhar, mas ainda deve ser responsável pelo lar, pode trabalhar, mas desde que seja exercendo atividades de cuidado e sensibilidade que se aproximam das atividades desenvolvidas no âmbito familiar. Infere-se aqui que a atuação da mulher na docência sobretudo nos anos inicias ainda decorre de em função de um pensamento colonial que delega esses espaços as mulheres. Assim, ainda há um longo caminho a percorrer no que desrespeito a desobediência epistêmica para que estes paradigmas sejam quebrados e possa vivenciar de forma livre os espaços na sociedade de forma equitativa (MIGNOLO, 2008). Além disso, é necessário que os estudos sobre educação se debrucem sobre esses aspectos, a fim de possui arcabouço teórico e prático para romper o pensamento colonial a fim de proporcionar valorização e melhores condições a esses profissionais.

Por serem inferiorizadas nas relações de poder presentes no contexto capitalista em curso, sofrem discriminação, desatenção e preconceitos de toda ordem, principalmente por representantes de alguns segmentos cuja ideologia está fortemente impregnada pela colonialidade (FERREIRA; VASCONCELOS; SANTOS, 2018).

Barbosa (2021) evidencia a necessidade da ruptura dos modelos colonialistas e imperialistas de educação historicamente instituídos, cujo enunciado equivalia à consolidação de formas explícitas ou implícitas de dominação política, econômica e cultural. É possível refletir a importância de uma educação emancipatória, visto que é por meio do conhecimento e do despertar do pensamento crítico que é possível compreender em qual contexto se está inserido e o porquê de determinadas situações. É preciso compreender em defesa de que

interesses está sendo moldado o conhecimento. Dessa forma, na sociedade capitalista em que estamos inseridos, é preciso a luta constante contra os interesses do capital.

Considerações finais

O presente artigo objetivou compreender de que forma a colonialidade do ser reflete nas relações de gênero e na atuação da mulher enquanto professora. A respeito disso, no primeiro momento foi possível entender que apesar do fim do colonialismo, ainda se mantém na sociedade a colonialidade, ou seja, mesmo com o fim das colônias as lógicas da colonização ainda se mantém vivas na sociedade. Se desenvolve pautada em uma lógica de modernidade que busca encobrir os aspectos nefastos da colonização.

Assim, a colonialidade se estrutura em três aspectos: a colonialidade do ser pautada no eurocentrismo; a colonialidade do saber, o qual dita os saberes que possuem valor e aqueles que não valem, sendo sempre valorizado e reconhecidos os conhecimentos europeus; e a colonialidade do poder, que torna todas as outras populações não europeias em inferiores. Esta última foi a trabalhada nesse estudo.

No que se refere a colonialidade do ser, observou-se que está se estrutura na configuração do ser europeu como superior e tem os demais povos como inferiores. Nesse sentido, padroniza o ser natural, como homem, branco e heterossexual, reproduzindo uma sociedade machista e patriarcal que é reflexo da colonização.

Com isso os lugares ocupados pelas mulheres são carregados por essa lógica de colonialidade do ser. Na educação infantil a participação majoritária das mulheres na docência se configura pela visão de fragilidade e inferioridade feminina, reforçada pelo patriarcado e assim ocupa esse espaço não como campo de trabalho, mas como reprodução do cuidado que é culturalmente (cultura da colonialidade do ser) atribuídas as mulheres.

Dessa forma, traçar a discussão a respeito do tema se faz necessário para a luta contra essa hegemonia, visto que é a partir do conhecimento que se pode transpor barreiras, tais como a da colonialidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramento possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
358 f.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Da erradicação do analfabetismo nos territórios à territorialização da agroecologia: o que nos ensina a educação socialista cubana? **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 13, n. 3, p. 125-143, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46776>. Acesso em: 19 set. 2022

BRUNO, Mariana Corradi. **Autoridade docente e gênero**: estudo das percepções de autoridade de professoras em início de carreira. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 94 f.

COSTA, Lana Rakel Silva da. **O mal-estar docente no trabalho de professoras da educação infantil e a busca de alternativas para minimizar seus efeitos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. 83 f.

DUCASSE, Jorge Fabian Cabaluz. Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI. **Rev. Cienc. Educ**., Americana, n. 45, p. 35-51, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/43558702/Educaci%C3%B3n_Popular_en_Am%C3%A9rica_Latina_trazas_hist%C3%B3ricas_y_nudos_estrat%C3%A9gicos_para_el_siglo_XXI>. Acesso em: 24 ago. 2022

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo**. In: LANDER,Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 1 Ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. p. 25-34

FERREIRA,Vagner. VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. SANTOS, Dickson Vasconcelos. Colonialidade Nos Dias De Hoje: processos educativos entre pessoas socialmente invisibilizadas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 82-102, 2018. Disponível em: < https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2920>. Acesso em: 13 dez. 2022

FONTE BOA, Mariana. **Estudo acerca das relações de gênero e suas repercussões sobre o trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo**. Guarulhos, 2020. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo.

FONSECA, Valéria Leme. **Corporeidade adoecida**: os efeitos psicossomáticos na realidade das professoras da educação básica no município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67-75.

LUGONES, MARÍA. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.9, p. 73-101. 2008. Disponível em: < https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 15 dez 2022

MOTA NETO, João Colares da. STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207-223, Curitiba, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Traduzido de Ângela Lopes Norte. *In*: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf.>. Acesso em: 23 out. 2022

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Traduzido por Marco Oliveira. *In*: **Revista Brasileira de Ciencias Sociais**, n.94, v.32, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022

OLIVEIRA, Márcio Rubens de. **Angústia e colonialidade do ser**: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. 229 f.

PINTO, Simone Rodrigues. **Pensamento (teoria) social e político latino-americano e caribenho**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, 160 p.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 1ª. ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. p. 107-130.

SANTOS, Aldenise Cordeiro**. Mulheres nas margens do triunfo**: composições de professoras na escola. Aracaju: UNIT, 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2018. 163 f.

SILVA, Bruna Emilyn da. **Representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil 2017-2019,** 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, p. 71-99, 1995.

SOUZA, Mayara de Oliveira. **Relações de gênero na carreira acadêmica:** limites ao ingresso, avanço e consolidação da carreira científica das mulheres no brasil**.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

TONIAL, Felipe Augusto Leques. MAHEIRIE, Kátia. GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, n.1, v.16, p. 18-26, 2017. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/download/842/823/#:~:text=Restrepo%20e%20Rojas%20(2012)%20a,culturais%2C%20de%20g%C3%AAnero%20e%20epist%C3%AAmicas.>. Acesso em: 14 dez. 2022

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

A IDEOLOGIA EM REPORTAGENS DO PORTAL R7 SOBRE PESSOAS TRANSGÊNERO NO ESPORTE

Joaquim Francisco de Lira Neto[91]
Alessandra Marques de Lira[92]

Resumo: Recentemente, diversas federações esportivas adotaram critérios extremamente restritivos para a participação de mulheres transgênero no esporte de alto rendimento. Enquanto pesquisadores como Joanna Harper buscam definir parâmetros científicos para favorecer a inclusão de mulheres trans, grandes mídias se opõem a tais critérios, reforçando uma série de preconceitos. O presente trabalho identificou sérias lacunas e falsificações em discursos midiáticos, especificamente no portal de notícias conservador R7, que podem ser entendidos como ideológicas, no sentido de favorecer a disseminação da visão social de mundo dominante, que perpetua a discriminação de determinados grupos sociais, como as pessoas transgênero.

Palavras-chave: Ideologia. Mídias. Pessoas transgênero. Esporte.

Introdução

Embora, atualmente, haja uma profusão de publicações científicas a respeito da participação de pessoas transgênero no esporte de alto rendimento, este ainda é um tema polêmico, não somente no senso comum, mas também entre as principais federações esportivas mundiais, como a World Athletics ou a World Aquatics.

No Brasil, é flagrante o preconceito que permeia a sociedade como um todo, reforçado pela atuação de grupos midiáticos empresariais, que buscam cercear os direitos das pessoas trans, colocando, inclusive, a própria existência deste grupo em risco.

A sociedade brasileira, particularmente, apresenta indicadores assustadores de violência contra pessoas trans, que refletem o quanto tais preconceitos estão fortemente arraigados em nossa cultura. No Brasil, houve 175 assassinatos de pessoas transexuais em 2020, segundo o relatório anual da Associação Nacional de Travestis do Brasil (ANTRA). Estes números, possivelmente subnotificados, mantêm o Brasil na posição de país que mais mata transexuais no mundo, de acordo com a ONG Transgender Europe (TGEU), que monitora 71 países (OLIVEIRA, 2021).

[91] Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Fortaleza, Ceará, Brasil, jliraneto@gmail.com
[92] Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Amazonas (SEDUC-AM), Manaus, Amazonas, Brasil, ale.marqueslira@hotmail.com

O esporte tem se caracterizado como um cenário em que pessoas trans adquirem visibilidade; entretanto, ao mesmo tempo, por uma campanha negativa empreendida por diversos meios de comunicação, tais pessoas têm sido associadas a ideias equivocadas, distorcidas, por motivos ideológicos.

Primeiramente, será explicitado o conceito de ideologia aqui adotado, bem como o sentido de sua difusão por parte de veículos midiáticos, enquanto Aparelhos Ideológicos do Estado. Posteriormente, serão abordados casos que adquiriram grande notoriedade, especificamente no portal de notícias R7, pautando o debate sobre o tema através de argumentos, muitas vezes, falaciosos. Esta mídia foi escolhida pelo entendimento de que se trata de um grande meio de comunicação de massa, que concilia o pertencimento a um grupo empresarial e o vínculo direto a uma religião, o que potencializa a explicitação de seus ideais conservadores. Finalmente, será realizada uma breve síntese sobre os critérios que possibilitam a inclusão de pessoas trans no esporte, e que muitas vezes são esquecidos ou deturpados pelo discurso midiático, no intuito de influenciar negativamente a opinião pública sobre o assunto.

Ideologia, Aparelhos Ideológicos e a questão trans

Segundo Löwy (1992), o primeiro autor a empregar o termo ideologia foi o filósofo francês Destutt de Tracy, que publicou o livro intitulado *Elements d'Ideologie*, em 1801, no qual "ideologia" aparece com um significado biológico, como "o estudo científico das ideias e as ideias são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente" (LÖWY, 1992, p. 11).

O significado do termo em questão começou a sofrer modificações alguns anos depois, quando Destutt de Tracy e seu grupo entraram em conflito com Napoleão, que se referia a eles pejorativamente como "ideólogos", querendo dizer com isso que o discurso destes filósofos era vazio, abstrato, não tendo ligação com o real. Tal significado, evidentemente, foi o que predominou devido ao poder político de Napoleão.

Segundo Löwy (1992), Marx se apropria do termo ideologia em seu sentido napoleônico, ou seja, com o predomínio de uma conotação pejorativa, como falsa consciência,

na qual as ideias desprendem-se de suas determinações materiais e passam a ser as responsáveis pela construção do próprio real; a relação entre as ideias e o real aparece invertida.

Desta forma, é importante enfatizar que, para Marx, a ideologia não é entendida simplesmente como um conjunto de ideias, mas refere-se especificamente a ideias e representações, ou a um estado de consciência, que se edificam sobre determinadas relações que os homens travam entre si. Além disso, para Marx e Engels (2007), para que a burguesia, como classe social dominante no modo de produção capitalista, consiga manter seu poder consensualmente é necessário que suas ideias sejam hegemônicas.

Nas palavras dos autores:

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX, ENGELS, 2007, p. 47).

Entretanto, embora as ideias dominantes correspondam aos interesses da classe social dominante, é inevitável a existência de ideias contrárias às dominantes, que são expressão dos interesses objetivos da classe subalterna, dos trabalhadores.

Um trecho emblemático a este respeito consta d'*A ideologia alemã*, quando Marx e Engels afirmam que a compreensão da ideologia requer o estudo da história dos homens, pois "**quase** (grifo nosso) toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história" (MARX, ENGELS, 1984, p. 24).

É importante destacar que, no conjunto da obra de Marx e Engels, o conceito de ideologia não se restringe somente à falsa consciência, mas este será o sentido aqui adotado, não cabendo uma análise aprofundada dos outros possíveis significados que o termo assumiu em diferentes momentos das elaborações teóricas dos autores.

Seguindo na análise histórica do termo ideologia, como lembra Löwy (1992), Karl Mannheim elaborou, em seu livro *Ideologia e utopia*, uma distinção entre ideologia - a visão

social de mundo que legitima a ordem vigente - e utopias, que são as ideias, representações ou teorias que aspiram a uma realidade ainda inexistente. Elas têm, portanto, "uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para a sua ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária" (LÖWY, 1992, p. 13). Para o conjunto de ideias, de uma forma geral, vinculado a cada posição de classe social, Mannheim utiliza o termo "ideologia total".

A partir da sistematização de Mannheim, Löwy (1992), para evitar uma confusão terminológica entre ideologia e ideologia total, mantém a distinção entre ideologia e utopia, mas cria um termo que se refere, de modo geral, tanto às ideologias como às utopias, qual seja "visão social de mundo" (LÖWY, 1992, p. 13). Tal termo designa os conjuntos sistematizados de valores, ideias ou representações que são unificados por uma determinada perspectiva de classe - seja da burguesia, no caso em que é ideológica, ou do proletariado, quando é utópica.

Mantendo o sentido de falsa consciência encontrado em Marx e Engels, e considerando as contribuições de Löwy (1992), no presente trabalho, o termo ideologia será empregado significando a visão social de mundo que atende aos interesses objetivos da classe dominante, deturpando ou ocultando informações com o objetivo de difundir uma visão negativa em relação às pessoas trans.

Um autor que nos auxilia a compreender a atuação dos meios de comunicação neste sentido é Althusser e sua teoria dos "Aparelhos Ideológicos do Estado" (AIE) (ALTHUSSER, 1980, p. 42). Segundo o autor, toda formação social deve, para conseguir se manter, reproduzir, ao mesmo tempo em que produz, as forças produtivas e as relações de produção existentes. Para tanto, o Estado lança mão de um Aparelho Repressivo, assim como de Aparelhos Ideológicos.

O Aparelho Repressivo compreende, segundo o autor, "o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc" (ALTHUSSER, 1980, p. 42). O que caracteriza o conjunto deste Aparelho é a prevalência do uso da violência em seu funcionamento. Já os Aparelhos Ideológicos atuam prioritariamente através da formação de um consenso, o que não exclui completamente o uso de certas formas de violência, e compreendem instituições tais como:

> [...] "o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político do qual fazem parte os diferentes

> partidos); o AIE sindical; o AIE da informação; o AIE cultural (Letras, Belas Artes, Desportos, etc.)" (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

É importante lembrar, com relação aos AIE, que "a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada, apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da 'classe dominante'" (ALTHUSSER, 1980, p. 48). Ou seja, por mais que seja possível identificar, em grandes mídias, pertencentes a empresários, discursos até certo ponto progressistas, eles não transcendem os limites impostos pelas relações capitalistas de produção.

É neste sentido que devem ser entendidas as atuações das mídias conservadoras, ao reproduzir e tentar massificar preconceitos em relação às pessoas trans. A análise de Saffioti (1987) é precisa ao denunciar que a classe patronal tem o maior interesse na existência de categorias sociais discriminadas (como mulheres, negros, homossexuais, transgêneros e emigrantes), pois tais categorias facilmente se sujeitam, até por uma necessidade de sobrevivência no modo de produção capitalista, a executar trabalhos precarizados.

Referindo-se ao preconceito em relação a negros e mulheres, Saffioti (1987, p. 30) diz que:

> A manutenção dos referidos preconceitos interessa àqueles que pagam salários irrisórios a negros e mulheres (o salário é ainda menor quando se trata de mulher negra), que os submetem a condições subumanas de trabalho, que se negam a assinar a carteira de trabalho de seus empregados negros e empregadas, a fim de não pagarem encargos trabalhistas. Não é por acaso que tais preconceitos são nutridos, alimentados, cotidianamente, pelos meios de comunicação de massa, cujo controle é detido pelos poderosos.

Sobre o portal de notícias R7 especificamente, é preciso considerar que constitui uma mídia pertencente ao Grupo Record, cujo proprietário é o empresário e Bispo Edir Macedo, um dos fundadores da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD. (MAFRA, SWATOWISKI, SAMPAIO, 2012).

Não cabe, aqui, uma análise pormenorizada da IURD, mas cumpre explicitar que se trata de uma instituição extremamente conservadora, que alia o discurso religioso à ideologia do empreendedorismo, de forma que a igreja se autodenomina como um conglomerado empresarial, cujas atividades envolvem, inclusive, mídias em televisão, internet e rádio (MAFRA, SWATOWISKI, SAMPAIO, 2012).

Procede-se, agora, com exemplos de reportagens do R7, que deturparam informações sobre esportistas trans, com objetivo ideológico, embora declarem se pautar por conhecimentos científicos. Na linguagem de Althusser (1980), o R7 pode ser entendido tanto como um A.I.E da informação, como um A.I.E religioso.

Casos que ganharam notoriedade

Apesar do tema da participação de pessoas trans no esporte ter ganhado maior visibilidade recentemente em termos de presença nas grandes mídias, atletas assumidamente trans competem em esportes de alto rendimento desde a década de 1970.

O caso de Renée Richards é o mais famoso pois, após jogar tênis pela categoria masculina nas décadas de 1950 e 1960, ela fez a cirurgia de redesignação sexual (CRS) e passou a competir pela categoria feminina – embora não tenha comunicado as autoridades esportivas, sendo delatada e tendo sofrido retaliações por parte da comunidade esportiva. Impedida de participar de competições oficiais, Richards conseguiu na justiça o direito de competir pela categoria feminina (COELHO et al., 2018).

Os exemplos que serão abordados aqui obtiveram grande repercussão internacional (com exceção de Tiffany, primeiro exemplo aqui analisado, cujos debates ocorreram notadamente em âmbito nacional), sendo envoltos por discursos falaciosos que, de uma maneira ou de outra, induzem a uma compreensão enganosa, que somente contribui para o aumento do preconceito em relação às pessoas trans.

Em 2018, o R7 publicou uma reportagem afirmando que Tifanny Abreu havia batido o recorde de pontos na Superliga Feminina de Vôlei. A primeira jogadora trans da Superliga havia finalmente recebido autorização para jogar, concedida pela Confederação Brasileira de Vôlei (CBV) após 10 meses de espera, e teria, segundo o R7, “seguido em silêncio” (R7 ESPORTES, 2018) sobre a polêmica acerca de suas atuações.

Tal recorde, anunciado pelo R7 sem uma análise mais criteriosa, contribuiu para a falsa impressão de que Tifanny apresenta um desempenho superior aos das demais atletas femininas. Como expõem Coelho et al. (2018, p. 51-52) o critério que deve ser ponderado é o da eficiência no ataque, sendo que:

> Carol Gattaz é a jogadora que liderou esse ranking com 57% de aproveitamento, isso até o período em que Tifanny havia alcançado a marca de 30 sets disputados, com a marca de 45% de aproveitamento. Com esse

> percentual, Tifanny não ficou sequer entre as cinco melhores nesse quesito, logo, muitos evidenciam os seus acertos, contudo omitem ou desconhecem seus erros, esse é um fato que deva ser considerado.

Ou seja, a mídia conservadora em questão enalteceu a quantidade de pontos marcados por Tiffany, de forma a chamar a atenção para a atleta trans, induzindo à falsa interpretação de que ela estaria apresentando um desempenho acima das demais jogadoras, como uma forma de, implicitamente, sugerir que ela teria algum tipo de vantagem pelo fato de ser trans.

Embora os dados relativos ao aproveitamento de Tiffany sejam bastante objetivos, e de fácil compreensão, presenciamos posturas preconceituosas por parte de celebridades do esporte. Giba, ex-jogador da seleção brasileira de vôlei, em entrevista ao deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP), tendo como embasamento uma notícia falsa, defendeu que deveria ser criado um campeonato à parte para atletas trans (BONFIM, 2021).

Em outro exemplo, o ex-jogador e técnico de vôlei Bernardinho causou polêmica no jogo em que sua equipe, o SESC-RJ, perdeu para o time de Tiffany, o SESI/Bauru. Bernardinho foi flagrado pela transmissão da partida se referindo a Tiffany como “homem”, para justificar a marcação de um ponto por parte da atleta trans (VECCHIOLI, 2019).

Em outro caso, nos Jogos Olímpicos de Tóquio, ganhou repercussão o caso da levantadora de peso trans neozelandesa Laurel Hubbard. Embora se tenha especulado que ela seria mais forte que as demais, e que, portanto, a competição seria injusta, a atleta, que voltava de uma lesão, não conseguiu realizar nenhum levantamento com sucesso, falhando em suas três tentativas.

Uma reportagem do R7 sobre a atleta deixa explícita a incompreensão do conceito de gênero por parte da mídia conservadora em questão, que afirma: “Hubbard nasceu homem e competiu no levantamento de peso no nível juvenil” (R7 ESPORTES, 2021).

Como lembra Jesus (2012), o comportamento socialmente considerado como masculino ou feminino não é determinado biologicamente, mas culturalmente. Por isso, o conjunto de gostos, posturas, atitudes, que caracterizam o feminino ou o masculino num determinado país, pode ser diferente em outro. Por exemplo, “mulheres de países nórdicos têm características que, para nossa cultura, são tidas como masculinas” (JESUS, 2012, p. 08).

Desta forma, ser homem ou mulher é uma questão de gênero, que não é sinônimo de sexo. Nas palavras da autora:

> Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente (JESUS, 2012, p. 08).

É neste sentido que deve ser entendida a frase de Simone de Beuvoir (1967, p. 09), segundo a qual "ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade".

Um caso recente e de grande repercussão internacional foi o da nadadora Lia Thomas, alvo de uma intensa polêmica por ter vencido a prova de 500 jardas livre (equivalente à prova de 400m livre, na natação olímpica) do campeonato universitário da National Collegiate Athletic Association (NCAA). Sobre o feito de Lia, o portal de notícias R7 publicou uma reportagem sob o título: "Análise: Mulheres excluídas do esporte feminino em nome da 'inclusão'" (LAGES, 2022).

A reportagem traz a declaração da candidata republicana ao Senado americano Viky Hartzler, que declarou em sua campanha que "o esporte feminino é para as mulheres e não para homens que fingem ser mulheres" (HARTZLER apud LAGES, 2022).

Também é apresentada na reportagem uma fala de Ana Paula Henkel, medalhista olímpica brasileira de vôlei, afirmando, especificamente sobre Lia Thomas, que "sua genética masculina desclassificou meninas, bateu recordes e recebeu troféus no esporte feminino. Respeito como as pessoas escolhem viver sua vida, mas jamais aplaudirei isso no esporte" (HENKEL apud LAGES, 2022).

Lages (2022, s/p) questiona:

> [...] que tipo de inspiração para as mulheres a vitória de Lia Thomas representa? Que as narrativas estão acima dos fatos? Que excluir as mulheres de seu próprio esporte se tornou símbolo de inclusão? A separação entre homens e mulheres nas competições esportivas existe pelo fato de que homens têm uma genética fisicamente superior à das mulheres e que, por causa disso, elas teriam muito menos chance de vitória caso tentassem competir de igual para igual. Independentemente de tratamentos hormonais, homens possuem maior número de glóbulos vermelhos no sangue, maior capacidade cardíaca, mais força, potência e velocidade. Portanto, homens sempre terão vantagens físicas sobre as mulheres, ainda que se tornem mulheres trans, fazendo com que sua presença no esporte feminino reduza as chances das mulheres cis. Se tudo isso é uma questão de inclusão, por que homens trans não lutam para ser aceitos em competições masculinas? É preciso levar essa discussão a sério, pois o esporte feminino está sendo usado como palanque "progressista" em detrimento dos direitos das mulheres, enquanto feministas se calam por medo

> do cancelamento que elas mesmas sabem muito bem como impor aos outros quando lhes convêm.

Tais questionamentos apresentam muitos problemas. Primeiramente, afirmar que a inclusão de Lia Thomas implica na exclusão de mulheres do esporte feminino significa não reconhecer as mulheres trans enquanto mulheres.

A autora também demonstra desconhecimento acadêmico ao afirmar que a terapia hormonal não resulta na diminuição significativa quanto a capacidades físicas como, força, resistência e velocidade, como será tratado adiante neste trabalho. Outro equívoco da autora está na sua afirmação de que não há homens trans lutando para serem aceitos em competições masculinas.

Talvez o maior exemplo seja o de Chris Mosier, que competiu nas eliminatórias masculinas da marcha atlética para os Jogos Olímpicos de Tóquio, após toda uma carreira competindo em modalidades como duatlo e triatlo. Outros exemplos são muito bem descritos no site oficial dos Jogos Olímpicos, como o do nadador trans Schuyler Bailar que compete pela equipe masculina de Harvard, na mesma NCAA em que Lia Thomas ficou famosa, ou o do boxeador trans Patricio Manuel, que também compete na categoria masculina (OLYMPICS, 2023). No Brasil, há, por exemplo, o caso do lutador de jiu-jitsu Pedro Petry.

Além disso, ao tratar do caso de Lia Thomas, é necessário saber que, apesar de ter vencido a prova de 500 jardas, ela ficou apenas em quinto lugar nas 200 jardas e no oitavo lugar nas 1.650 jardas (VECCHIOLI, 2022). É relevante considerar que a NCAA já tinha regras que permitiam que atletas trans competissem há 10 anos, desde que passando por tratamento hormonal, e nenhuma mulher trans havia se destacado como Lia (VECCHIOLI, 2022).

Para encerrar este caso, o dado mais importante diz respeito ao índice com o qual Lia conseguiu sua vitória. Quando esta informação não é explicitada, pode levar ao equívoco de se imaginar que ela teria vencido com um tempo muito abaixo do que as mulheres cis costumam alcançar na prova, o que está longe de ser verdadeiro. Lia venceu as 500 jardas com o tempo de 4:33.24 (BARNES, 2022), sendo que o recorde da prova foi o tempo de 4:24.06, obtido pela nadadora cis Katie Ledecky, em 2017 (BARNES, 2022). Tendo em vista as características da prova, é possível considerar que uma diferença de mais de 9 segundos é bastante significativa, de maneira que não faz sentido atribuir a vitória de Lia Thomas, com este tempo, à sua condição de mulher trans.

Não deixa de ser relevante apontar que Patrícia Lages, autora da reportagem do R7, é descrita no próprio portal como "autora de 5 best-sellers sobre finanças pessoais e empreendedorismo e do blog Bolsa Blindada. É palestrante internacional e comentarista do JR Dinheiro, no Jornal da Record" (LAGES, 2021). A ideologia do empreendedorismo, da ascensão social através do mérito individual, se coaduna perfeitamente com a lógica da discriminação e da consequente exclusão.

O último caso a ser analisado ocorreu este ano, envolvendo a canadense Anne Andres, que compete no Powerlifting (levantamento de peso). Na Canadian Powerlifting Union (CPU), a atleta trans conseguiu levantar 597,5 kg nas modalidades de agachamento, banco e levantamento terra, totalizando 200kg a mais que a segunda colocada. Este feito fez com que Andres estabelecesse um novo recorde nacional feminino canadense, ao mesmo tempo em que bateu extraoficialmente o recorde mundial feminino (LAGES, 2023).

No portal R7, a autora supracitada afirma que a atleta tem vantagem esportiva pelo fato de ser trans, com o raciocínio segundo o qual "se corpos masculinos não tivessem superioridade sobre corpos femininos, não haveria separação entre categorias feminina e masculina nos esportes" (LAGES, 2023).

A autora demonstra cometer um equívoco comum quando se trata do debate sobre pessoas trans, qual seja acreditar que os estudos sobre a transgeneridade prescindem dos aspectos biológicos do ser humano. Muito pelo contrário, a dimensão biológica não deve ser excluída, separada da análise filosófica, sociológica ou psicológica.

Simone de Beauvoir (1970) afirma que os dados biológicos são de extrema importância, mas que não devem ser utilizados para a defesa de posicionamentos deterministas, ou para definir uma hierarquia entre homens e mulheres. Para a autora, a humanidade "está em permanente vir-a-ser" (BEAUVOIR, 1970, p. 53). Nesta perspectiva, de forma isolada "a biologia torna-se uma ciência abstrata; no momento em que o dado fisiológico (inferioridade muscular) assume uma significação, esta surge desde logo como dependente de todo um contexto" (BEAUVOIR, 1970, p. 55).

No caso das mulheres trans no esporte, como será tratado a seguir, há critérios que podem ser adotados para que seja eliminada a vantagem atlética proporcionada, sobretudo, pela alta concentração de testosterona no sangue, de maneira a fazer com que a mulher trans possa

competir com pessoas do gênero com o qual se identifica, sem prejuízo às demais, como diversas pesquisas não mencionadas pela mídia conservadora já apontam há muitos anos.

O caso de Anne Andres diz respeito justamente a este ponto. O aspecto da questão que o portal R7 não aborda é o de que a CPU adota uma política que permite aos competidores se inscreverem em eventos na categoria de acordo com a sua identidade de gênero, sem que haja necessidade de terapia hormonal ou cirurgia de redesignação sexual (CRS) (BROWN, 2023).

É razoável presumir que, uma mulher trans, que competia em alto nível na categoria masculina, e que não tenha passado pelo processo de terapia hormonal, obtenha resultados de destaque na categoria feminina. Este é um ponto bastante controverso e que é mantido pela CPU. Entretanto, é necessário enfatizar que a crítica, neste caso, deve incidir somente neste ponto, que, como será tratado a seguir, está em consonância com as atuais recomendações do Comitê Olímpico Internacional (COI), e não na inclusão de pessoas trans no esporte como um todo, que pode seguir outros critérios, que incluem a terapia hormonal, e eliminam a vantagem atlética que uma mulher trans poderia ter.

O problema de não haver a cobrança da terapia hormonal ficou patente neste caso pois, incomodado com os resultados da competidora trans, um levantador de peso profissional, Avi Silverberg, que foi treinador do Team Canada Powerlifting por mais de 10 anos, resolveu entrar no torneio Heroes Classic, depois de se identificar como mulher, somente para ironizar a possibilidade de mudança de identidade de gênero (BROWN, 2023). Seu comportamento pode induzir à falsa conclusão de que mulheres trans, como Anne Andres, estariam fingindo sua identidade de gênero somente para vencer competições.

Diferente de Silverberg, Anne Andres já havia feito a transição há quase 20 anos, inclusive tendo realizado a cirurgia de redesignação sexual. Em resposta ao ocorrido, Andres comentou: “eu realmente me importo com as mulheres no esporte porque eu sou uma mulher no esporte” (BROWN, 2023).

Critérios para a inclusão de pessoas trans no esporte

Como exposto anteriormente, os exemplos de pessoas trans no esporte não são tão recentes, remetendo a Renée Richards, na década de 1970. Também é necessária a compreensão de que os estudos nesta área não são incipientes como muitas reportagens de mídias tentam insinuar. Em outubro de 2003, a Comissão Médica do Comitê Olímpico Internacional (COI)

realizou, em Estocolmo, uma reunião do comitê ad hoc para criar uma política de inclusão de atletas transgêneros nos Jogos Olímpicos.

Essa política, lançada em maio de 2004 e conhecida como Consenso de Estocolmo, permitia que mulheres e homens transgêneros que haviam feito a transição antes da puberdade competissem na categoria do gênero com o qual se identificam. No caso da transição após a puberdade, os critérios eram mais rígidos, sendo exigida a cirurgia de redesignação sexual (CRS), além de estar em terapia hormonal (TH) por, no mínimo, 2 anos para poder competir (DUBON, ABBOUTT, CARL, 2018).

Esta regulamentação permaneceu até 2015, quando o COI atualizou e não somente não endureceu, mas, pelo contrário, tornou certos critérios mais brandos. Segundo a nova regulamentação, não havia restrições para homens trans. No caso de mulheres trans, estas deveriam se declarar como mulheres, no mínimo, 4 anos antes de competir, e seus níveis de testosterona deveriam estar abaixo dos 10 nmol/L, por no mínimo 12 meses antes de uma competição, independente de terem realizado ou não a CRS (COELHO et al., 2018).

Evidentemente, no âmbito acadêmico/científico sempre serão realizadas novas pesquisas, com a constante possibilidade de revisão dos critérios anteriormente estabelecidos. Por exemplo, Dubon, Abboutt e Carl (2018) citam o estudo de Handelsman et al., que recomenda a restrição da concentração de testosterona a apenas 5 nmol/L, para garantir uma competição justa de atletas trans no atletismo feminino. Inclusive, a World Athletics, antiga Associação Internacional das Federações de Atletismo (IAAF), utilizava justamente o critério de 5 nmol/L.

Após os avanços nos critérios de inclusão, o COI, em novembro de 2021, emitiu novas diretrizes para pessoas trans, abandonando a exigência de parâmetros universais para todas as modalidades, e atribuindo responsabilidade direta para as Federações Internacionais de cada esporte tratarem a questão segundo as suas especificidades (COI, 2021).

Tal determinação, em si, não representa prejuízo ao processo de inclusão que estava se desenvolvendo, mas permitiu a ocorrência de situações como a de Anne Andres, em que, pela ausência de critérios mais rigorosos por parte da CPU, possibilitou a ocorrência de resultados muito expressivos de mulheres trans, provocando intensa polêmica e uma forte reação conservadora.

Logo após o caso de Lia Thomas - no qual, como foi tratado, não é possível afirmar que houve vantagem simplesmente pelo fato dela ser trans -, a World Aquatics, Federação Internacional de Natação, tomou a decisão de restringir a participação de mulheres trans, impedindo os casos em que a transição ocorreu após a puberdade masculina (BBC, 2022). Decisão semelhante foi tomada pela União Ciclística Internacional (UCI), entidade reguladora do ciclismo (BBC, 2022).

As recentes decisões de federações esportivas divergem do posicionamento de especialistas no assunto, como a pesquisadora Joanna Harper, corredora trans, conselheira do COI, que há anos desenvolve pesquisas relacionadas à inclusão de mulheres trans no esporte. Apenas para citar um exemplo, um de seus estudos sobre tempos de corrida de oito mulheres trans corredoras de longa distância encontrou perda de velocidade superior a 10%, sendo uma perda tão significativa que, coletivamente, as corredoras "não eram mais competitivas na categoria feminina do que estavam na categoria masculina" (HARPER, 2022, p. 158, tradução nossa).

A autora considera que, embora as atletas femininas sejam prejudicadas pela falta de recursos financeiros e sociais, "a razão mais importante para a discrepância entre o desempenho atlético masculino e feminino está enraizada na biologia" (HARPER, 2022, p. 152, tradução nossa). Não obstante, ao analisar os fundamentos científicos das legislações das diferentes federações esportivas, ela vislumbra a possibilidade de um "meio termo entre a exclusão total e a inclusão incondicional" (HARPER, 2022, p. 154, tradução nossa).

Quando tratamos de critérios de inclusão de mulheres trans no esporte de alto rendimento, é necessário entender que estamos nos referindo a uma parcela ínfima da população mundial, o que dificulta a metodologia das pesquisas acerca do tema. As pesquisas de Joanna Harper, por exemplo, encontram esta limitação, o que não as tornam inválidas, mas deixam margem para questionamentos, tendo em vista o necessário rigor do meio acadêmico.

De qualquer forma, cada federação esportiva poderia adotar seus próprios parâmetros, sendo uns mais rigorosos que os outros, mas sem chegar ao ponto de simplesmente excluir as atletas que passaram pela puberdade masculina, o que é contrário às atuais recomendações do COI (2021).

Considerações finais

Após a análise aqui empreendida, é possível identificar, em reportagens do portal conservador R7, a presença de preconceitos relacionados à visão social de mundo da classe dominante, que tem interesses objetivos em perpetuar a discriminação a pessoas trans. A ideologia dominante, a falsa consciência em relação ao tema, ocorre por certas falsificações, mas, sobretudo, por lacunas, pela falta de informações cruciais ao correto entendimento de cada caso.

É importante ressaltar que a presença de lacunas não é uma deficiência do discurso que pretende legitimar as atuais formas de desigualdade social, de perpetuar a existência da divisão da sociedade em classes. As lacunas representam uma prerrogativa do discurso ideológico burguês. Como afirma a filósofa Marilena Chauí (1983, p. 114-115), o discurso ideológico é "coerente e racional porque entre suas 'partes' ou entre suas 'frases' há 'brancos' ou 'vazios' responsáveis pela coerência. Assim, ela é coerente não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas".

Cumpre contrapor aos discursos midiáticos os resultados de pesquisas rigorosas, sistemáticas, sobre o assunto. Evidentemente, as grandes mídias, além de pertencerem a empresários, contam com diversas fontes de financiamento, que atuam no sentido de difundir a sua visão social de mundo. Para os pesquisadores do meio acadêmico, há uma batalha inglória a ser lutada, mas que representa a busca pela superação de todas as formas de dominação do homem pelo homem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BARNES, Katie. **Amid protests, Penn swimmer Lia Thomas becomes first known transgender athlete to win Division I national championship**. ESPN.com, Atlanta, mar. 2022. Disponível em: https://www.espn.com/college-sports/story/_/id/33529775/amid-protests-pennsylvania-swimmer-lia-thomas-becomes-first-known-transgender-athlete-win-division-national-championship. Acesso em: 20 ago. 2022.

BBC NEWS BRASIL. **Natação barra de competições femininas as atletas trans que passaram por puberdade masculina**. BBC News Brasil, jun. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-61860367. Acesso em: 10 ago. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: 2. A experiência vivida. 2ª. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

_____. **O segundo sexo**: 1. Fatos e mitos. 4ª. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BONFIM, Denise. **Giba se baseou em notícia falsa para comentário transfóbico sobre Tifanny**. Portal UOL, São Paulo, mai. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/esporte/ultimasnoticias/2021/05/10/giba-noticia-falsa-tifanny-transfobia.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BROWN, Lee. **Male powerlifter enters women's event, breaks record**. New York Post, mar. 2023. Disponível em: https://nypost.com/2023/03/30/male-powerlifter-enters-womens-event-breaks-record/. Acesso em: 23 ago. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 13ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COELHO, Rafael Torres. et al. Atletas transgêneros: tabu, representatividade, minorias e ciências do esporte. **Revista de Trabalhos Acadêmicos UNIVERSO**, São Gonçalo, v.3, n.5, 2018.

COI. **IOC framework on fairness, inclusion and non-discrimination on the basis of gender identity and sex variations**, COI, nov. 2021. Disponível em: https://stillmed.olympics.com/media/Documents/Beyond-the-Games/Human-Rights/IOC-Framework-Fairness-Inclusion-Non-discrimination-2021.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

DUBON, Mary E; ABBOUTT, Kristin; CARL, Rebecca L. **Care of the Transgender Athlete**. Curr Sports Med Rep., v. 17, n.12, 2018.

HARPER, Joanna. **Transgender athletes and international sports policy**. Law and Contemporary Problems, v.85, n.1, 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN. 2ª. ed. Brasília, 2012.

LAGES, Patrícia. Análise: **Tolerância só com quem concorda**. Portal R7, mai. 2021. Disponível em: https://vivaavida.r7.com/patricia-lages/analise-tolerancia-so-com-quem-concorda-02072023. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. Análise: **Mulheres excluídas do esporte feminino em nome da 'inclusão'**. Portal R7, mar. 2022. Disponível em: https://vivaavida.r7.com/patricia-lages/analise-mulheres-excluidas-do-esporte-feminino-em-nome-da-inclusao-02072023. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **"Corpos praticam esporte, não identidades",** protesta levantadora de peso após mulher trans bater recorde feminino. Portal R7, ago. 2023. Disponível em: https://vivaavida.r7.com/patricia-lages/corpos-praticamesporte-nao-identidades-protesta-

levantadora-de-peso-apos-mulher-trans-baterrecorde-feminino-24082023. Acesso em: 10 set. 2023.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1992.

MAFRA, Clara; SWATOWISKI, Claudia; SAMPAIO, Camila. O projeto pastoral de Edir Macedo: uma igreja benevolente para indivíduos ambiciosos? **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** v.27, n.78, fev. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** - Feuerbach. 4ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845- 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Luciana de. **Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo**. Portal G1, fev. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/stories/2021/02/01/visibilidade-trans-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo.ghtml. Acesso em: ago. 2022.

OLYMPICS. **Identify**: the inspiring Journey of five transgender athletes and how sport helped them find their true identity. OLYMPICS WEBSITE. Disponível em: https://olympics.com/en/original-series/identify/. Acesso em: 20 ago. 2023.

R7 ESPORTES. **Tifanny bate recorde de pontos na Superliga e segue em silêncio**. R7 Esportes, jan. 2018. Disponível em: https://esportes.r7.com/olimpiadas/tifanny-bate-recorde-de-pontos-na-superliga-e-segue-em-silencio-23082021 . Acesso em: 18 ago. 2022.

_____. **Neozelandesa do levantamento de peso faz história como primeira atleta olímpica transgênero**. R7 Esportes, ago. 2021. Disponível em: https://esportes.r7.com/neozelandesa-do-levantamento-de-peso-faz-historia-como-primeira-atleta-olimpica-transgenero-02082021. Acesso em: 21 ago. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

VECCHIOLI, Demétrio. **"Um homem. É f...".** Bernardinho questiona lance de Tiffany e se desculpa. Portal UOL, mar. 2019. Disponível em: https://olharolimpico.blogosfera.uol.com.br/2019/03/27/um-homem-e-f-bernardinho-retoma-polemica-sobre-tifanny-e-se-desculpa/ . Acesso em:20 ago. 2022.

_____. **Nadadora trans Lia Thomas rebate críticas e sonha com seletiva olímpica**. Portal UOL, jun. 2022. Disponível em: https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olimpico/2022/06/01/nadadora-trans-lia-thomas-rebate-criticas-e-sonha-com-seletiva-olimpica.htm#:~:text=Ao%20quebrar%20o%20silêncio%2C%20Lia,sermos%20felizes%2C%20autênticos%20e%20verdadeiros. Acesso em: 20 ago. 2022.

ELAS CHEGARAM PRIMEIRO: AS EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NO ACAMPAMENTO ANA PRIMAVESI EM CONCEIÇÃO DO ALMEIDA – BA

Fernanda Souza Santos Santanna[93]
Leandro Santos Pereira[94]

"Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela" Angela Davis.

Resumo: O universo das ocupações de terras pelos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrário é de grande complexidade, possuindo muitos atores sociais e camadas envolvidas. Este estudo etnográfico debruçou-se sobre a complexidade social do Acampamento Ana Primavesi em Conceição do Almeida (BA), concentrando-se nas camadas de gênero ao investigar a existência e as experiências das mulheres do Acampamento, buscando compreender elementos essenciais envolvidos no cotidiano como as desigualdades encontradas, as divisões de trabalho e atuações na luta social. As etnografias demonstram a existência de desigualdades de gênero sutis, mas muito profundas. Em relação ao aspecto do trabalho, as mulheres dividem-se em três dimensões básicas de trabalho: 1. Trabalho doméstico; 2. Trabalho remunerado; 3. Trabalho militante. As mulheres conseguem ainda demonstrar forte envolvimento e comprometimento com a luta social. Destaco ainda o viés da interseccionalidade perceptível nesta investigação, ao dimensionar a posição da mulher negra neste contexto.

Palavras-chave: Gênero. Mulheres. MST. Sem Terra. Movimento social.

Iniciando a nossa prosa

Este estudo etnográfico se debruça sobre o Acampamento Ana Primavesi, uma área do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cheia de inúmeros altos e baixos, que refletem a complexidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Aqui busco aprestar uma das muitas camadas que compõem este processo de luta, partilhando a existência e as experiências das mulheres do Acampamento, compreendendo que o marcador de gênero é muito significativo neste contexto.

[93] Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, Bahia, Brasil - fernanda.souza.ss@outlook.com.
[94] Estudante de Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus II, e estudante do curso técnico em Agroecologia (SEE-BA). Aramari, Bahia, Brasil – leandrosantosmst@gmail.com

No processo de luta pela terra, um instrumento essencial são as ocupações de terras. Quando um movimento social como o MST ocupa[95] uma área que não está cumprindo sua função social[96], ocorre uma pressão para que o direito à terra seja, de fato, cumprido e para que o Estado se movimente no cumprimento da Reforma Agrária. Os primeiros momentos das ocupações representam o início de um processo que, muitas vezes, pode durar anos até que ocorra a efetivação da reivindicação do Movimento[97], tornando as áreas assentamentos.

Os assentamentos possuem um contexto de vida e organização bem diferente do encontrado nos acampamentos. Os assentamentos são áreas do Movimento que já existem a um tempo significativo, que possuem indícios de que a posse da terra se concretizará, como acordos, negociações, o cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou são áreas em que de fato a organização já alcançou a posse da terra. Nestas áreas como apontam os estudos, os moradores, conhecidos como assentadxs[98], já passaram pelo processo inicial de vinculação à instituição, já estiveram em formações teóricas e viveram os anos de acampamento, marchas, eventos, dentre outras atividades, como formações práticas, são militantes mais experientes e encontram-se em um momento de maior estabilidade.

Já os acampamentos representam o primeiro momento da ocupação de terras, são os anos iniciais da luta, momento repleto de tensão pelo processo de ocupação e forças de oposição à organização social, marcado pela insegurança em relação a posse da terra. Os acampamentos

---

[95] A escolha do termo "ocupar" reflete uma perspectiva política defendida pelo MST e adotada também por este estudo. "[...] invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém, enquanto ocupar diz respeito, simplesmente, a preencher um vazio, no caso, de terras que não cumprem sua função social." (Silva, 1996 apud Campos, 2008, p. 36).

[96] "I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores". (Brasil, 1988, p. 113).

[97] Ao longo deste escrito, Movimento com letra maiúscula sempre estará referindo-se ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST).

[98] Utilizar o "x" nesta pesquisa é parte da tentativa de adesão à linguagem não binária de gênero. A ontologia dualista imposta pelo mundo moderno e colonizado, reconhece apenas a existência do feminino e do masculino como únicas possibilidades de existência, entretanto, às comunidades LGBTQIAP+ estão sinalizando que suas existências múltiplas não se encaixam em tal binarismo. Em respeito às comunidades e como posicionamento político necessário, ao longo deste estudo estaremos adequando alguns dos marcadores binários, indicando as limitações de nossa linguagem. Sinalizo ainda, a resistência interna LGBTQIAP+ no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST (ainda nominado binariamente). Em 2017 o Coletivo LGBTQIAP+ tornou-se parte da organicidade do MST, com representação na direção nacional do grupo, existindo desde 2019 uma frente de comunicação LGBTQIAP+ que trabalha na inclusão de suas pautas na organicidade do Movimento.

são um momento muito significativo, que merece mais espaço para reflexões, pois além de serem um momento delicado coletivamente, também representam:

> [...] um momento de ruptura na vida dos indivíduos que dele participam, pois indica não somente o ingresso em uma luta, mas o rompimento com uma posição passiva frente à situação de pauperização e marginalização vivida pelo indivíduo (CALDART, 2004, p. 39).

Além da pouca existência de estudos sobre a vida nos acampamentos, as análises aqui realizadas de maneira cuidadosa e sensível, permitem axs leitorxs acessar significados deste universo que são as ocupações de terras com um recorte de gênero.

Para construir esta prosa, utilizei-me das ferramentas da Antropologia e da Sociologia. Este estudo é sobretudo um conjunto de etnografias e elementos dos meus cadernos de campo, cuidadosamente construídas a partir das vivências e do aprender a ser parte deste Acampamento. Ingressei na área como visitante e curiosa, tornei-me pesquisadora, militante e professora de alfabetização dentro deste Acampamento. Poderia dizer que, ao passo em que construí meus estudos e pesquisas junto com o Movimento, o mesmo me construiu durante a caminhada.

As mulheres do acampamento Ana Primavesi

As mulheres chegaram primeiro. Esta é quase sempre a primeira frase dita quando alguém começa a falar sobre a história do Acampamento. Logo após a ocupação da área pelos cerca de 50 militantes de outras regiões do Movimento, a notícia começou a correr pela cidade que, como toda localidade do interior, adora uma novidade. E assim chegaram as primeiras mulheres, timidamente, querendo saber o que era que estava acontecendo ali e se era verdade que estavam *dando terras pro povo.* Chegavam sozinhas, acompanhadas de alguma outra mulher que também manifestava interesse e/ou chegavam com crianças. Se cadastravam e recebiam seus lotes, a partir daí começava *a correria das mulheres do Acampamento*.

O sol intenso, um calor insuportável e lá seguiam ela com facões e machados em mãos para cortar madeira nas áreas permitidas. Desciam *papeando* sobre suas vidas pessoais, as preocupações com xs filhxs, as queixas sobre xs companheirxs, a falta de trabalho, *os bicos* conseguidos na casa de alguma *patroa*, ou algum quintal para limpar na casa de alguém da

cidade. Nos primeiros meses havia muita dúvida sobre a conquista da terra e o medo em relação as ameaças políticas, então muitas das conversas também giravam ao redor desse tema e elas partilhavam os sacrifícios para permanecer ali.

Cortavam os enormes troncos de madeira e regressavam carregando em grupo ou vinham solitárias arrastando os troncos pelo caminho até retornarem aos lotes. Cortar, carregar, para depois erguer as estruturas, processo que envolvia cavar a terra dura e seca pela falta de chuvas. Algumas vezes apareciam outras pessoas para ajudar, as crianças pediam para tentar, mas as mães logo afastavam aos gritos: "Num tá vendo que tá pesado não? Num dá pra você!". Barracos que homens demoraram meses para erguer, eu vi mulheres erguerem em semanas. Realmente, *as mulheres chegaram primeiro* no Acampamento Ana Primavesi.

Em uma conversa mais tranquila com Josi e Damiana[99], em seus recém-construídos barracos, Josi afirmou várias vezes olhando profundamente nos meus olhos: "Ôh, fia, vocês não tem ideia do que eu passei pra estar aqui. Pra continuar aqui. Todos os dias é uma luta. Não me queriam aqui não. Eu passei coisa pra tá aqui que vocês não tem mesmo ideia". Damiana, sua vizinha, também ressalta suas dificuldades: "Tá pensando que é pouca coisa, não é não. A gente precisou teimar muito pra estar aqui, a gente tá aqui porque a gente quer muito". Ambas vivenciam processos pessoais muito delicados, que foram aprofundados aqui somente até onde elas permitiram. São mulheres de coragem, que ergueram seus dois *barracos* praticamente sozinhas, uma auxiliando a outra. Repartem tudo que possuem entre elas e, comigo, partilham sempre um delicioso mingau no anoitecer.

Em uma das visitas de campo, cheguei aos *barracos* e as encontrei muito agitadas e preocupadas, me pediam notícias, pois bem cedinho haviam soltado muitos fogos na cidade, alguém estava celebrando algo. E elas logo temeram que pudesse ser o Prefeito Municipal celebrando uma possível cessão das terras do Acampamento para a Prefeitura Municipal, que se opõe ao Acampamento, por parte do Governador da Bahia que havia visitado o município fazia poucos dias. Falavam aceleradamente, preocupadas com o possível despejo, repetiam que se fosse isso não iriam aguentar de tristeza. Horas depois, chegam notícias da cidade: tratava-se de uma celebração da Igreja Católica, responsável pelos muitos fogos do amanhecer.

No universo das ocupações de terra, alguns elementos são percebidos como recorrentes:

[99] Josiane da Cruz Carvalho, 36 anos, 07 meses no Acampamento Ana Primavesi e Damiana Santos, 35 anos, 06 meses no Acampamento Ana Primavesi.

> [...] o medo, a incerteza, a desordem, a presença de agentes externos aos sem-terra, a inexperiência dos novos acampados, a falta de bens básicos do mundo das ocupações, a perda de bens materiais e o tempo passado se deslocando de um lugar para outro conformaram também as dificuldades daquela mobilização (LOERA, 2014, p. 124).

No caso do Acampamento Ana Primavesi podemos perceber nitidamente o medo e as incertezas através dos relatos e acontecimentos, há um forte conflito com as autoridades locais e estaduais, o que aumenta a tensão sobre xs acampadxs. Certa desordem também foi perceptível, especialmente nos primeiros meses de ocupação, pois ao mesmo tempo que o Movimento instala-se na localidade com um conjunto específico de normas e regras, xs recém ingressantes no Movimento ainda estão em processo de adaptação, assimilando o modelo organizativo do grupo e, inclusive, construindo sua própria organização social interna através do coletivo. A presença de agentes externos também tem sido recorrente, muitos curiosos, políticos locais, moradores do município e das redondezas circulam no espaço com as mais diversas intenções. Destacaria também a inexperiência dxs acampadxs, que em sua grande maioria estão vivenciando pela primeira vez uma ocupação de terras e a vinculação a um movimento social pois, como destaca Zuzanna Jaegermann (2016), o contexto colonial do Recôncavo da Bahia possui forte influência nas vivências dxs militantes e acampadxs. Também se evidenciou a falta de "bens básicos do mundo das ocupações", como no caso já mencionado da *lona preta* para cobrir as estruturas dos barracos.

Nos meses mais recentes, a situação está tornando-se um pouco mais estável, as ameaças têm diminuído e a hostilidade da comunidade também. O Prefeito Municipal e o Governador não têm se pronunciado a respeito, estando muito silenciosos em relação a área. E a aproximação da comunidade tem sido maior, na medida em que o Acampamento propõe atividades para a comunidade e integra-se ao contexto local. Diante dessa delicada e recente calmaria, os temores têm deixado de ser o assunto central das conversas.

As mulheres seguem em grupo, agora não mais para cortar madeiras para *os barracos* e sim para a lagoa, carregando baldes plásticos cheios de roupas sujas para lavar, algumas carregam nos braços, outras na cabeça, outras no carro de mão de madeira construído por

Betinho[100], que transporta baldes de roupas, ferramentas e também o pequeno Samuel de 02 anos que vai sendo empurrado pela mãe como se estivesse em uma festa.

As mulheres conversam hoje sobre seu dia-a-dia, os serviços que encontram na cidade, contas, falta de dinheiro, a conversa segue girando ao redor do cotidiano, muito similar aos encontros anteriores, com a diferença que agora, ao invés das incertezas da terra, surgem nas falas a todo momento os planos futuros. Márcia[101] está correndo atrás para aplicar o *contrapiso* no *barraco* dela, pois seu filho Ravi tem problemas respiratórios e a *terra batida* dificulta muito. Jô concorda que esse é o próximo plano para o *barraco* dela, pois a sua bebê Sofia também precisa do *contrapiso* para poder começar a engatinhar. Elas discutem sobre um conhecido que sabe abrir fossas e que podem ver juntas a instalação de uma para melhorar a estrutura dos banheiros. O próximo evento do Movimento, se conseguirão ir ou não. Sentam-se ao redor da lagoa por horas, lavando e conversando, com as crianças brincando ao redor. Depois de tudo lavado, retornam para a área dos barracos, já cansadas, falando um pouco menos. O retorno é sempre mais silencioso que a ida.

Nas reuniões do Acampamento, a voz das mulheres também se destaca, sejam as militantes mais experientes vindas de outras áreas, ou as recém acampadas que também participam ativamente. As militantes mais antigas do Movimento, como Brenda, Dona Dulce e Fátima[102], estiveram presentes durante bastante tempo, saindo e retornando para a área com muita frequência para apoiar a organização local. Representam minoria entre xs militantes já vinculados, pois a quantidade de militantes homens que veio para apoiar na construção do Ana Primavesi foi superior, mas ainda assim estas mulheres sempre lançavam suas vozes e assumiam papéis de coordenar e realizar formações com xs recém acampaxs. Suas presenças firmes, certamente, influenciaram as mulheres locais que sempre as citam como referência e com admiração. Muitas vezes escuto em meio às conversas: “Mas não foi assim que Fátima falou não!”, “Dona Dulce disse outra coisa!”.

Recentemente, em uma das visitas de campo, ingressei no galpão onde alguns acampadxs estavam reunidos. Estavam em reunião para tentar resolver um conflito junto com

[100] Roberto Barbosa Silva, 51 anos, 06 meses no Acampamento Ana Primavesi, coordena um dos Núcleos de Família na área.
[101] Marciele Santana Santos, 31 anos, 07 meses no Acampamento Ana Primavesi.
[102] Josefa Fátima dos Santos, reside no Assentamento Menino Jesus em Água Fria (BA), 17 anos de atuação no Movimento e, atualmente, parte do Setor de Formação Política.

o novo Coordenador da área, Silas[103], que tentava escutar e mediar a situação. Um grupo de acampados partilha um tanque que reserva água da chuva, para alguns estava havendo desperdício, outros se sentiam incomodados por enviarem as crianças com baldes para pegar água, afirmando que as crianças eram responsáveis por desperdiçar, outros defendiam que isso não estava acontecendo e que nada justificava as grosserias feitas com as crianças, outros assistiam em silêncio, sem saber bem que posição tomar. O Coordenador escutava e ponderava pequenas coisas, não conseguindo pôr fim ao conflito.

Até que Márcia se levantou, explicando os pontos de todos os envolvidos, sintetizando e deliberando que, ou persistiam no conflito e o tanque deveria ser retirado, fazendo todos caminharem uma distância maior para obter água, ou estabeleciam regras claras para o uso do tanque e ele permanecia. Silêncio. O Coordenador então propôs votação, todos concordaram para que o tanque continuasse onde estava. Então partiram para a criação das regras, novamente mediada por Márcia. Ao fim, nem todos saíram tão satisfeitos, mas a fala final de Márcia pareceu encerrar o interesse em discordâncias.

> É foda, porque a gente já tá cansado de tudo que dizem da gente lá fora, tem Prefeito querendo a área, até Governador tem. Aí a gente vem se detonar aqui dentro também. Se a gente não for mesmo viver que nem coletivo aqui, se for pra ficar brigando por coisa assim, vocês vão ter tudo que aceitar que a gente vai gastar tempo aqui e perder a luta. Porque sem coletivo num vai pra lugar nenhum isso daqui. (Marciele Santana Santos, 31 anos, 07 meses no Acampamento Ana Primavesi, setembro de 2021)

A posição de Márcia reflete um chamado ao coletivo, essencial para o processo de organização das ocupações do Movimento, pois a etapa de acampamento, onde as pessoas estão iniciando o processo de vinculação e há uma situação de instabilidade instalada, demanda muito da organização coletiva.

> As práticas coletivas aplicadas durante a ocupação também são significativas do ponto de vista da democratização das relações sociais, pois criaram coletivos que permitiram a abertura de um processo de diálogo entre líderes e acampados. Essas novas práticas inseriram os acampados em um novo espaço, criando uma identidade coletiva que, por sua vez, exigiu um grau de

[103]Silas da Costa Brandão, 33 anos, reside no Acampamento Fábio Santos em Aramari (BA), mas atualmente é o Coordenador Local do Acampamento Ana Primavesi.

> consciência de grupo, capaz de influenciar nas decisões travadas no âmbito das assembleias (SILVA; FERREIRA; DOS SANTOS, 2018, p. 01).

A estrutura organizativa do Acampamento tem introduzido no cotidiano dxs acampadxs diversos espaços de diálogo coletivo, de onde saem as deliberações que estão imprimindo na dinâmica do recém-formado Acampamento as regras, acordos, divisões de trabalhos, maneiras de realizar atividades, dentre outros aspectos. A base da estrutura organizativa são os Núcleos de Famílias, mencionados anteriormente. Esta lógica que fundamenta o Acampamento, difere da lógica capitalista individualista da estrutura na qual estamos inseridos, esse contraste demanda idas e vindas, com diversos momento de retomada das ideias centrais do novo censo de ordem coletiva, como sinaliza a acampada Márcia na reunião mencionada.

Devido ao contexto de instabilidade da modalidade acampamento, onde xs moradorxs ainda estão em processo de fixação, há uma alternância muito grande na presença física das pessoas no espaço, pois estão em um constante ir e vir entre a cidade onde alguns ainda residem ou trabalham, e a nova realidade no campo. Esta instabilidade tornou difícil construir um perfil quantitativo em relação a gênero e identificação racial, por exemplo, processo que poderia ter ocorrido através da ampla aplicação da Ficha de Registro realizada nesta pesquisa. As Fichas foram aplicadas em uma quantidade reduzida de pessoas, dado o fluxo ainda inconstante de membros da ocupação, não sendo possível precisar o número de mulheres e, especificamente, o número de mulheres negras da área. Apesar disso, com base nas Fichas efetivamente aplicadas e na observação atenta de 07 meses de etnografia, é possível completar a informação inicial e afirmar que**:** *as mulheres negras chegaram primeiro.*

As três dimensões de trabalho

As acampadas já mencionadas, Josiane da Cruz Carvalho (Josi), Damiana Santos, Marciele Santana Santos (Márcia), Joseane Bispo dos Reis Santos (Jô) e tantas outras mulheres que compõem o universo social do Acampamento Ana Primavesi são em sua maioria mulheres negras. Estas quatro acampadas permitiram uma aproximação maior, foram muitas as visitas aos seus barracos, as partilhas de seus cotidianos e intimidades. Algo que captava minha atenção era o fato delas estarem sempre em movimento, revisando o meu Caderno de Escrevivências,

as fotografias e até a minha própria memória, não consigo recordar momentos em que elas estivessem tranquilas, sem estarem desenvolvendo nenhuma atividade. É perceptível a longa carga de trabalho que recai sobre elas. Parecem haver três dimensões de trabalho com as quais estão envolvidas: 1. Trabalho doméstico; 2. Trabalho remunerado; 3. Trabalho militante.

O trabalho doméstico ocupa boa parte do dia a dia das mulheres do Acampamento. Desde as primeiras horas do dia, elas estão preparando refeições, cuidando das crianças, lavando roupas e pratos, e limpando os espaços domésticos. As horas de descanso parecem ser o tempinho de aproximadamente 1 hora após o almoço, uma ou duas aproveitando *a fresca* em alguma área externa no fim da tarde e durante a noite quando não estão envolvidas nas atividades da *disciplina.* Boa parte do dia as mulheres estão apenas com as crianças, vivenciando uma carga de trabalho que muitas vezes é invisibilizada. A desigualdade de gênero na distribuição das tarefas domésticas no Acampamento é sintomática do processo de construção da realidade brasileira.

> O ponto de partida do estudo das assimetrias das relações de gênero na sociedade brasileira deve ser buscado no modo singular da formação social que tivemos aqui. Há que ter em conta que as relações sociais e a divisão social e sexual do trabalho que se configurou a partir da empresa agrícola colonial, apresentam dois aspectos a considerar: a combinação das várias formas de exploração do trabalho como o escravismo, a servidão e o assalariamento de homens e mulheres; a determinação do sexo na diferenciação das condições de trabalho e de participação política e social (ARAÚJO, 2011, p. 62).

Esta herança colonial repercute nas relações de gênero do Acampamento de maneira profunda, especialmente, na sobrecarga destas mulheres de maioria negra. Além da jornada doméstica de trabalho, as mulheres também possuem trabalhos externos remunerados, algumas limpam quintais de pessoas da região, lavam *roupas de ganho*, fazem *faxina* na casa de alguma *patroa* e, uma das acampadas, possui inclusive um pequeno bar em uma outra comunidade da cidade. A dinâmica do trabalho remunerado destas mulheres, reflete a interseccionalidade entre gênero e raça na cultura brasileira, pois como afirma Odete Costa (2001 apud REICHWALD JR et al., 2006, p. 59):

> [...] A mulher negra tem sido particularmente discriminada e marginalizada desde a escravidão até nossos dias. Foi escrava, reprodutora, objeto de prazer dos senhores e explorada nos trabalhos domésticos, agrícolas e artesanais. Sem nenhuma conquista social passou de ex-escrava à mal-assalariada, da cozinha da sinhá à cozinha da madame, da senzala à favela, de ama-de-leite à

> mãe solteira. Nenhum outro segmento da população viveu tamanha desestruturação social ao longo da história como o grupo feminino negro.

A saída das mulheres para exercerem trabalhos remunerados aciona suas redes de apoio, observadas durante este estudo. Surgem as figuras das avós, das tias, das *cumadres* e até de outras companheiras de acampamento, figuras também majoritariamente femininas e negras. Algumas das avós, tias e *cumadres* em questão, possuem também barraco no espaço, constituindo um outro núcleo de família, segundo as divisões do Movimento. Quando estas não residem na localidade, as crianças são levadas para as casas destas redes de apoio na cidade para que sejam cuidadas na ausência das mães. Aos poucos também começou a surgir uma organização interna entre as acampadas, baseada no *passa o olho aqui nos meninos enquanto vou ali na patroa*, ou *olha o barraco pra mim que vou ali e volto*. Percebe-se que a existência destes vínculos de apoio tem sido fundamental para que as mulheres do Acampamento consigam gerir as três dimensões de trabalho nas quais estão envolvidas.

> Resta ainda a terceira dimensão, o trabalho militante, relacionado ao envolvimento direto nas atividades do Movimento, estando presentes em reuniões, nas estruturas organizativas, nos eventos, formações e obrigações coletivas como os mutirões de limpeza do espaço e a disciplina. As mulheres do Acampamento Ana Primavesi têm estado presentes nas atividades militantes, muitas vezes sendo inclusive maioria nos espaços, alternando entre a escuta e também se posicionando quando necessário, como nos episódios já mencionados em que a acampada Márcia pondera e coloca-se nas discussões. Nos eventos e formações, duas situações têm sido notadas com frequência, primeiro em relação aos eventos externos do Movimento como os encontros estaduais ou regionais, nos quais nenhuma mulher da área conseguiu participar das atividades, mesmo tendo passagens e alimentação assegurada pelo MST. Quando questionadas por mim sobre a ida para uma atividade de formação que se aproximava e ocorreria na cidade de Santo Amaro (BA), a discussão evidenciou os receios e dificuldades:
> Eu num vou não. Como é que vou com essas duas crianças, Sofia de colo ainda. Se eu fosse pra levar carrinho de Sofia, roupa de menino, as coisas tudo que as crianças precisam, ia ter que fechar o barraco e botar na mala. Não dá pra ir com as crianças. [choro de criança] E ainda tem lá, Sofia ia me deixar prestar atenção em alguma coisa? No primeiro choro que desse acabou o evento [risos]. (Joseane Bispo dos Reis Santos, setembro de 2021).
> Dona Jô, lá tem lugar pra deixar as crianças. Tem um espaço que você pode deixar os pequenos com outros militantes que cuidam, pra poder prestar atenção no evento. A gente chama de Ciranda. (Silas da Costa Brandão – Coordenador Local, setembro de 2021).
> E é? E esse negócio dá certo mesmo? Num sei se as crianças ficam sem mim lá não. (Joseane Bispo dos Reis Santos, setembro de 2021).

> Se eu pudesse eu até ia mesmo viu. Porque minhas duas bênçãos são tranquilas. Mas o pior que pega pra mim mesmo é essa faxina na casa da patroa, que vai ser bem na sexta e não posso perder né? Porque tô precisando desse dinheiro. (Márcia - Marciele Santana Santos, 31 anos, 07 meses no Acampamento Ana Primavesi, setembro de 2021).

Percebemos que dois fatores acabam afetando a participação das mulheres, diretamente relacionados com as duas dimensões de trabalho já mencionadas, o trabalho doméstico e o trabalho remunerado. O acúmulo das responsabilidades destas dimensões impacta diretamente no desenvolvimento das atividades ligadas ao trabalho militante. E, ainda que o Movimento tenha estratégias para diminuir estes impactos, acabam sendo insuficientes diante do peso da estrutura social em que estas mulheres estão inseridas. Por outro lado, ainda que o movimento de sair do Acampamento para as atividades seja difícil, as mulheres da localidade têm conseguido assumir o protagonismo na organização de eventos internos. Ao longo das visitas de campo foi possível perceber o quanto a articulação interna destas mulheres possibilitou uma pequena festa de aniversário para uma das crianças do Acampamento, uma outra celebração para o aniversário de uma das acampadas e, inclusive, uma celebração para o dia das crianças em outubro de 2021.

A festa organizada pelas mulheres para o dia das crianças teve um caráter muito significativo, pois abrangeu toda a comunidade rural do Saco e envolveu diversas pessoas da cidade. As mulheres cozinharam, arrecadaram dinheiro e alimentos, solicitaram apoios de pessoas públicas e organizações do município, conseguiram doações de brinquedos, limparam e decoraram uma das áreas do Acampamento e convidaram toda a comunidade. Muitas pessoas utilizaram o convite para visitar a área pela primeira vez, para conhecer xs acampadxs e estabelecer novos vínculos. Alguns membros do legislativo do município também estiveram presentes, integrando-se ao dia de atividades proposto pela organização do evento. Ações como esta, protagonizadas pelas mulheres, têm sido muito importantes para o processo de construção da “significação social” destes indivíduos.

O “desejo de significação” afeta as ações e posicionamentos dos indivíduos pois, como teorizou Norbert Elias (2000), o valor e o significado atribuído pelas pessoas as suas próprias vidas, seja no sentido pessoal ou individual, é sempre um valor e significado relacionado aos outros, ou seja, um indivíduo que não integra-se às funções sociais possui um vida esvaziada de sentido. No caso da realidade Sem Terra, xs militantes e acampadxs parecem ir além do

"desejo de significação" pois, para elxs, inseridos em um cenário de disputas e vulnerabilidades, há algo mais profundo, uma verdadeira necessidade de significação social. Segundo Marcelo Rosa (2004), o processo de "significação social" do Movimento ocorre através de duas principais vias:

> A significação social desses indivíduos não é dada apenas pelo reconhecimento da sua importância para as comunidades nas quais atuam, ela também é conquistada pelo contato individual com representantes do Estado que têm o poder de reconhecê-los como interlocutores [...] (ROSA, 2004, p. 195).

Este processo ocorre em nível interno, onde os indivíduos do Acampamento norteiam suas ações visando o reconhecimento do coletivo, em nível local quando buscam a integração e o reconhecimento da comunidade onde estão inseridxs, a exemplo da mencionada festa para celebração do dia das crianças. E, ainda podemos considerar o nível de relação com o Estado, exemplificado na integração com membros do legislativo local, em busca de um reconhecimento ativo, como interlocutores da sua própria realidade social. Em todo este cenário, as mulheres da área parecem assumir um papel muito significativo.

Outro ponto relevante para considerarmos a atuação das mulheres nesta terceira esfera de trabalho, tem sido o processo de inserção das mesmas na estrutura organizativa do Acampamento. Em nível local, xs acampadxs estão organizadxs nos já mencionados Núcleos de Família, sendo que cada um deles deve conter um Coordenador e uma Coordenadora de Núcleo, um homem e uma mulher. Acima desta estrutura está a Coordenação Geral do Acampamento, que também deveria ser dividida entre dois membros mais experientes do Movimento, também uma mulher e um homem, mas que atualmente possui apenas um representante homem.

Os princípios organizativos do MST pressupõem uma divisão de todas as instâncias do Movimento entre homens e mulheres, por exemplo, os acampamentos, assentamentos, as brigadas, as regionais e até instâncias estaduais e nacionais devem ter sempre duas lideranças. A medida é importante para aliviar as desigualdades de gênero, mas ainda insuficiente por duas razões: 1. Amplitude dos perfis envolvidos na luta do campo, extrapolando as limitações binárias de homem-mulher, fator que tem gerado crescente pressão por parte dos coletivos LGBTQIAP+ inseridos no Movimento; 2. Somente a deliberação enquanto princípio não é suficiente para que de fato ocorra participação efetiva das mulheres nos espaços de liderança,

outros fatores implicam neste processo, como os elementos estruturais relacionados a existência das mulheres.

Durante o processo de sorteio para formação dos Núcleos de Famílias, uma atividade realizada em uma grande reunião coletiva no galpão principal, houve muita dificuldade para definição das coordenações entre os Núcleos. Em muitos deles, as mulheres não aceitavam assumir a atividade de coordenação e, na impossibilidade de dois homens coordenarem, o posto acabava ficando vazio. Xs militantes mais antigos tentavam mediar, esclarecer funções, garantir apoio às coordenadoras, mas as mulheres se recusavam a assumir a tarefa.

> Não tenho tempo.
> Que horas que vou cuidar disso? Não tem como.
> Eu não levo jeito pra isso não.
> Vai ter que falar em público?
> E porque não vai quem quer tipo dois homens mesmo?
> Eu nem sei o que é isso direito.
> Não quero mais trabalho não.
> Mas meu marido já tá, pra que eu ir também?
> (Múltiplxs interlocutorxs em momento de reunião, junho de 2021).

Encerrando a nossa prosa?

Após meses de pesquisa, é possível identificar uma mudança tímida, porém significativa no processo, algumas mulheres no Acampamento têm conseguido vincular-se a estes cargos de liderança, efetivando as contribuições e o papel ativo que as mesmas já possuem na área de modo anterior e independente aos cargos. Parte destas transformações é apontada pelo Movimento como processos ligados a formação política que os indivíduos adquirem após ingressarem na organização, situação descrita por Roseli Caldart (2004) como a "ruptura" mencionada anteriormente.

Importante salientar que nas instâncias superiores do Movimento, os mesmos desafios se repetem. Na organização da Brigada na qual está inserida a área, a Coordenação possui apenas um homem, estando vaga a posição da mulher. A nível Regional, a mesma situação se repete. Nos níveis Estadual e Nacional, a presença das mulheres é mais intensa, entretanto, percebe-se que os nomes que mais destacam-se publicamente são os masculinos, como no caso da Direção Nacional do Movimento onde sobressaiu-se a imagem de João Pedro Stédile durante muitos anos e, atualmente, de João Paulo Rodrigues. A assegurada e ainda limitada paridade de

gênero de fato não garante o cenário ideal à organização, inclusive em relação às questões raciais como destaca Fred Aganju Ferreira (2015) em seus estudos que interseccionam gênero, raça e classe dentro do Movimento Sem Terra:

> As relações desiguais de gênero, raça ou as hierarquias de poder entre a "base" e a "direção" atravessam a sua estrutura interna e as formas de abordar estas contradições variam. Por outro lado, a própria estrutura organizacional-ideológica e sociocultural do MST, oriunda da tradição marxista, apresenta uma série de elementos eurocêntricos. (FERREIRA, 2015 apud JAEGERMANN, 2016, p. 86).

São muitos os desafios a serem superados dentro do Movimento, dificuldades que refletem o seu contexto fundante e a estrutura social na qual está inserido. Foi possível perceber diversas tentativas por parte da instituição de mitigar estas relações desiguais, ainda que pareçam insuficientes, e que surgem a partir das pressões dos sujeitos internos que compõem o grupo, como os coletivos LGBTQIAP+, os grupos de mulheres e a militância negra, por exemplo. No caso do Acampamento Ana Primavesi, de maioria negra e com presença significativa de mulheres, estas discussões ainda aparecem de modo indireto no cotidiano, mas avançam ainda que lentamente, no curso da formação política que a *práxis* da militância tem oportunizado axs acampadxs.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Djacira Maria de Oliveira. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento.** 2011. 154f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BRASIL. [Constituição Federal]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Ademar da Silva. 2008. **O Confronto em Eldorado dos Carajás:** Trágica consequência do processo histórico da concentração de terras no Brasil. 2008.

FERREIRA, Fred Aganju Santiago. **Sou Sem Terra, sou negão: raça, racismo e política racial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrado em Ciências Sociais. Cachoeira, Bahia. 2015.

JAEGERMANN, Zuzanna**. Identidade e territorialidade Sem-Terra no mundo moderno/colonial do recôncavo da Bahia: Assentamento de Reforma Agrária Eldorado (município de Santo Amaro/BA).** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrado em Ciências Sociais. Cachoeira, Bahia. 2016.

LOERA, Nashiele Rangel. **Tempo de acampamento.** Editora UNESP. São Paulo, 1ª ed. 2014.

REICHWALD JR, G. et al. Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Pronera/NEAD, 2006. p. 51-74.

ROSA, M. C. **O engenho dos movimentos:** reforma agrária e significação social na canavieira de Pernambuco. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, Iuperj, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Myrna de Cássia de Andrade; FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini; DOS SANTOS, Brenda Maria. **Assentamento e acampamento: dois momentos distintos de luta pela terra.** Unimontes, Fepeg, 2018.

ENTRE O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO DOMÉSTICO NÃO REMUNERADO: GÊNERO E DOCÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Arlete Ramos Santos[104]
Tadma Lays Dutra Gomes[105]
Maísa Rose Serra[106]

Resumo: Arquitetada sob o Materialismo Histórico-Dialético, esta pesquisa pretende refletir acerca da totalidade e múltiplas determinações que condicionam o trabalho docente feminino da Educação do Campo aliado ao trabalho doméstico não remunerado dessas mulheres perpetradas pela dominação capitalista, neoliberal e patriarcal. Mediante essa conjuntura, as professoras do campo, constantemente, deparam-se com a precarização do magistério e com a sobrecarga laboral do alargamento de suas funções nas escolas e do trabalho doméstico repetitivo. Para tanto, o texto objetiva mapear um vasto arcabouço teórico, provocando a análise das categorias totalidade, contradição, gênero e trabalho, no sentido de compreender as circunstâncias das mulheres operárias em suas jornadas contínuas e estafantes que lhes aliena, embrutece, lhes priva da participação efetiva na vida pública, do aprimoramento intelectual e do protagonismo na construção de um projeto societário emancipador. À vista disso, entende-se que assimilar tais contextos torna-se imprescindível na articulação de políticas públicas que ponderem a composição majoritariamente feminina do magistério da Educação do Campo, mesmo sabendo que estas possam resultar em concessões paulatinas de um Estado burguês neoliberal perante suas contradições.

Palavras-chave: Gênero; Docência; Educação do Campo; Trabalho doméstico.

Introdução

No sentido de apreender seu objeto – o magistério feminino na Educação do Campo aliado ao trabalho doméstico não remunerado – em uma perspectiva material da realidade, o texto relaciona a opressão e exploração do trabalho das professoras – que se acumulam e se

[104] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010), doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013), pós-doutora pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (2016), professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).
[105] Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: proflaysd@gmail.com.
[106] Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: maysaserra2@gmail.com

articulam nas esferas da vida doméstica, assalariada, política – bem como, fomenta a relevância desse fenômeno, em suas múltiplas determinações, perante as políticas públicas.

Para tanto, a primeira seção, intitulada de "Gênero e Trabalho feminino na perspectiva do Marxismo e do Materialismo Histórico-Dialético", objetiva historicizar o debate e compreender as limitações do MHD em desomogeneizar a classe operária e pautar a presença feminina nesta. Pois é a luta de classes que ampliará os horizontes das mulheres trabalhadoras e, posteriormente, elas conduziram suas questões dentro dessa matriz teórico-metodológica. Logo, a análise concreta da realidade, aqui, não é norteada somente pelas categorias totalidade, contradição e trabalho, mas, igualmente, a categoria de gênero. Essa imbricação possibilitará a investigação das condições históricas que as mulheres foram submetidas e como o Capital se apropriou do trabalho feminino no âmbito da produção e reprodução social perante a divisão sexual.

Na segunda seção, intitulada de "A feminização do mercado de trabalho e do magistério: as estratégias do Capital", o texto aborda como a origem da propriedade privada, da divisão sexual do trabalho e da família foram decisivas na construção social do dualismo dos papéis sexuais e no desprestígio das funções femininas. Ainda nesse tomo, discute-se como as necessidades de reestruturação do modo de produção capitalista possibilitaram a feminização do mercado de trabalho durante o século XX e, particularmente, do magistério das escolas do campo. Esse movimento foi apontado, por muito tempo, como o princípio da emancipação feminina, mas que, em essência, é percebido igualmente como uma estratégia do Capital para manter sua hegemonia e obter lucros com uma mão-de-obra mais barata e precarizada.

Na terceira seção, intitulada de "A marca do gênero no magistério da Educação do Campo", o texto explora a atuação maciça das mulheres na Educação Campo, percebendo o trabalho docente enquanto complexo e repleto de especificidades tanto para professores quanto para professoras. Pois, bem como o homem, essa está subjugada às dominações do Capital, porém, diferente dele, se encontra também oprimida pelo patriarcado.

Por último, na seção "Entre o magistério da Educação do Campo e o trabalho doméstico não remunerado: a insipiência de políticas públicas", o texto ambiciona ponderar o trabalho docente feminino nas escolas do campo em paralelo aos gestos repetitivos e os atos cotidianos estafantes de manutenção do lar e no cuidado com o outro, atribuídos historicamente às mulheres. Nesse sentido, entende-se que assimilar essa totalidade e suas múltiplas

determinações torna-se imprescindível na compreensão do objeto e, conjuntamente, na articulação de políticas públicas que ponderem a feminização do magistério, condicionem situações dignas de vida e trabalho e que responsabilizem o Estado a impor o ônus ao Capital.

Gênero e Trabalho feminino na perspectiva do Marxismo e do Materialismo Histórico-Dialético

Ainda que o debate acerca da exploração da classe trabalhadora perante o Capital tenha se tornado efervescente desde o século XIX, questões como a condição do trabalho feminino só tiveram maior notoriedade no século XX. Segundo Zuleika Alambert (1986), é preciso historicizar o debate, compreendendo que a sociedade humana jamais coloca problemas que não tenha condições concretas de resolver. Isto porto, Alambert pontua que, a seu modo, cada marxista estudou a condição da mulher em seus tempos históricos, seja reafirmando sua inerente condição de mãe, esposa e trabalhadora doméstica, seja considerando a necessidade de construção da equidade entre os sexos e percebendo, ou buscando perceber, a situação dessas. Marx, por exemplo, em "Manuscritos econômico-filosóficos" observa que "com as transformações no organismo do trabalho, coube, portanto, ao sexo feminino um novo círculo de afazeres [...] as mulheres [ocupando] uma posição economicamente mais autônoma... ambos os sexos aproximados um do outro nas suas relações sociais"[107].

Alambert (1986) interpreta que é o feminismo responsável por pautar novas questões dentro do marxismo, desprendendo-o da ortodoxia e construindo um "novo marxismo". Estimulando-o a reconhecer as diferenças e heterogeneidade da classe trabalhadora que se constitui na face de um modelo de sociedade "patriarcal-racista-capitalista"[108] e que almeja um projeto coletivo classista, feminista, antirracista e emancipatório. Mirla Cisne (2018, p. 213) identifica que é necessário "entender as particularidades da classe para compreendê-la na sua totalidade, sem perder a sua unidade em particularismos identitários".

Dessarte, como reitera Saffioti (1978), é indispensável perceber que a luta contra o patriarcado não traz consigo, necessariamente, a luta contra a desigualdade de classes e de mesmo modo, a luta contra o capitalismo não é inerente ao fim da opressão contra a mulher,

[107] *Apud* ANDRADE, 2015.
[108] CISNE, 2018.

pois as desigualdades se ordenam entre gêneros e intragênero. Assim, a liberação das mulheres mais pobres dependeria de uma transformação social, a qual boa parte das mulheres não está disposta a construir, uma vez colocasse em risco os privilégios que sua classe social lhes facultava.

Em consequência do exposto, ainda que os processos de proletarização da mulher e de feminização do magistério não sejam movimentos hodiernos e estivessem aptos a serem analisados pelo Materialismo Histórico-Dialético, pouco este o fez em momentos remotos, visto que tais interrogações ainda eram insuficientes em outros contextos. Conforme Rosa Luxemburgo[109], é a luta de classes que ampliará os horizontes das mulheres trabalhadoras, implicando no questionamento da posição ocupada por elas na sociedade burguesa, na ruptura com os valores tradicionais e o anseio pela conquista de sua participação política, independência econômica e desenvolvimento intelectual e profissional.

Portanto, essa mesma luta de classes que fomentou a inquietação das mulheres proletárias ao longo dos anos, incitará o marxismo a pautar as questões femininas em seus estudos[110]. Dessa maneira, entender a condição das professoras da Educação do Campo é também compreendê-las como trabalhadoras no seio do capitalismo, sujeitas a todos os processos de opressão e exploração que podem ser somados a questões de gênero e raça. Visto que são as mulheres as mais sujeitas a postos temporários de trabalho, baixos salários, abusos, adoecimento e integração de maior carga horária quando somados aos serviços domésticos não remunerados e cuidados com o outro[111].

Isto posto, entende-se o Materialismo Histórico-Dialético como o único referencial teórico-metodológico possível para nortear a análise concreta da realidade, bem como uma ferramenta singular para a luta contra a opressão da classe trabalhadora, pois, temos aqui, as bases para as futuras mudanças. Nesse mesmo tomo, a totalidade, a contradição, o gênero e o trabalho demonstram sua força na análise, dado que são todas essas manifestações, categorias e suas múltiplas determinações que deram condições de origem ao objeto: o magistério feminino na Educação do Campo aliado ao trabalho doméstico não remunerado. Este, de

[109] *Apud* ANDRADE, 2015.
[110] ALAMBERT, 1986.
[111] SAFFIOTI, 1978.

nenhum modo, pode ser atingido isoladamente, ou seja, de forma reducionista, sendo necessário saturá-lo de todos os ângulos disponíveis para alcançar a sua essência.

A feminização do mercado de trabalho e do magistério: as estratégias do Capital

A partir de uma percepção materialista, em que a produção e reprodução da vida tornam-se fatores decisivos para a trajetória humana, o imaginário patriarcal consolidado acerca da figura feminina se configurou fundamentado no surgimento dos conceitos de família, propriedade privada e organização estatal. Nesse momento, o novo organismo social denominado "família" admite o pátrio poder do homem, o *pater*, perante seus bens, sua mulher, sua prole, seus escravizados, tal qual o poder sobre a vida e morte de todos esses. Embora a divisão sexual do trabalho já existisse, foram essas as condições que despertaram a abolição do direito materno e o desprestígio das funções femininas, pois o direito paterno facilitaria a acumulação de riquezas e construção de uma hierarquia social baseada na distinção.

As relações patriarcais, bem como conhecemos, foram firmadas por meio das necessidades das classes dominantes – em seus respectivos modos de produção ao longo da história – e dos entraves das lutas que emergiram no tecido social. Assim, forjamos os valores da família e o dualismo dos papéis sexuais, entre as incumbências dos homens políticos e mulheres domésticas que tinham sua conduta e caráter sentenciados pela condição de esposa e mãe.

Na superfície do doméstico, os instrumentos de prazer e da ordem eram as mulheres. Elas foram objetos de violências e não possuíam qualquer individualidade. Em função disso, o sexo feminino é distinguido ora por sua sensualidade e voluptuosidade, ora por sua pureza, inocência, compleição física, incapacidade intelectual e sensibilidade emocional. Assim, oferecer a uma mulher uma atividade pública destruiria a família e a ordenação congênita da sociedade. Ela, por sua vez, deveria apresentar-se frágil e débil frente as questões da comunidade, sendo protegida do mundo exterior.

Perrot (1988) considera o século XIX como o ápice da divisão das tarefas e da segregação sexual. Para ela, a maternidade e a casa cercam o contexto feminino do período. O trabalho assalariado é temporário, de acordo com a necessidade da família, e o salário é pobre, uma vez que o serviço é de "subordinação". A mulher, portanto, se destaca em três funções

distintas: ter filhos e cuidar deles e de suas necessidades; cuidar dos trabalhos domésticos; e contribuir na renda familiar em tempos normais – como complemento para pequenos gastos, diversões ou melhorias no alojamento – e em tempos de crise, ajudar na subsistência.

Posteriormente – especialmente no século XX – a primordialidade e urgência da expansão da educação formal que qualificasse minimamente a classe operária rumo a industrialização possibilitou reestruturações do Capital, que passa a recrutar trabalhadoras de menor poder aquisitivo sob o discurso palatável de magistério enquanto missão, abnegação, dedicação, altruísmo e sacrifício. Esse movimento esculpiu um corpo estável de profissionais que consentiram baixos salários, cargas horárias extensas e, não por coincidência, preponderantemente feminino[112].

Para que a escolarização se expandisse de forma rápida e barata, ocorreu o ingresso maciço das mulheres na profissão, contribuindo para que os homens abandonassem a carreira em busca de profissões mais vantajosas. Consecutivamente, a substituição do trabalho masculino pelo feminino no magistério e a oferta da educação escolar para classe operária foram grandes fatores para a proletarização da docência[113].

Nesse sentido, o magistério primário, particularmente para as mulheres pobres e de classe média, torna-se uma oportunidade ímpar de entrar no mercado de trabalho, visto que essa função possibilitaria a aliança do trabalho doméstico, maternidade e remuneração. A profissão, ainda que com parcos salários, estava revestida de dignidade e prestígio em relação a outras funções, tal qual costureira, parteira ou governanta, além de direitos como salário mínimo, menor carga horária e licença a maternidade. Segundo Jane Almeida (1998), para as mulheres, ser professora edificou-se como o equilíbrio entre a condição desejável e a possível, deixando-as de procriadoras incultas para tornarem-se alicerce moral e fieis guardiãs do lar cristão e patriótico.

Esse processo ficou firmado como “feminização do magistério” e, a priori, não conotou um risco para a estrutura capitalista-patriarcal, visto as vantagens de alocá-las como responsáveis pela educação das crianças similarmente nas escolas. Com o passar das décadas, a ocupação das mulheres perante o magistério – ou em qualquer outro ofício – não as

[112] CATANI *apud* DAMETTO; ESQUINSANI, 2015.
[113] VILLELA *apud* DAMETTO; ESQUINSANI, 2015.

desvincularam da incumbência com trabalho doméstico, sobrecarregando-as através do acúmulo de funções defronte jornadas longas e exaustivas.

Tomando a feminização do magistério no Brasil como exemplo, podemos perceber que a divisão sexual constitui uma das formas centrais para a exploração do Capital sobre trabalho, ao passo que segmenta e hierarquiza as funções socialmente construídas para homens e mulheres, subalternizando-as e naturalizando a precarização e sobrecarga. Segundo Mirla Cisne (2015), essa subordinação e habilidades ditas femininas são apropriadas pelo Capital para exploração da força do trabalho das mulheres, pois logo são vistas como dons naturais, tarefas "menos complexas" e podem enfrentar o desprestígio. A não valorização faz com que muitas mulheres não se percebam como trabalhadoras, condicionando-as à passividade e impedindo-as de edificar uma consciência de classe.

É a crise do Capital – a partir de 1970 – e a necessidade de reestruturação do modo de produção que intensificarão esse processo. Pois com ela surge também a feminização do mercado de trabalho que utiliza as trabalhadoras para assegurar tais transformações. Esse fenômeno – embora tenha unicamente a aparência de emancipação feminina resultante de lutas e reinvindicações –, em essência, mostra-se igualmente como uma grande vitória do Capital na tentativa manter sua hegemonia, obtendo mais lucros com uma mão-de-obra mais barata e precarizada[114]. Aqui, a categoria contradição manifesta-se.

A marca do gênero no magistério da Educação do Campo

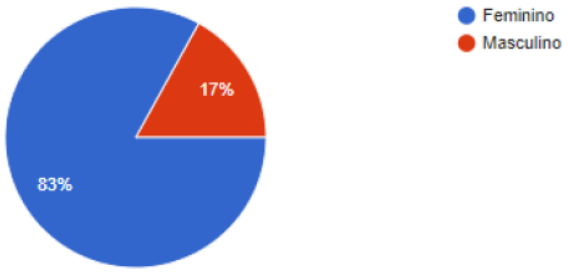
Em 2014, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira demonstraram que havia um total de 436.873 professores do sexo masculino no Brasil, contra 1.753.870 professoras do sexo feminino. Ou seja, ¾ dos docentes brasileiros na Educação Básica eram, no período, mulheres. Por muito tempo, não foi possível analisar informações específicas em relação à composição de sexo biológico no magistério da Educação do Campo, mas os dados anteriores nos levavam a crer que a estrutura não se modificava. Pois as mulheres se concentram, em todo país, nas etapas que são majoritariamente ofertadas pela

[114] CISNE, 2015.

modalidade: especialmente a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, pesquisas recentes – a curtos passos – têm feito esse levantamento.

A título de exemplo, o relatório técnico da pesquisa "Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas"[115] – realizada no ano de 2019 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC)[116] – no intuito de conhecer os sujeitos e situar o objeto que investiga, proporcionou uma amostra de 6.993 docentes, que atuam em 116 municípios de sete Territórios de Identidade baianos (Velho Chico, Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste, Vale do Jequiriçá, Sertão Produtivo, Médio Rio de Contas e Litoral Sul da Bahia).

Figura I – Composição do magistério da Educação do Campo por sexo biológico



Fonte: SANTOS, Arlete Ramos dos et al, 2022.

Os dados do relatório[117] demonstram que, na Educação do Campo, existe um aprofundamento da atuação das mulheres em relação ao panorama nacional do INEP em 2014, passando de ¾, ou seja, aproximadamente 75%, para 83%. Visto isso, torna-se impossível debater o magistério sem materializar as questões de gênero. Percebendo que, bem como o homem, esta está subjugada às dominações capitalistas, porém, diferente dele, se encontra também oprimida pelo patriarcado no âmbito doméstico. Gerando uma inevitável sobrecarga laboral, decorrente da jornada de trabalho formal que se soma ao trabalho doméstico,

[115] A pesquisa analisou as contribuições das políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas do campo de 7 (sete) Territórios de Identidade (TI) baianos (Velho Chico, Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste, Vale do Jequiriçá, Sertão Produtivo, Médio Rio de Contas e Litoral Sul da Bahia).
[116] O GEPEMDECC está vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
[117] SANTOS, 2022.

culturalmente atribuído à mulher. Assim sendo, a jornada contínua feminina submete as mulheres a árduas e incessantes tarefas, ao mesmo tempo, sob o jugo do marido e do burguês[118].

À vista disso, as docentes proletarizadas também foram impactadas com as transfigurações do sistema capitalista que, ao longo dos séculos, precisou se reinventar para manter sua condição de hegemonia. É no seio dessas mudanças que irá se manifestar o neoliberalismo e suas prerrogativas do Estado-mínimo, isto é, desresponsabilizando o Estado do seu papel no desenvolvimento econômico e social[119]. Esse movimento afetou bruscamente a democracia, o direito dos trabalhadores e os programas sociais, acarretando na precarização das condições de trabalho docente[120].

As reformas educacionais, resultantes políticas neoliberais e dos interesses do Capital, buscam qualificar o maior número de trabalhadores com o mínimo de gastos, passa a polarizar a educação entre quantidade e qualidade de ensino, gerindo a escola aos moldes empresariais. Assim, é possível perceber a "dilatação das tarefas dos professores dentro de uma carga horária que não se dilata"[121], ampliando sua jornada e atribuindo funções de natureza organizacional, relacional, curricular, acadêmica, pedagógica e sociopolítica[122].

A escola passa a projetar nos professores, e especialmente nas professoras, as expectativas de ministrar aulas, dominar novas tecnologias, participar de reuniões pedagógicas, seminários, atividades extraescolares, conselhos de classe, formações, projetos, atender dificuldades individuais dos alunos, assistir alunos com necessidades especiais, dominar temas das mais diversas áreas, desenvolver trabalhos administrativos, planejamento e correção de atividades. Nesse interim, lidam com alunos vítimas da insegurança alimentar, violência, abuso sexual, desestrutura familiar, racismo, bullying, ansiedade, depressão e LGBT+fobia.

De plano de fundo, a obra "Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no Contexto Brasileiro" dos professores e pesquisadores Arlete Ramos dos Santos e Claudio Pinto Nunes demonstra que, especialmente as docentes do campo, muitas vezes encontram-se em escolas sem estrutura adequada, sem saneamento básico, com poucos banheiros ou em condições impróprias, sem bibliotecas ou laboratórios, sem sala de direção e

[118] ANDRADE, 2015.
[119] CASTRO NETA *et al*, 2019.
[120] CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2020.
[121] BRITO; PRADO; NUNES, 2017.
[122] BRAUN; CARLOTTO, 2014.

de professores, sem sala de Atendimento Educacional Especializado ou até mesmo sem internet, água, energia elétrica. A tabela – da mesma obra – nos edifica um panorama da realidade ao identificar as condições das escolas públicas em áreas rurais e urbanas.

Figura II – Condições físicas das escolas públicas no Brasil no período de 2010-2018

BAHIA	2010		2012		2014		2016		2018	
Dependência física e serviços	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Biblioteca	6%	41%	6%	42%	8%	43%	9%	44%	10%	44%
Cozinha	77%	86%	82%	87%	86%	87%	88%	88%	91%	87%
Laboratório de informática	7%	39%	15%	50%	18%	51%	18%	45%	15%	37%
Laboratório de ciências	0%	9%	0%	10%	0%	10%	0%	10%	1%	11%
Quadra de esportes	3%	27%	4%	27%	6%	31%	8%	32%	10%	34%
Sala para leitura	2%	16%	4%	25%	5%	27%	7%	28%	7%	29%
Sala para a diretoria	24%	90%	25%	87%	25%	83%	27%	83%	30%	83%
Sala para os professores	13%	54%	14%	55%	16%	56%	18%	58%	21%	61%
Sala para atendimento especial	0%	5%	2%	9%	3%	12%	6%	14%	7%	16%
Sanitário dentro do prédio da escola	67%	97%	70%	97%	73%	96%	76%	95%	78%	95%
Água via rede pública	34%	97%	35%	97%	38%	97%	41%	97%	43%	98%
Energia via rede pública	77%	100%	83%	100%	88%	100%	91%	100%	94%	100%
Rede de esgoto via rede pública	4%	64%	4%	66%	5%	68%	6%	69%	6%	71%

Fonte: SANTOS; NUNES, 2020.

É possível perceber que, apesar dos avanços com crescimento do número de políticas do Estado neoliberal, historicamente, houve uma prioridade das instituições e alunos das áreas urbanas, em detrimento das áreas rurais. Por consequência, são os professores/professoras dessas instituições os/as mais afetados mais a precarização e fechamento das escolas no Brasil, evidenciando a perpetuação do processo de exclusão construída para esses grupos[123].

Logo, o trabalho docente enquanto complexo e repleto de especificidades nas suas cargas intelectuais, pedagógicas, artesanais, artísticas, afetivas e sociais, precisa enfrentar a ausência de condições de trabalho, acrescidas as problemáticas sociais projetadas nas escolas e acumulo de funções e exigências[124]. Tal conjuntura eleva o nível de estressores psicossociais relacionados à docência. Sendo considerada pela Organização Internacional do Trabalho, um dos ofícios mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem ao adoecimento físico e mental extremo[125]. Esse adoecimento expressa-se em dores, irritabilidade, cansaço, desmotivação, sentimento de fracasso e impotência, isolamento, baixa autoestima, baixa capacidade de concentração e memorização, ansiedade e apatia.

[123] SANTOS; NUNES, 2020.
[124] CASTRO NETA *et al* 2019.
[125] BRAUN; CARLOTTO, 2014.

No caso da Educação do Campo, essas condições podem se agravar em comparação à educação ofertada em áreas urbanas. Segundo José Júlio César do Nascimento Araújo e José Valderí Farias de Souza em "O trabalho docente na Educação do Campo", o/a professor/a que atua nesses contextos é obrigado a se reinventar para atender a diversidade de demandas e desafios presentes no campo/floresta, posto que esses espaços apresentam uma realidade que este/a nunca fora academicamente preparado/a.

Constantemente, estes professores, hegemonicamente do sexo feminino, perpassam pelas dificuldades da monodocência[126], além de enfrentar estradas em condições inadequadas, escassez de material didático ou paradidático[127], falta de ajuda de custo para locomoção e acúmulo de funções de outros funcionários – que deveriam se fazer presentes na instituição, tais como o/a diretor/a, coordenador/a pedagógico, porteiro/a, secretário/a, merendeiro/a e serviços gerais. O relato feito por uma professora de uma escola às margens do rio Juruá[128], em 2016, torna evidente essa precarização e agrupamento de tarefas.

> Aqui eu faço tudo. De manhã cozinho junto com meu almoço logo a merenda. Só são 20 alunos, aí a tarde dou minhas aulas. A sala tem alunos de alfabetização, do segundo ano, terceiro e do quarto ano. Na hora do intervalo eu mesmo sirvo, esquento aí sirvo. Lavo tudo no final, quando vou lavar minhas coisas aí já lavo o da escola. Tem que ser assim! Eu também levo, quando vou para Cruzeiro do Sul as notas e tudo para a coordenação. Eles dificilmente aparecem, o diretor mesmo, aquele que ganha como diretor, visita a escola para fazer vistorias acerca do que a escola precisa em questões estruturais, ele vem uma vez ou outra. O coordenador a visita dele é semestral, vem para observar o plano e vê se a aula está acontecendo.

Outro fator que pode acentuar a precarização do magistério da Educação do Campo em relação a educação ofertada nas áreas urbanas são as turmas multisseriadas[129]. Nelas, as professoras realizam quatro ou cinco planejamentos por aula no intuito de abarcar todos os

---

[126] Conforme José Júlio César do Nascimento Araújo e José Valderí Farias de Souza em "O trabalho docente na Educação do Campo", refere-se ao regime de trabalho em que o professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares.

[127] As pesquisas edificadas ao longo dos anos demonstram que os materiais didáticos ofertados para às escolas do campo, em sua maioria, reforçam visões estereotipadas, além de uma à hierarquização epistemológica que deslegitima os homens e mulheres do campo como protagonistas e produtores de conhecimento.

[128] A citação foi retirada do texto "O trabalho docente na Educação do Campo" de José Júlio César do Nascimento Araújo e José Valderí Farias de Souza.

[129] Ainda que as classes multisseriadas sejam cruciais para manutenção das escolas do campo, visto a baixa densidade demográfica, estas intensificam o tempo de planejamento das profissionais. Por isso, faz-se necessário a reavaliação do tempo que estas são remuneradas para atividades fora da sala de aula.

estudantes. Isto intensifica o tempo dedicado ao trabalho remunerado, impossibilita o aprimoramento intelectual, e, quando somado as tarefas domésticas, dizima o tempo de lazer e eleva os estressores psicossociais. São essas múltiplas determinações que mecanizam e alienam o trabalho docente feminino das professoras, tornando-o um mero ato de ensinar, uma ação despreocupada do fazer pautada nas exigências mercadológicas[130].

Esses contextos de precarização da escola e do trabalho docente perpetuam as concepções de campo enquanto o "lugar de retrocesso", de "atraso", demarcados pelo analfabetismo, evasão, distorção idade-série e desigualdades educacionais. A escola, por sua vez, teve um papel crucial na manutenção dessa visão de mundo hegemônica, legitimando – sobre os povos do campo – à inferiorização cultural, à pobreza, à exclusão, à privação de direitos e o controle do agronegócio sobre a terra, o alimento/mercadoria e o trabalho.

Em concordância com Araújo e Souza (2017), todas as nuances evidenciam a negligência, por parte do Estado, para com a Educação do Campo, fomentando a manutenção da pobreza, da divisão social, do desemprego, da violência e de um ensino incapaz de romper o *status quo*. No entanto, existe uma intencionalidade para que a modalidade assim o seja: reafirmar que só existe um modelo de educação a ser seguido – a do Capital – e estabelecer um magistério – de maioria feminina – de frágil formação, privado de condições materiais e afastado de uma leitura crítica, reflexiva e transformadora da realidade[131].

Apesar desse cenário, é possível perceber que as políticas públicas, tal qual as pesquisas acerca das condições de trabalho dos professores do campo, têm ignorado a composição majoritariamente feminina do magistério e como as professoras são constantemente divididas entre o trabalho docente, cuidados com a casa e com os filhos. Instala-se, então, uma naturalização da sobrecarga feminina dentro e fora da escola, cuja força de trabalho é subvalorizada e tida como "forma privilegiada de expressão do amor"[132]. Essa naturalização é obtida através da internalização de valores e práticas hegemônicas por parte dos oprimidos e repercute na vida das trabalhadoras, constantemente expropriadas do tempo, energia, lazer, autocuidado e qualidade de vida.

---

[130] ARAÚJO; SOUZA, 2017.
[131] ARAÚJO; SOUZA, 2017.
[132] HIRATA; ZARIFIAN *apud* ANDRADE, 2015.

Segundo Elisabeth Souza-Lobo, em "A Classe Operária tem Dois Sexos" (1991), os estudos sobre o trabalho, até a década de 1970, ocultou a presença das mulheres e expressaram uma visão homogênea dos trabalhadores. No entanto, as bases teóricas edificadas até aqui nos condicionam a problematizar a marca do gênero na classe operária a partir da análise das condições históricas que essas foram submetidas e como o Capital se apropriou do trabalho feminino no âmbito da produção e reprodução social perante a divisão sexual. É necessário, então, "desomogeneizar a classe trabalhadora"[133], exigindo a percepção da particularidade da exploração da mulher. Essa que não se dá de forma diferente, mas acentuada em relação à exploração do homem[134].

É essa totalidade que permitirá a compreensão da divisão sexual do trabalho na lógica do Capital – muitas vezes maquiada pela naturalização de subalternidade, nas nuances da exploração – e que nos farão alcançar a essência do magistério feminino na Educação do Campo aliado ao trabalho doméstico não remunerado.

Entre o magistério da Educação do Campo e o trabalho doméstico não remunerado: a insipiência de políticas públicas

Enquanto professores do sexo masculino ocupam menos tempo em trabalhos domésticos e no cuidado dos filhos, edificam maior disposição e tempo para qualificar-se, maior possibilidade de promoção e ascensão social e menor perspectiva de adoecimento. Nesse ínterim, para além das jornadas exaustivas, salários insuficientes e demandas que extrapolam o ambiente profissional[135], as mulheres do magistério ainda estão submetidas a imposições sociais que dominam seu corpo, trabalho e tempo também no ambiente doméstico.

Para Joana El-Jaick Andrade (2015, p. 290), ao considerar a entrada das mulheres no mercado de trabalho faz-se necessário ponderar os gestos repetitivos e os atos cotidianos estafantes de manutenção do lar e no cuidado com o outro, que são atribuídos, quase que exclusivamente as mulheres. Logo, para estas, a opressão e exploração se acumulam e se

[133] LOBO, 1991.
[134] CISNE, 2015.
[135] Esses aspectos são comuns à docência enquanto profissão em um universo neoliberal de barateamento dos custos da educação.

articulam nas esferas da vida – doméstica não remunerada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna[136].

A sobrecarga psicológica, física, ausência de tempo para lazer, descanso, sono, atividade física e alimentação adequada, dificultam a qualificação e reforçam padrões de conflito e culpabilização – pelo afastamento da família ou pela falta de êxito em todas as demandas do trabalho. Em contrapartida, a ausência de serviços públicos de apoio as aos trabalhadores e trabalhadoras – tais como creches, jardins de infância, escolas, cozinhas coletivas, lavanderias, serviços de limpeza, enfermarias e hospitais – impulsionam a sobrecarga e o adoecimento.

Sem o trabalho doméstico não remunerado repetitivo, o Estado estaria entre a condição de subsidiar os serviços necessários ou aumentar significativamente os salários – para que os operários e operárias possam custeá-los. No entanto, esse se desresponsabiliza ao não engendrar políticas públicas que imponham o ônus ao Capital, mantendo as mulheres responsáveis pelas tarefas domésticas. Embora essas funções não sejam considerada produtivas, essas mulheres "criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho dos seus maridos, filhos/as e de si próprias"[137].

Sob essa perspectiva, a opressão cultural e social das mulheres concretizada no trabalho doméstico é combinada à sua exploração econômica, reforçando-se mutuamente enquanto empecilhos à sua participação na vida política. Além de embrutecê-la, agrava o processo de alienação e lhe toma o tempo necessário ao aprimoramento intelectual e artístico, separando-a da produção material do conjunto da sociedade ou reservando-lhe um lugar subalterno[138].

Contudo, constitui-se substancial, ao pensar condições de trabalho docente e suas respectivas políticas públicas – emergentes em um contexto de dominação capitalista, pautar também as amarras patriarcais. Na medida que estas são "duas faces de um mesmo modo de produzir e reproduzir a vida"[139] e que colaboram para a manutenção da ordem sociometabólica do Capital.

Portanto, ao libertar as mulheres dos "guetos domésticos" e seu "jugo bruto e humilhante, eterno e exclusivo, da cozinha e do quarto dos filhos"[140] possibilitaremos sua

---

[136] HIRATA; ZARIFIAN *apud* ANDRADE, 2015.
[137] ANTUNES *apud* ANDRADE, 2015.
[138] ANDRADE, 2015.
[139] ARAÚJO *apud* ANDRADE, 2015, p. 295.
[140] LÊNIN, *apud* CISNE, 2018, p. 218.

capacitação, o exercício do seu poder como protagonistas, "desfrutando de vastas experiências de organização e planejamento da luta coletiva"[141] na construção de um projeto societário emancipador da humanidade.

Considerações finais

Apesar da Educação do Campo ter a composição do seu magistério fortemente delimitado pela presença feminina, as pesquisas que relacionam trabalho, gênero e educação de uma perspectiva materialista são deveras recentes no meio acadêmico. Por isso, a investigação tornou-se árdua no sentido que, ora as fontes ignoravam a marca do gênero na docência, ora estavam alicerçadas em vertentes pós-modernas que priorizavam análises fragmentadas da realidade, ofuscando a totalidade, a historicidade e as contradições da sociedade capitalista.

Ainda assim, foi possível fazer um considerável levantamento bibliográfico edificado no Materialismo Histórico-Dialético. Pois, como foi afirmado anteriormente, este seria o único referencial teórico-metodológico possível para nortear a análise concreta da realidade, para além de conceber uma ferramenta de luta contra a opressão da classe trabalhadora.

Embora o objeto central dessa pesquisa seja o magistério feminino na Educação do Campo aliado ao trabalho doméstico não remunerado, entende-se que este faz parte de uma totalidade: a exploração e opressão classe trabalhadora perante o Capital. Portanto, é importante ressaltar que conceber esse fenômeno em suas múltiplas determinações não tem a intenção de galgar igualdade e equidade entre homens e mulheres, mas a de abolir toda e qualquer forma de desigualdade, subalternização, opressão e exploração.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres e Educação**: A paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Branca Moreira. **Ideologia e feminismo**: A luta da mulher pelo voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

[141] ANDRADE, 2015.

ANDRADE, Joana El-Jaick. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças**. Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 18, p. 265-300, Set./Jun. 2015.

AQUINO, Estela Maria Leão de. **Gênero, trabalho e hipertensão arterial: um estudo de trabalhadoras de enfermagem em Salvador, Bahia**. 1996. 230f. Tese (Doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOUZA, José Valderí Farias de. O trabalho docente na Educação do Campo. **Revista Espacios**, vol. 38, n. 30, p. 11-23, 2017.

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 229-253, Jan./Abr. 2006.

ARAÚJO, Tânia Maria et al. Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 183-212, Jul. 2003.

ARIÉS, P. DUBY, G. (org.). **História da vida privada**: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. Volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRAUN, Ana Claudia. CARLOTTO, Mary Sandra. Burnout em professores: diferença e análise de gênero. **Contextos Clínicos**, v. 7, n. 1, p. 86-93, Jan./Jun. 2014.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, p. 165-174, 2017.

BRUSCHINI, C. Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher (1975-1985). In: CARVALHO, N. V. (Org.) **A condição feminina**. São Paulo: Vértice, 1988.

CARDOSO, Jafé da Silva; NUNES, Claudio Pinto; MOURA, Juliana Silva. Adoecimento docente: Uma Breve Análise da Saúde de Professores do Município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v. 20 , n. 57, p. 149-155, Abr./Jun. 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra et al. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **PSICO-USF**, Itatiba, v. 20, n. 1, p.13-23, Abr. 2015.

CASTRO NETA, Abília Ana de et al. Contextos da Precarização Docente na Educação Brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-25, e020037, 2020.

CASTRO NETA, Abília Ana de et al. A Precarização Do Trabalho Docente e o Adoecimento Mental no Contexto Neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.19, n.40, p. 01-17, Jan/Abr. 2019.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. O Adoecimento Docente: Um Produto do Capitalismo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 25, n. 46, p. 117-147, Set./Dez. 2020.

CISNE, Mirla. **Gênero, Trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, Maio/Ago. 2018.

CUNHA-PRADO, Elianne Madza De Almeida et al. Esgotamento Profissional em Professores de Educação Básica. **II Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde,** s.l., s.d.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Mãe, Mulher... Professora! Questões de Gênero e Trabalho Docente na Agenda Educacional Contemporânea. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155, Jul./Dez. 2015.

DELCOR, N.S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-203, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

HOBSBAWM, E. J. **A Era do Capital**: 1848-1875. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado et al. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Production**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009.

LOBO, Elisabeth Souza**. A classe operária tem dois sexos**: Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 1991.

MASSA, Lilian Dias Bernardo et al. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Rev. Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 180-9, 2016.

NUNES, Claudio Pinto. Conversas interativo-provocativas como opção teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.16, n. 37, 2020.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 65-80, 2017.

PEDRO, Joana Maria; MELLO, Soraia Carolina de; OLIVEIRA, Veridiana Bertelli Ferreira de. O feminismo marxista e o trabalho doméstico: discutindo com Heleieth Saffioti e Zuleika Alambert. **História Unisinos**, v. 9 n. 2, p. 132-138, Maio/Ago. 2005.

PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatt. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História:** operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, v. 24, n. 1, p. 161–194, Mar. 2021.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Claudio Pinto. Formação de professores no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**, v. 15, p. 57-71, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **Emprego Doméstico e capitalismo**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação: o MST e a burocracia estatal**: negação e consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Os movimentos sociais do campo e a reforma agrária do consenso**. 2016. Relatório final (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos et al. **Relatório técnico do projeto de pesquisa Política Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia**: desafios e perspectivas. Vitória da Conquista, 2022.

SENAI, Patrícia Sinara Gomes Santos. NUNES, Claudio Pinto. Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensino médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-27, 2021.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal Da; NUNES, Claudio Pinto. Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. **Revista Educação e Emancipação** (UFMA), São Luís, v. 12, p. 93-113, 2019.

SILVANY-NETO, Annibal Muniz et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino na Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 24, n. 3/4, p. 42-56, 2000.

SORJ, Bernardo. Trabalho remunerado e trabalho não remunerado. In: OLIVEIRA, S.; RECAMÁN, M.; VENTURI, G. (Org.) **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

MARGARIDAS SEGUEM EM MARCHA: DA SINDICALIZAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO STTR DE URANDI - BAHIA

Leidjane Fernandes Baleeiro[142]

Resumo: O presente artigo aborda a trajetória das mulheres no Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Urandi/BA (STTR), historicizando a conquista pela sindicalização à efetiva participação nos espaços de decisão. Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados como fonte de pesquisa, documentos da entidade, como estatuto social, atas, livros de registros de sócios/as, fotografias e entrevistas com protagonistas da história. O resgate desta trajetória das mulheres no sindicalismo rural e no STTR de Urandi evidencia as lutas que foram e são travadas para as mulheres conquistarem seu espaço nas direções das entidades sindicais, demonstrando ainda que apesar dos avanços, este ainda se constitui como um espaço de opressões e desigualdades de gênero.

Palavras-Chave: Mulheres Rurais. Sindicalismo. Participação.

Para iniciar a conversa

Seguiremos em marcha até que todas sejamos livres
(Gerusa Bittencourt).

A frase que utilizamos para iniciarmos este texto representa a continuidade e intensificação da luta das mulheres. Significa que enquanto houver mulheres discriminadas, oprimidas, invisibilizadas e a igualdade de gênero não for alcançada, as mulheres continuarão em marcha, lutando e reivindicando seu espaço em todos os âmbitos da sociedade.

Nesse sentido, a trajetória das mulheres no Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Urandi/BA (STTR), historicizando a conquista pela sindicalização à participação nos espaços de decisão, no qual abordaremos neste texto, faz parte

[142] Mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; Membro da Linha de Pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do NEPE/UNEB. E-mail: leidebaleeiro@gmail.com

da história de luta das mulheres, especificamente das mulheres trabalhadoras rurais, na conquista por direitos e espaço dentro do movimento sindical.

A sistematização da trajetória das mulheres trabalhadoras rurais no STTR de Urandi, representa a resistência das mulheres e continuidade desta luta em tempos de retrocessos e negação de direitos. Sendo imprescindível vizibilizar a luta das mulheres que fizeram parte da construção dos 49 anos de história da entidade. A autora desta pesquisa faz parte da história recente da entidade, mas este trabalho não se constitui um relato de experiência, mas parte do resgate de registros escritos e memórias das pessoas que contribuíram com a trajetória da entidade.

Esta sistematização foi possível a partir da análise documental, como estatuto social, atas e livros de registros de associados/as. Bem como, fotografias e a realização de entrevistas com as mulheres que construíram esta história. Estas memórias foram colhidas para a escrita de uma revista com o título: *Memórias, Trajetórias e Lutas: A história do STTR de Urandi*, publicada em junho de 2018, que aborda a construção da história do Sindicato, o fortalecimento da agricultura familiar, os caminhos para a formação de base e a caminhada das mulheres, jovens e idosos/as na atuação do STTR.

Neste artigo, abordamos aspectos e contextos históricos da luta das mulheres no sindicalismo rural e a trajetória das mulheres no STTR de Urandi, apontando a importância da organização das mulheres trabalhadoras rurais, por igualdade de direitos, empoderamento e emancipação.

O Sindicalismo Rural e a participação das mulheres trabalhadoras rurais: da luta pela sindicalização à paridade de gênero

O núcleo essencial da definição de gênero, na concepção de Joan Scott, baseia-se na conexão integral entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (1995, p.86). No seio dessas relações sociais, a categoria gênero posiciona como, historicamente, as mulheres estiveram (estão) em condições de desigualdade

perante os homens, bem como indica como existe a produção de diferenças e hierarquias entre feminilidades e entre masculinidades.

A estruturação do sindicalismo rural no Brasil reitera a afirmação de Scott, uma vez que este se constituiu como um espaço político de exercício masculino. No que tange à participação das mulheres, segundo Sara Pimenta (2013, p. 156), "as práticas sociais e a cultura política hegemônica não somente excluíram as mulheres trabalhadoras, como as silenciaram, colocando-as na invisibilidade".

Nas primeiras décadas do sindicalismo as mulheres não tinham o direito de sindicalizar-se. No sindicalismo rural, era permitida a sindicalização de apenas um membro da família, que predominantemente era o homem. Segundo Vânia Marques Pinto (2018, p. 30., "a justificativa para a não participação das mulheres estão relacionados, principalmente, a sua responsabilidade doméstica. Sendo que essa argumentação parte, majoritariamente, dos homens que ocupam cargos mais elevados nos sindicatos".

Historicamente invisivilizadas, as mulheres trabalhadoras rurais se articulam na luta pela sindicalização e em meados dos anos 1980 e se mobilizam para conquistar o direito a aposentadoria e demais direitos sociais. Assim, Pimenta afirma que "a luta das trabalhadoras rurais se articula, portanto, em duas vertentes: uma interna no movimento sindical e outra na sociedade, articulada com diferentes movimentos de mulheres trabalhadoras rurais e movimentos feministas" (2018, p. 22).

A partir das mobilizações das trabalhadoras rurais no período da Assembleia Constituinte, foi garantindo a inclusão de direitos sociais na Constituição Federal de 1988. No qual as mulheres conquistaram o direito à aposentadoria aos 55 anos, assim como o direito ao salário maternidade. A partir de então as mulheres intensificam a luta pelo reconhecimento como trabalhadoras rurais, uma vez que, nesse período e ainda hoje, as mulheres são associadas ao trabalho doméstico e de cuidados, sendo denominadas como domésticas ou do lar e seu trabalho na agricultura considerado como mera ajuda. Segundo Pimenta (2018, p. 22), "nessa lógica, que expressa a estrutura patriarcal da sociedade, a condição de doméstica ou do lar foi de tal forma enraizada que naturalizou e fixou essa identidade como primeira e principal. No polo oposto estava o trabalho na agricultura, próprio do mundo masculino".

A divisão tradicional de papéis distintos para mulheres e homens, segundo Sônia Fátima Schwendler (2002, p.1), "se sustenta numa rígida divisão sexual do trabalho que tem,

historicamente, relegado à mulher um papel secundário no trabalho, na vida política, nas lutas sociais, responsabilizando-a pelo trabalho não-visível". Essa divisão dos papeis entre homens e mulheres evidencia que mesmo a mulher tendo garantido conquistas no campo dos direitos, ainda prevalecem desigualdades diversas.

A década de 1990 inaugura um novo período no sindicalismo rural no que se refere à participação das mulheres, sendo este, segundo Pimenta,

> marcado pela construção de formas organizativas próprias como as comissões municipais e estaduais de mulheres e pela forte reivindicação de participação nos cargos de direção. A sindicalização das mulheres que resultara na luta pelo reconhecimento, e direitos não poderia conviver com o poder que defendia os direitos de uma categoria ainda representada pelo "home do campo", "trabalhador rural", e que reproduzia a discriminação e a exclusão das mulheres. (2013, 159)

Após anos intensos de luta, e conquistas tímidas, no 7º Congresso da Contag, realizado no ano 1998, as mulheres trabalhadoras rurais conquistaram a inclusão de mais um "T" no nome do congresso, passando a ser 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – CNTTR, sendo este, um reconhecimento da visibilidade política das mulheres, até então negada dentro do movimento sindical. Também foi aprovada neste Congresso a Cota mínima de 30% de participação das mulheres trabalhadoras rurais em todas as instâncias de direção da coordenação da Contag e nos quadros de direção dos sindicatos (CONTAG, 2004).

Passados quinze anos da conquista da cota mínima de 30%, no 11º CNTTR, realizado no ano de 2013, foi aprovada a paridade de gênero em todas as instâncias do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). Segundo Pimenta (2018, p. 23) "A paridade significa, pois, igualdade de condições materiais e imateriais no exercício da representação, que deve se pautar pelo reconhecimento e respeito à atuação política das mulheres". Pinto ressalta que, "as mulheres conquistaram a aprovação da paridade após anos insistentes na luta, primeiro pelo direito à sindicalização, já que as mesmas eram impedidas pelas direções de se associarem, segundo para garantir sua participação nos quadros diretivos dos sindicatos". (2018, p. 30-31)

No 12º CNTTR, realizado no ano de 2017, nos 54 anos de história da Contag, foi eleita a primeira diretoria paritária, com a participação de 50% de homens e 50% de mulheres, esta foi considerada uma conquista histórica. No entanto, foi ofuscada pela composição dos cargos

na diretoria da entidade, onde mais uma vez as funções de presidente e secretário de finanças continuaram sendo ocupadas por homens. No 13º CNTTR a história se repete, mais uma vez foi eleita uma diretoria paritária, no entanto, as principais funções ocupadas por homens. Vale destacar que nos 59 anos de história da Contag, nenhuma mulher ocupou a presidência.

Antes mesmo da paridade ser aprovada, Pimenta (2013, p. 179), já ressaltava que esta poderia se tornar "uma medida limitada a um recurso numérico que poderia potencializar toda a sorte de resistência contra a participação e protagonismo político das mulheres". Pinto (2018, p.30), destaca que "o número de mulheres ocupando as presidências e secretarias de finanças dos sindicatos, que têm papel de maior destaque político, tem aumentado, mas esse número ainda é ínfimo diante do número de mulheres filiadas aos sindicatos"

Na Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares no estado da Bahia (Fetag/BA), a paridade foi aprovada no seu 8º Congresso, realizado no ano de 2014 e implementada no 9º Congresso, realizado no ano de 2018. No qual reproduziu a mesma estratégia utilizada na Contag, ter igualdade de participação de homens e mulheres, no entanto para as mulheres, foram destinadas as funções de menor peso político. Segundo Pimenta,

> A ação política das mulheres no sindicalismo rural revela-se um processo dinâmico, de múltiplas experiências e significados construídos por suas protagonistas, que resulta na emergência de identidades coletivas e políticas num campo de instabilidades e tensões em que se reproduzem as desigualdades e o poder que nega a mulher como sujeito político e insiste em silenciá-la e submetê-la (2013, p. 155).

Ainda que a luta das mulheres seja colocada no invizibilidade, estas são protagonistas que importantes ações dentro do movimento sindical, exemplo disso é a realização da Marcha das Margaridas, uma ação estratégica de mobilização e chamamento das mulheres trabalhadoras rurais, agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras e extrativistas de todo o país. A Marcha toma as ruas para dialogar com os governantes na busca pela efetivação de políticas publicas para as mulheres, por cidadania igualitária e equivalente entre os gêneros, pela conquista da cidadania plena, visibilidade, reconhecimento político e social, além do grande lema, que é a luta por desenvolvimento sustentável com justiça, autonomia, igualdade e liberdade. A primeira edição da Marcha das Margaridas, realizada e coordenada pela Contag, aconteceu no ano de

2000, em Brasília e segundo Pimenta (2018, p. 24) "desafiou o descrédito de setores do movimento sindical em relação à capacidade política das mulheres, mobilizando cerca de 20 mil trabalhadoras rurais em Brasília, a maior mobilização de toda a história do movimento sindical".

Para além da grande caminhada que é de fato a Marcha, ela acontece em todos os espaços do movimento sindical, por meio de estudos, atividades, debates, reuniões preparatórias e de vários processos de mobilização e formação de mulheres na base, desde a comunidade até culminar na grande ação de massa que é a Marcha. Após a primeira Marcha, aconteceram mais cinco edições, em 2003, 2007, 2011, 2015, 2019 e a sétima edição em agosto de 2023. A Marcha das Margaridas se afirma como a maior mobilização de massa do MSTTR e tornou-se a maior mobilização de mulheres da América Latina.

Para que a Marcha das Margaridas aconteça e necessário a mobilização das Federações e dos mais de 4 mil Sindicatos espalhados por todo país, além de outras organizações e outros movimentos de mulheres parceiras.

Nesse sentindo, Vilenia Aguiar (2016, p. 261) destaca que "a participação política e as intervenções dos movimentos de mulheres rurais no espaço público, em geral, vêm contribuindo significativamente para o seu reconhecimento como sujeitos de direito."

A trajetória das mulheres trabalhadoras rurais no STTR de Urandi/BA

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Urandi/BA[143] foi fundado em maio de 1974, com o objetivo de defender os interesses e direitos dos trabalhadores/as do campo. O ato da sua fundação contou com a participação de 278 sócios-fundadores, no qual não se registra a presença de nenhuma mulher dentre eles. A primeira filiação de uma mulher consta sob o nº de inscrição nº 431 e de acordo o livro de registro de associados/as, das 1.000 primeiras inscrições apenas 25 foram de mulheres.

[143] No decorrer dos nos anos o STTR de Urandi passou por três mudanças de nome, na sua fundação era denominado de Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Urandi, no ano de 2009 passa a ser denominado de Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Urandi e no ano de 2017 com mais uma reforma do Estatuto Social passou a ter a denominação atual, Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Urandi, sendo esta utilizada no decorrer deste texto.

Apesar da tímida participação das mulheres, a vanguarda Honorinda Nogueira participava das reuniões, com muita animação e conseguia mobilizar outras mulheres, como lembra Zulino Pereira: *Lembro que a gente foi, na época de Seu Quinquinha*[144]*, fazer uma reunião na comunidade de Pé de Ladeira e Pesqueiro pra convencer as mulheres a participarem. Dona Honorinda se prontificou a fazer a frente e trazer as mulheres pra reunião*. (ZULINO, Entrevista realizada no dia 11 de maio de 2018).

Dona Honorinda, 83 anos, conta que sempre foi participativa e lembra que sofreu com críticas, o povo costumava dizer *Honorinda tá sabendo demais... Honorinda tá caminhando demais* (HONORINDA, Entrevista realizada no dia 16 de Maio de 2018), mas isso nunca a impediu de lutar pelos menos favorecidos. E relata como era a vida das mulheres e os avanços conquistados no decorrer dos anos:

> a mulher uns anos atrás não tinha nem vez nem voz, só servia pra trabalhar na roça e fazer serviço de casa e era só. Antes a mulher não votava, não tinha direito na própria casa dela, não ia numa festa, nem na feira. Hoje a mulher se libertou um pouco, ainda tem muito sofrimento, mas hoje a mulher já vota, já faz parte da política. (HONORINDA, Entrevista realizada no dia 16 de maio de 2018).

Na linha de frente das reivindicações por melhorias para a vida do povo e para as mulheres de sua época, Dona Honorinda conta que foi e ainda é hoje procurada por toda a região para auxiliar e acompanhar os/as agricultores/as em todas as suas necessidades sejam elas boas ou ruins, festivas ou não, ela conta que sempre ajudou as pessoas *já fiquei mais de quarenta dias no hospital acompanhando doente, gente que nem era parente, saia de Caetité de manhã, sem tomar café, vinha em Guanambi buscar um remédio, chegava em Caetité já a noite, sem almoço e nem janta*. Esta fala retrata um empoderamento e autonomia desta mulher camponesa que não se submeteu as várias formas de subordinação imposta às mulheres na sociedade de hoje e principalmente de sua época. E sobre essa luta, ainda acrescenta com sabedoria: *nós, lavradoras rurais, sofre demais e não tem muito valor. Se facilitar, esse povo mais pequeno, mais fraquinho, que não tem estudo sofre demais*. (HONORINDA, Entrevista realizada em 16 de maio de 2018).

[144] Presidente do STTR de Urandi na 2ª Diretoria (1977-1980).

Assim como na trajetória das mulheres rurais no âmbito nacional, nos primeiros anos do STTR de Urandi, a participação das mulheres era praticamente inexistente. A grande maioria dos filiados e que assumiam cargos, eram homens. Isso mostra que neste contexto as mulheres não tinham vez e voz. Apenas no ano de 1989, quinze anos após a fundação da entidade, na 6ª Diretoria (1989-1992), as mulheres fizeram parte da direção. Foi eleita a primeira Secretária de Assalariados, a senhora Agenir Aparecida Gonçalves, sócia nº. 2.560, que tornou-se a primeira diretora mulher, aos 30 anos de idade. Nesta mesma diretoria, outra mulher foi eleita como suplente da Secretaria de Formação Sindical, de Imprensa e Divulgação, a senhora Custódia Nogueira Morais, sócia nº. 1.681, tornou-se diretora aos 43 anos.

Os fatos ocorridos no STTR de Urandi neste período, quanto a inserção das mulheres na diretoria da entidade, condiz com os fatos ocorridos no Brasil nesta época, uma vez que nos anos 80 ressurgiram e se constituíram no país muitas lutas populares e movimentos sociais, e com as contribuições destes movimentos já criados, diferentes movimentos de mulheres trabalhadoras rurais, também foram se constituindo e as mulheres foram se inserindo em alguns espaços.

Em entrevista concedida por ocasião dos 44 anos do STTR de Urandi, a senhora Custódia Nogueira, atualmente com 72 anos, relata:

> Acho importante a participação da mulher, porque antes era muito fraco. As mulheres de hoje têm mais estudo, sabem mais das coisas, no meu tempo não tinha isso. Hoje as mulheres participam mais, viajam, vê as coisas, passam a entender e, naquele tempo, era só aqui. (Entrevista realizada em 18 de maio de 2018).

Devido ao amadurecimento político e social do Sindicato, por conta da participação frequente nos vários espaços de formação da Fetag-BA e Contag, em 1998, na gestão da 9ª Diretoria (1998-2002), fundou-se a Secretaria das Mulheres conjunta com a Secretaria de Jovens. A primeira secretária foi Fátima Baleeiro de Carvalho. Apenas em 2000 que as mulheres começam a ter uma participação mais expressiva no Sindicato, afinal o Brasil estava vivendo uma efervescência política e social, principalmente das mulheres, em lutar contra o regime neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso. Neste ano, foi formada a Comissão de Mulheres do STTR com a finalidade de realizar encontros que contemplassem esse público.

Na gestão seguinte (2002-2006) assumiu a Secretaria, Iraci Fernandes Guimarães e 11ª Diretoria (2006-2010), assumiu a Secretaria, Julimar de Santana Aranha. Sobre a crescente participação das mulheres, Julimar relata: *a participação cresceu e isso foi muito importante, porque as informações começaram a chegar de maneira mais esclarecida às trabalhadoras rurais, além de incentivar às mulheres a fazerem as declarações de terra no nome delas* (Entrevista realizada em 12 de maio de 2018).

No ano de 2009 o Estatuto do Sindicato passou por mais uma alteração, no qual, houve o desmembramento da Secretaria de Mulher e Juventude, em duas secretarias, a Secretária de Mulheres e a Secretária de Jovens e Adolescentes, vindo a ser implementadas na gestão seguinte. A ex-secretária de Mulheres ressalta a importância de ter uma secretaria específica, *fica mais fácil fazer esse trabalho especificamente com esse público, e a importância de tá trazendo essas mulheres para o movimento sindical, levando informação, deixando essas mulheres um pouco mais empoderadas* (LUCIENE, entrevista realizada em 15 de maio de 2018).

Ainda que a presença de mulheres na diretoria do Sindicato data de 1989, somente no ano de 2010, após 36 anos de fundação, e pela primeira vez na história do STTR de Urandi, a primeira mulher e jovem foi eleita Presidenta do Sindicato, sendo ela Leidjane Fernandes Baleeiro, com 23 anos de idade, e na época uma das mais jovens presidentas da categoria de trabalhadores e trabalhadoras rurais da Bahia. Neste mesmo ano, Dilma Roussef foi eleita a primeira mulher para a presidência do Brasil.

É importante apartarmos que a conquista das trabalhadoras rurais do município de Urandi em ocupar o maior cargo da entidade que as representam, não se deu necessariamente pela consciência dos seus membros da necessidade de avançar na luta das mulheres por igualdade, empoderamento e emancipação. Pois, esta é facilitada pelo afastamento de lideranças que já atuavam na entidade, para assumir cargos políticos na gestão do município, possibilitando jovens lideranças ocuparem esse espaço.

Ainda assim, o fato de se ter uma mulher a frente dos trabalhos do Sindicato, foi de grande relevância e proporcionou mudanças significativas em toda a estrutura, ação e organização da entidade. Abrangendo significativamente as ações com as mulheres e jovens, pelo estreitamento de laços com associações e as comunidades rurais urandienses, como

também a valorização da formação sindical e a organização de mutirões sindicais com o objetivo de informar politicamente a população do campo.

A formação político-sindical é primordial para o crescimento das entidades sindicais, pois é um instrumento que potencializa e qualifica a organização e ação política dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Assim, a partir de 2010, a direção do STTR de Urandi, a começar pela Presidenta e pela primeira Secretária de Jovens e Adolescentes – Juliana Ferreira de Santana Aranha Martins participaram efetivamente dos processos formativos promovidos pela Escola Nacional de Formação da Contag - Enfoc, que possibilitou e contribuiu para a formação destas mulheres e de todos/as os diretores/as, reforçando a ideia de que a formação é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia e empoderamento das mulheres. No ano de 2014, a presidenta foi reeleita para assumir a entidade por mais uma gestão (2014-2018), também foram eleitas mulheres para ocupar a Secretaria de Finanças e a Secretária Geral. A ex-secretaria de Mulheres, Iraci, fala da importância de mais essa conquista:

> Vê tantas mulheres a frente da diretoria, a gente vê que estamos no caminho, ainda não estamos lá, mas estamos no caminho, isso ajudou muito as outras mulheres nas comunidades a participar mais do sindicato, a ter mais confiança, a acreditar que o mundo das mulheres não resume a lavar, cozinhar e passar, que pode fazer outras coisas, mesmo morando na roça, acredito que não vai ficar por aí, vai crescer cada vez mais a luta do sindicato. (Entrevista realizada em 17 de maio de 2018).

Como reflexo dos processos formativos e do aumento da participação das mulheres, em novembro de 2014 a Comissão Municipal de Mulheres Trabalhadoras Rurais do STTR de Urandi, foi reestruturada com a participação de mais de 20 mulheres, todas representantes de comunidades diversas do município, a partir desse momento, as ações com as mulheres ganharam mais força e abrangência.

A Comissão foi criada com o intuito de proporcionar conhecimento para as mulheres, debater sobre a importância do Sindicato na vida da trabalhadora rural, como também a conscientização de manter os documentos organizados, para necessidades futuras, como o acesso aos benefícios previdenciários. Por conta da Comissão, mais reuniões foram realizadas nas localidades rurais. Luciene Dias Matos que esteve à frente da Secretária de Mulheres por duas gestões (2010-2018), conta que a violência de gênero é um importante ponto de pauta debatido nessas reuniões. Segundo ela, o trabalho de conscientização da trabalhadora rural

sobre as violências físicas, simbólicas e dependência financeira que qualquer mulher pode viver, é primordial para a construção de uma sociedade menos desigual (Entrevista realizada em 12 de maio de 2018).

Embora, a violência contra a mulher seja alarmante, Luciene completa falando da dificuldade da denúncia e da efetivação 100% das leis que deviam proteger as mulheres. Na perspectiva de abordar a questão da violência contra as mulheres e em virtude dos inúmeros casos que ocorrem no município, a Comissão de Mulheres Trabalhadoras Rurais do STTR de Urandi, realizou em maio de 2017 o Ato: "Não a impunidade aos agressores, queremos justiça", com o objetivo de sensibilizar e alertar a população quanto às diversas formas de violência conta as mulheres cumprindo seu papel de estar sempre na luta em defesa trabalhadoras rurais, afinal, conclui a ex-secretária: *um dos objetivos do movimento sindical é buscar políticas públicas para as mulheres.* (LUCIENE, Entrevista realizada em 12 de maio de 2018).

Compreendendo a importância de empoderar e fortalecer a luta das mulheres, o STTR de Urandi realiza ações permanentes com as mulheres trabalhadoras rurais. Como parte dessas ações, realiza no mês de março de cada ano, o Encontro de Mulheres, em comemoração ao dia Internacional da Mulher, que conta com a participação de mulheres de diversas comunidades do município. Além disso, realiza Encontros nas comunidades e participa de ações regionais, estadual e nacional. Com isso, ressalta a Secretária de Mulheres, Joelma Patez (2018-2022), *antes a gente era deixada de lado e hoje a gente passa a ser mais reconhecida e respeitada* (Entrevista realizada em 15 de maio de 2018).

Como ação da Secretaria de Mulheres, também são ofertados Cursos de Corte e Costura e de Pintura em Tecidos, que tem o curso de corte e costura, ministrado pelo STTR Urandi, que tem como objetivo proporcionar uma alternativa de complementar sua renda e, principalmente, promover a autonomia financeira.

Além de ter a possibilidade de tornar uma futura renda para a mulher, o curso extrapolou esse objetivo e passou a ser, também, um refúgio de companheirismo entre mulheres. As antigas estudantes contam que só de frequentar o curso, elas sentiam como se fosse uma terapia, outras voltaram a estudar devido o incentivo que receberam de outras colegas. Dessa forma, o curso se tornou um espaço de troca de informação, cuidado e sororidade. Dessa forma, percebe-se a importância de se criar estratégias de valorização e empoderamento da mulher trabalhadora rural.

Os espaços de participação das mulheres trabalhadoras rurais são imprescindíveis, já que às mulheres ainda são negados e invisibilizados direitos. Segundo Pimenta, graças à visibilidade das mulheres no MSTTR, foi possível perceber uma maior mobilização desse gênero na luta sindical.

> Em pouco mais de duas décadas, as mulheres trabalhadoras rurais organizadas no movimento sindical conquistaram espaço e visibilidade política e, por meio de estratégias de mobilização e participação, demonstraram sua capacidade articulatória e de parceria, qualificaram sua plataforma e agenda política e desencadearam processos de interlocução e negociação com o Estado, a exemplo da Marcha das Margaridas (2013, p. 155).

O STTR de Urandi vem marcando presença na Marcha das Margaridas a partir do ano de 2007. Na quarta edição, em 2011, o Sindicato conseguiu mobilizar tantas pessoas que foi preciso um ônibus para fazer o deslocamento. Nas edições de 2015 e 2019, uma quantidade expressiva de pessoas do município, mobilizadas pelo STTR, participaram da Marcha. Na edição de agosto de 2023, a entidade mobilizou as agricultoras construindo a história da luta das mulheres do campo pela reconstrução do Brasil e pelo bem viver.

Em junho de 2018, foi eleita a segunda mulher presidenta do STTR de Urandi, Juliana Ferreira de Santana Aranha Martins. Já com a consciência que esse espaço representa emancipação e empoderamento das mulheres. Nesta 14ª Diretoria, também foi implementada a paridade de gênero, que não se resume a números, mas a efetiva participação das mulheres nos cargos de decisão. No ano de 2022, Juliana foi reeleita para conduzir o mandato 2022-2026.

Para não terminar a conversa...

A trajetória das mulheres no sindicalismo rural evidencia as lutas que foram e são travadas para as mulheres conquistarem seu espaço nas direções das entidades sindicais. Apesar dos avanços nas duas últimas décadas, a desigualdade e opressão em relação à presença das mulheres no movimento assumem novas roupagens, a exemplo da paridade, efetivada na prática nos maiores espaços de representação da categoria, como na Contag e na Fetag-BA, mas que constitui apenas em paridade numérica e não em igualdade de poder nos espaços de decisão.

Nesse sentido, a trajetória das mulheres no STTR de Urandi, mostra que estamos na contramão desta realidade, pois, além de efetivarmos a paridade, esta se constitui para além dos números, uma vez que mulheres e homens dialogam em condição de igualdade.

Compreendemos que este avanço está fortemente atrelado aos processos formativos que as lideranças desta entidade participaram, a exemplo dos Cursos de Formação Política da Enfoc e os Grupos de Estudos Sindicais- GES, problematizando assim, de forma consciente e coletiva, a necessidade de superação das desigualdades de gênero dentro das instâncias diretivas da entidade.

Ressaltamos que as relações de gênero no campo constituem-se em um contexto de desigualdades, por vezes, naturalizadas. Assim, apontamos a necessidade de incorporação e ampliação das discussões de gênero no contexto do campo nas diversas ações promovidas pelo movimento sindical, em torno da formação política dos/as sujeitos do campo. Sendo imprescindível o fortalecimento e engajamento político de mulheres e homens na luta contra as opressões e discriminações de gênero na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilenia Venancio Porto. **Mulheres Rurais, Movimento Social e Participação**: reflexões a partir da Marcha das Margaridas. Revista Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 15 - Edição Especial – 2016, p. 261-295. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2016v15nesp1p261/33804 Acesso em: 15 jun. 2018.

CONTAG. **Revista dos 40 anos**. Brasília, 2004.

PIMENTA, Sara Deolinda Cardoso. Participação, Poder e Democracia: mulheres trabalhadoras no sindicalismo rural. In: SILVA, Eduardo Moreira da, SOARES, Leonardo Barros (Orgs.). **Políticas Públicas e Formas Societárias de Participação**. Belo Horizonte: UFMG / FAFICH/UFMG, 2013.

PIMENTA, Sara Deolinda Cardoso. **As mulheres na agroecologia e a agroecologia na vida das mulheres**: mapeando experiências. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG, 2018.

PINTO, Vânia Marques. Triste, loucas ou más? In: CTB. **Mulher de Classe**. Revista da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil, nº 08, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre: FACED/UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento.** 2002. Disponível em: http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=CONSTRUC567&ng=p&sc=3&th=42&se=0. Acesso em: 12 abr. 2015.

STTR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras familiares de Urandi. **Revista: Memórias, Trajetórias e Lutas:** A história do STTR de Urandi. Urandi, jun. 2018.

EIXO 5

Educação em espaços não escolares



ANÁLISE DE INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICO DE UMA COMUNIDADE RURAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ - BAHIA: ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

João Nilton Souza Maia[145]
Maria da Conceição Costa Rivemales[146]
Terciana Vidal Moura[147]

Resumo: A história e as estatísticas relatam as disparidades sobre o viver nas comunidades rurais. A população rural ainda, mesmo com as inovações, atravessaram e atravessam dificuldades como: preconceitos diversos, acesso a saúde, a educação e aos serviços essenciais de promoção da vida, além da restrição na acessibilidade aos grandes centros urbanos. Contudo, é necessário que haja a identificação, sistematização e socialização de informações e dados estatísticos formulando indicadores que contribuem no processo de planejamento, execução e avaliação do processo saúde doença da população camponesa estimulando políticas de enfrentamento do adoecimento e morte das comunidades rurais. Nesse sentido, o objetivo do estudo é analisar os indicadores sociodemográfico da população camponesa como estratégia de planejamento e Educação em Saúde. Trata-se de um estudo descritivo a partir de um estudo já realizado em 2018 em uma comunidade rural do Vale do Jiquiriçá na Bahia utilizando a base de dados e-SUS do ano 2017. Os resultados contribuem para a reflexão dos indicadores de saúde, pois a análise elucida questões relevantes em relação ao processo de adoecimento e morte da população relacionados aos aspectos socioeconômicos e situações/problemas. Percebe-se que a influência dos processos sociais, econômicos, ambientais, culturais e políticos tem influência direta nas condições de saúde da população rural. A mobilização da equipe e da gestão faz-se necessária para que a política de saúde chegue de forma igualitária e universal e com enfoque nas especificidades para a população rural. A análise dos indicadores, o desejo da mudança, o empenho da gestão, a organização e mobilização da população, a construção coletiva e o fortalecimento do controle social estabelece uma novo modelo de construir uma gestão pública de saúde para ver e sentir os impactos positivos, fruto da organização social unida ao compromisso público.

Palavras Chaves: População Rural, Indicadores, Enfermagem Rural.

---

[145]Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, e-mail: jnenf@outlook.com.

[146] Enfermeira Sanitarista. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Na pós-graduação é Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena (UFRB); Vice-Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão em Saúde (UAB/CAPES) e-mail:mariarivemales@ufrb.edu.br

[147] Docente da Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, da Licenciatura em Biologia e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, e-mail: tercianavidal@hotmail.com.

Introdução

Os indicadores sociais são instrumentos importantes na Vigilância e no planejamento da Saúde. Para sua efetivação, é necessário que os profissionais de saúde sejam instrumentalizados para a captação e apreensão dos perfis sociais e de saúde, adoecimento e morte das populações.

Em relação aos indicadores que expressam as condições sociais, econômicas e do processo saúde-doença da população camponesa, ainda é pouco estudada e a literatura nos apresenta um quantitativo de estudos reduzidos com essa temática.

Segundo BRASIL (2013), a população rural brasileira caracteriza-se por uma diversidade de raças, etnias, povos, religiões, culturas, sistemas de produções e padrões tecnológicos, segmentos sociais e econômicos, de ecossistemas e de uma rica biodiversidade.

A Vigilância da Saúde e o planejamento, enquanto modelo de assistência, emerge em um cenário nacional que tem por finalidade a implementação e inovação constante do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil e compreende a saúde como um produto social, derivado das relações sociais presentes em um dado cenário político, econômico, ideológico e cultural que interagem como uma grande engrenagem (SANTIAGO *et al.* 2008).

Para Santiago *et al.* (2008), para atuar na perspectiva da vigilância da saúde é imprescindível a utilização de indicadores sociais e de saúde que, articulados, ajudam a medir problemas e avaliar resultados da intervenção em saúde. Estes indicadores, utilizados de forma pactuada, constituem-se caminho apropriado para o envolvimento de diferentes atores sociais na construção de projetos intersetoriais capazes de influenciar a formulação de políticas públicas que melhor respondam as demandas sociais de saúde, especificamente para população camponesa que ao longo de décadas são invisibilizadas e excluídas.

Lima *et al.* (2015) afirma que os indicadores de saúde refletem o quadro real das condições de saúde de uma população. Sua utilização pode orientar os gestores de saúde no planejamento e controle das atividades locais. No entanto, são subutilizados ou não utilizados pelos gestores em suas ações de planejamento e controle de serviços, especificamente quando se refere a população camponesa que utiliza os serviços oriundo de um planejamento verticalizado e urbanocêntrico.

Maia (2018) traz relevantes reflexões acerca do estudo de indicadores sociais, econômicos, culturais e do processo de saúde, adoecimento e morte de uma comunidade rural. Nesse estudo o autor apresenta relevantes levantamentos sociodemográfico da população camponesa que reflete uma invisibilidade e ausência de políticas públicas específicas para a população camponesa e que impacta na forma de viver e conviver com e no campo.

Dessa forma, Maia (2018), discute que a análise dos indicadores sociodemográficos da população rural, reforça a importância das políticas intersetoriais, promove inquietação nos sujeitos promotores e executores das políticas de saúde. Os indicadores apresentados nesse estudo elucidam a importância da participação comunitária/coletiva no controle social. Contudo, o estudo sugere implantação de políticas de saúde mais qualificadas e ações no âmbito do SUS, capazes à atender as especificidades da população rural e suprir suas necessidades de forma universal e participativa conforme os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) para a população camponesa.

Nesse sentido, o estudo pretende responder a seguinte questão: qual a importância dos indicadores sociodemográficos da população camponesa para planejamento em saúde?

O objetivo geral do estudo é analisar os indicadores sociodemográfico da população camponesa como estratégia para o planejamento e Educação em Saúde.

Este estudo é de relevância para a área da saúde coletiva, principalmente para os profissionais atuantes na Estratégia Saúde da Família. É necessário um olhar diferenciado para as práticas de saúde voltadas à população rural, de modo que as práticas e os processos de saúde, atendam especificidades e necessidades desse segmento populacional baseado nos princípios e diretrizes SUS.

Nesse sentido, é necessário a sensibilização dos profissionais de saúde que atuam no SUS, o debate e o processo de educação em saúde em relação às situações de adoecimento e morte da população rural e o cuidado de forma humanizada e integral, observando suas peculiaridades e especificidades humanas, sociais e econômicas ora fragilizadas e comprometidas.

Metodologia

É um estudo quantitativo, descritivo do perfil sociodemográfico de uma população rural de um município no vale do Jiquiriçá na Bahia como estratégia para o planejamento e Educação em saúde. A população geral é de 39.591 habitantes, sendo 28.174 da zona urbana e 11.417 da zona rural (SIAB, 2015). A área delimitada do estudo foi um distrito do município, região da zona rural. Essa região tem cobertura da Estratégia de Saúde da família, com 647 famílias cadastradas e 2.006 habitantes, composta por uma equipe mínima de saúde da família e Núcleo de Apoio à Saúde da Família (e-SUS, 2017).

O cenário de estudo está localizado entre os três Distritos do município, sendo o maior em extensão territorial, como também, economicamente. Está localizado totalmente na zona da mata a uma distância de 18 km da sede do município, rodeado de rios como: o rio Corta-Mão, Ribeirão e Capivara e seus afluentes. Possui terras produtivas que cultivam a maioria dos alimentos que abastece a feira livre da cidade. Limita-se com o município de são Miguel das Matas, Laje e Elísio Medrado. As pessoas vivem exclusivamente da agricultura, principalmente do cultivo de café, cana-de-açúcar, mandioca, fumo e produtos de subsistência. (REVISTA AMARGOSA CENTENÁRIA, 1991).

A coleta de dados ocorreu a partir da análise dos relatórios oriundos dos Sistemas de Saúde: e-SUS, emitidos pelo centro de processamento de dados da secretaria municipal de saúde do município estudado. Foram analisados os dados de uma Unidade de Saúde da Família situada na zona rural referentes ao ano de 2017. A análise dos dados foi realizada a partir da epidemiologia descritiva, onde os dados foram tabulados no *Microsoft Excel* e apresentados a partir da frequência absoluta e relativa.

O estudo foi liberado pelo representante legal, secretária municipal de saúde do município, através da declaração de instituição participante, assinada pela secretária municipal de saúde em 04/08/17. Por ser uma pesquisa a partir de dados secundários não foi necessário aprovação pelo comitê de ética e pesquisa em seres humanos.

Discussão: perfil sociodemográfico

A análise do perfil sociodemográfico e socioeconômico da população rural em estudo é suma importância para reelaboração e implementação de programas e políticas de saúde específicas para essa população. Acredita-se que haja um potencial natural de vulnerabilidades dessa população devido à existência de problemas de saúde relacionados à baixa escolaridade, residências mais precárias, dificuldades de transporte, de acesso aos serviços de saúde, de consultas médicas, de acesso a água potável, entre outras. Nesse sentido, ressalta-se a importância de conhecer a realidade da população rural brasileira, e em especial no vale do Jiquiriçá, na Bahia em razão da escassez de publicações acerca deste contingente populacional.

Quadro 01 – Identificação da população rural por faixa etária (n= 2.006). Santo Antônio de Jesus, 2018.

Faixa etária	frequência absoluta	frequência relativa
< 1 a 2 anos	72	4%
3 a 9 anos	174	9%
10 a 19 anos	363	18%
20 a 44 anos	709	35%
45 a 59 anos	342	17%
60 a 79 anos	262	13%
> 80 anos	84	4%
Total	**2.006**	**100%**

Fonte: e-SUS (2017).

O Quadro 01, mostra um retrato da comunidade estudada em relação a faixa etária, pode-se perceber que a sua maioria é representada por cidadãos e cidadãs com idade entre 20 a 44 anos de idade, representando um total de 35% da população, seguido pela faixa etária de 10 a 19 anos com 18% da população estudada. Esses números revelam que a comunidade da pesquisa é uma comunidade predominantemente representada por uma população de adolescentes e adultos jovens, em idade produtiva que contribuem nas atividades laborais de forma ativa, além de ser uma população sexualmente ativa e em idade reprodutiva.

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens, busca sensibilizar os gestores para uma visão holística do ser humano e para uma abordagem sistêmica das necessidades dessa população (BRASIL, 2017).

Segundo Costa *et al*. (2013), os principais desafios para a promoção da saúde dos adolescentes do campo envolvem questões econômicas e ambientais específicas, sendo necessário o favorecimento da vivência desse período de forma saudável e produtiva, minimizando as vulnerabilidades e riscos.

Sérgio Botton Barcellos (2015), considera que os/as jovens e adultos não se dedicam apenas ao trabalho agrícola. Muitos transitam intensamente entre o rural e o urbano, seja para trabalhar, estudar ou encontrar alternativas de vivência, por meio da cultura, esporte e lazer. As trajetórias podem ser diversas e dependem das condições de trabalho e renda no meio rural, dos níveis de escolaridade alcançados e das características etnoculturais e socioambientais que esses jovens estão vivenciando.

No trabalho com comunidades rurais, a promoção da saúde está diretamente ligada à educação para a mudança social e formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres; assim a educação em saúde é pilar da atuação de enfermeiros nos três níveis de complexidade do Sistema Único de Saúde (WEIGELT *et al.* 2015).

Em relação ao sexo foi identificado no relatório do e-Sus uma população de 1.003 pessoas do sexo masculino totalizando e 1.003 do sexo feminino, o que representa a mesma proporção entre os sexos na população estudada.

Em relação a raça/ cor, de uma população de 2.006 pessoas, foi identificado que 170 se auto declaram brancas (09%), 629 se auto declaram pretas (31%), 1.205 se autodeclaram pardas (60%) e apenas 02 pessoas se auto declaram amarelas (0,09%).

De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negras e negros constituem mais da metade da população brasileira (50,7%). Dados mais recentes apontam que, em 2015, 53,9% das pessoas se declararam de cor ou raça preta ou parda, (BRASIL, 2017). A análise fornece um dado relevante em relação a raça/cor da população estudada, percebe-se uma comunidade com a maioria negros, totalizando uma população de 91% de pretos e pardos. Esse dado remete uma profunda reflexão acerca da política de saúde implementada para essa população rural.

As informações com os dados desagregados por raça/cor são relevantes para atender ao princípio da equidade do SUS, ao reconhecer as diferenças nas condições de vida e saúde das pessoas, oferecendo atendimento aos indivíduos de acordo com suas necessidades. Além disso, a constatação de que as desigualdades de gênero e raça constituem um importante fator de agravamento das condições de precariedade e exclusão, impõe ao Estado e a sociedade brasileira o desafio de combatê-las (BRASIL, 2017).

Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), a população negra representava 67% do público total atendido pelo SUS, e a branca 47,2%. A maior parte dos atendimentos concentra-se em usuários (as) com faixa de renda entre um quarto e meio salário mínimo, distribuições que evidenciam que a população de mais baixa renda e a população negra são, de fato, SUS-dependentes (BRASIL, 2017).

Dessa forma, conhecer as diferenças de acesso aos serviços de saúde, bem como os impactos destas diferenças em cada segmento da população é fundamental para se pensar em políticas públicas que atuem no sentido de promover a igualdade e a universalidade no acesso e na qualidade do atendimento nos serviços públicos.

Quadro 02 – Caracterização da população rural segundo o Nível de escolaridade (n= 2.006). Santo Antônio de Jesus, 2018.

Nível de escolaridade	freq. absoluta	freq. relativa
Creche	2	0,5%
Pré-escola	42	2%
Classe de alfabetização	87	4,3%
Ensino fundamental 1ª a 8ª séries	1.099	55%
Ensino fundamental completo	107	5,3%
Ensino fundamental especial	19	1%
Ensino fundamental EJA - séries iniciais (supletivo 1ª a 4ª)	9	0,5%
Ensino Fundamental EJA – séries finais (supletivo 5ª a 8ª)	13	0,6%
Ensino médio 2º ciclo (científico técnico e etc)	116	6%
Ensino médio especial	14	1%

Ensino médio EJA (supletivo)	5	0,2%
Superior, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado	22	1%
Alfabetização para adultos (MOBRAL)	17	1%
Nenhum	293	14%
Não informado	161	8%
Total	2.006	100%

Fonte: e-SUS (2017).

O Quadro 02 descreve o nível de escolaridade da população rural estudada, demostrando que 55% das pessoas frequentavam o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, 5,3% haviam concluído o ensino fundamental, 7,2% frequentou ou frequentava o ensino médio, enquanto 1% frequentou ou frequentava o ensino superior, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado. Ressalta-se que 14% da população relatou que não frequentou e nem frequenta nenhuma série/escola e 8% não informou esse dado.

O IBGE, (2016) revela que cerca de 51% da população brasileira de 25 anos ou mais tem somente até o Ensino Fundamental completo. No caso do Ensino Médio, 26,3% desse grupo tinha completado esse nível de instrução. A taxa mais baixa está localizada no ensino superior: 15,3% completaram a etapa. O IBGE (2016) aponta ainda que o Brasil ainda tem cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais.

Ribeiro (2012) destaca'' que o processo de educação rural ao longo das décadas, fez com que o camponês perdesse a autonomia rural implantando um tipo de conhecimento "estranho" a eles, um conhecimento urbanocêntrico, produzido fora do contexto rural e imposto de forma verticalizada, sem consultar a população rural e sem realizar um planejamento participativo e coletivo, com a implementação de um currículo fora da realidade do homem rural e dos conhecimentos tradicionais.

Tabela 01 – Perfil da população rural segundo à ocupação e situação no mercado de trabalho (n= 2.006). Santo Antônio de Jesus, 2018.

Ocupação	***Freq.absoluta***	***Freq. relativa***
Profissional de saúde	*8*	*1%*
Profissional de educação	10	1%

Profissional de beleza	2	0,09%
Trabalhador agropecuário	842	42%
Motorista	2	0,09%
Outros	23	1%
Não informado	1.119	55%
Total	**2.006**	**100%**

Situação no mercado de trabalho	**Freq. absoluta**	**Freq. relativa**
Empregador	0	0%
Assalariado com Carteira de Trabalho	11	0,54%
Assalariado sem Carteira de Trabalho	17	0,84%
Autônomo com Previdência Social	9	0,44%
Autônomo sem Previdência Social	33	1,65%
Aposentado/pensionista	329	16,4%
Desempregado	22	1%
Não trabalha	137	6,8%
Servidor público/militar	0	0%
Outro	694	34,6%
Não informado	754	37,6%
Total	**2.006**	**100%**

Fonte: e-SUS (2017).

Observa-se na Tabela 01, o perfil de ocupação. A comunidade estudada, por residir na zona rural, apresenta números que revelam uma população com ocupação predominante de trabalhadores da agropecuária representando 42%. Apresenta também 1% de trabalhadores da educação e 1% de trabalhadores da saúde. No entanto, os dados mostram que 37,6% da população não informaram essa questão.

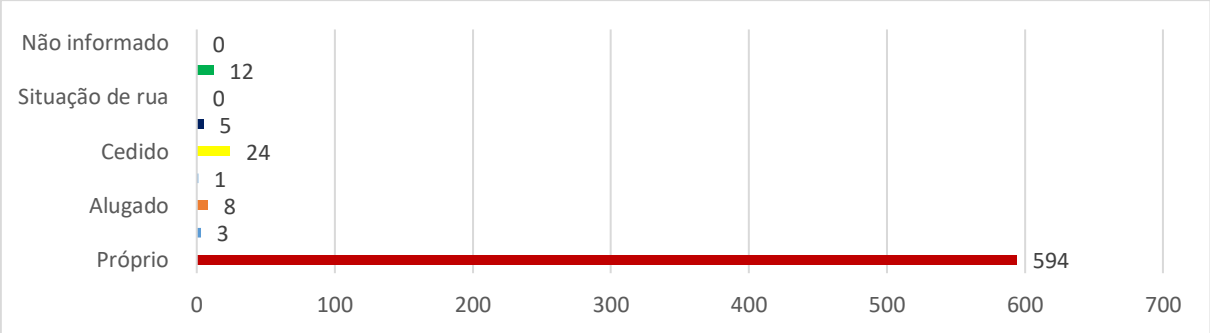
Em relação a situação no mercado de trabalho o estudo mostra que 16,4% da comunidade estudada é aposentado/pensionista, 1,65% autônomo sem previdência social e 6,8% não trabalha. As pessoas que não informaram representam 37,6% e com outra situação no mercado 34,6%. Dessa forma, pode-se inferir que ocorreu um sub-registro dos dados quanto

ao quesito ocupação e situação no mercado de trabalho, seja por falta do registro no momento do cadastro das famílias, seja por erro e/ou ausência de registro na alimentação do e-SUS.

Por outro lado, os dados evidenciam que a maioria das pessoas residentes na comunidade rural estudada, são trabalhadores agropecuários e aposentados/pensionistas. Esse dado é um alerta sobre a informalidade do trabalhador rural no mercado de trabalho, exposto muitas vezes a situações de laborais precárias, o que os coloca em condição de vulnerabilidade para diversas formas de adoecimento e morte.

PERRONI *et al.* (2013), apontam que o trabalhador rural é uma figura importante no contexto histórico e econômico do país. Porém, a precariedade das condições de trabalho e de recursos, expõe essas pessoas à riscos, tanto de saúde quanto de acidentes e são vulneráveis em relação as condições de trabalho. Os autores destacam que as desigualdades sociais as quais o trabalhador rural enfrenta nos dias atuais, dificulta o acesso as políticas públicas, principalmente as políticas de saúde.

Gráfico 01 – Situação de moradia/posse da terra (n= 647). Santo Antônio de Jesus, 2018.



Fonte: e-SUS (2017).

A análise dos dados referente a condição de moradia/posse da terra apresentada no Gráfico 01, demonstra um resultado bastante satisfatório em relação a moradia, os dados apresentados demonstra que das 647 famílias cadastradas 594 (91,8%) delas possuem moradia própria.

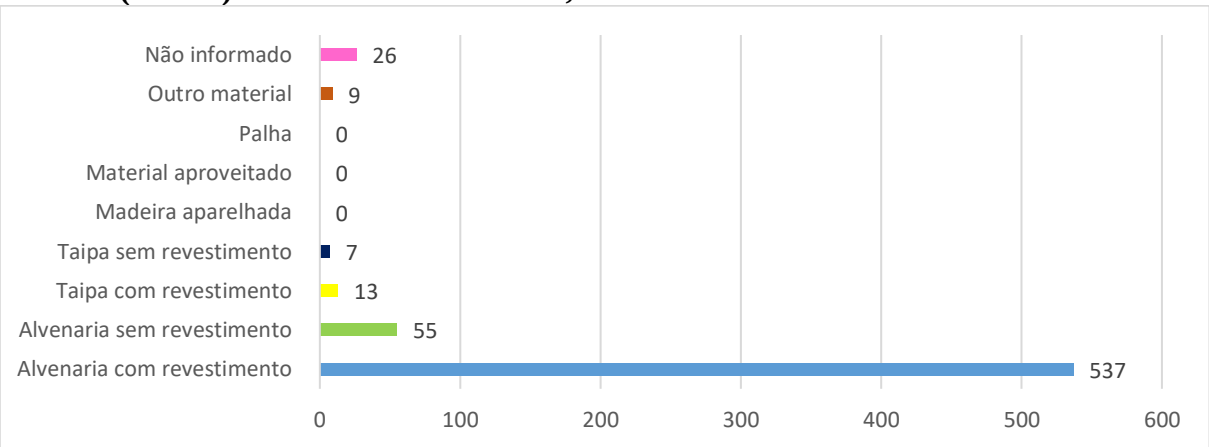
Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, no Brasil cerca de 29,9 milhões de pessoas residem em localidades rurais, totalizando aproximadamente 8,1 milhões de domicílios (BRASIL, 2017).

Monteiro (2017), afirma que a questão habitacional no Brasil, inclui refletir e considerar os seus aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que envolvem este processo, ao

longo do tempo. Nessa perspectiva, a população rural passou por uma transformação social significativa na última década, no que diz repeito a qualidade de vida e moradia. Acrescenta ainda que vivencia-se grandes avanços ocoridos na última década no meio rural e tais transformações sociais ocorridas no campo são em decorrência das políticas públicas de habitação implementadas para o homem rural.

A Política Nacional de Habitação (PNH), foi criada como uma nova proposta que incorpora um conjunto de recomendações com diretrizes do Governo, visando promover o acesso à moradia digna especialmente pela população de baixa renda, contribuindo para a inclusão social, a gestão participativa e democrática e o desenvolvimento humano aos agricultores familiares e trabalhadores rurais, inclui como seus beneficiários os quilombolas, silvicultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, indígenas e demais comunidades tradicionais que se enquadram como agricultores familiares, além dos trabalhadores rurais assentados do Programa Nacional de Reforma Agrária (SARTOR *et al*, 2017).

Gráfico 03 – Condições de moradia – Material predominante na construção das paredes externas (n= 647). Santo Antônio de Jesus, 2018.



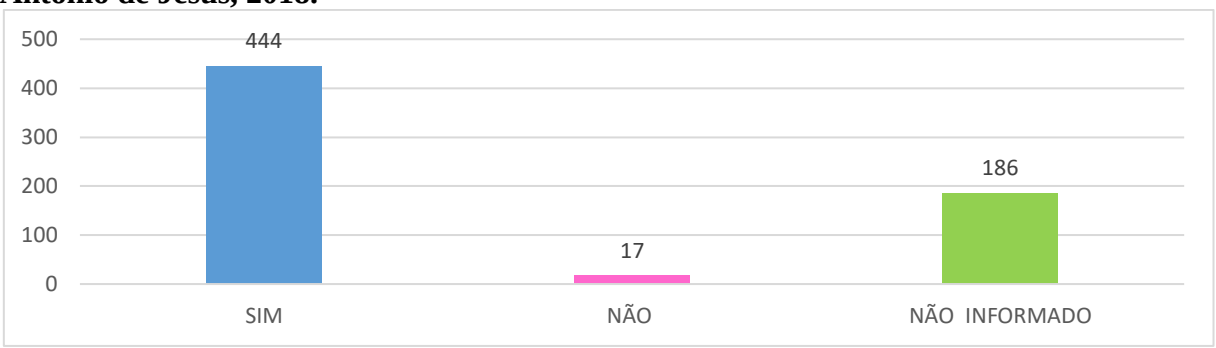
Fonte: e-SUS (2017).

O gráfico 03 demonstra as condições de moradia em relação ao material predominante na construção das paredes externas. Das 647 famílias cadastradas, 537(83%) possuem moradia de alvenaria com revestimento, já as moradias com alvenaria sem revestimento soma um total de 55(8,5%) moradias. Na análise aparece 13 moradias com taipa com revestimento (2%), 7 de taipa sem revestimento (1%), 9 (1,4%) com outro material e 26 (4%) não informados.

Magalhães (2013), enfatiza que a habitação saudável está relacionada com os materiais usados em sua construção e condições de saneamento, incorporando ainda a qualidade ambiental do seu entorno e as inter relações, devendo fazer parte da agenda de saúde dos seus moradores. Contudo, a habitação deve apresentar condições mínimas que contribuam para saúde e bem-estar de seus membros e para dignidade humana.

Brasil (2016) aponta, através da análise das condições de vida da população brasileirarealizada pelo IBGE, que pessoas com menores rendimentos, sem acesso à educação e em condições de moradia precárias por falta de acesso a serviços básicos se mostram mais expostas as doenças e infecções.

Gráfico 04 – Condições de moradia – Disponibilidade de energia elétrica (n= 647). Santo Antônio de Jesus, 2018.



Fonte: e-SUS (2017).

O gráfico 04 apresenta a disponibilidade de energia elétrica da comunidade estudada. Das 647 famílias cadastradas, 444 (38,6%) possuem energia elétrica em seus domicílios, 17(2,6%) domicílios não possuem energia elétrica e 186(28,7%) não foram informados. Dessa forma, pode-se avaliar uma comunidade que ainda necessita ser assistida em relação a eletrificação rural, dando oportunidade promoção e reparação da desigualdade social com perspectiva da inclusão.

Reis Jr. (2015), aponta que no Censo Demográfico 2010 ainda havia 1,3% de domicílios sem energia elétrica, com maior incidência nas áreas rurais do País (7,4%), com predominância na Região Norte, onde 24,1% dos domicílios rurais não possuíam energia elétrica, seguida das áreas rurais das Regiões Nordeste (7,4%) e Centro-Oeste (6,8%). Assim, pode-se inferir a carência do acesso à energia elétrica em ambientes rurais, impedindo a promoção do desenvolvimento social do país dificultado a inclusão social e a reparação das injustiças sociais.

A eletrificação rural é fundamental para redução da pobreza, indispensável para o desenvolvimento econômico rural, e o primeiro passo para a modernização. Contudo, o estudo aponta que ainda existem famílias que não tem acesso à energia elétrica, sendo um recurso vital para o bem-estar social e qualidade de vida das pessoas e para o desenvolvimento da sociedade facilitando acesso à saúde, educação, comunicação e bem-estar, (REIS. Jr. 2015).

Gráfico 05 – Condições de moradia – Abastecimento de Água (n= 647). Santo Antônio de Jesus, 2018.



Fonte: e-SUS (2017).

Em relação ao abastecimento de água nos domicílios da população rural estudada, o gráfico 05 evidencia que das 647 famílias cadastradas, 461 (71,3%) tem o abastecimento de água oriundo de poço/nascente no domicílio, 145 (22,4%) possuem rede encanada até o domicílio, 8 (1,2%) por carro pipa, 1(0,2%) por cisterna, 2 (0,3%) outras formas e 30 (4,6%) não informado.

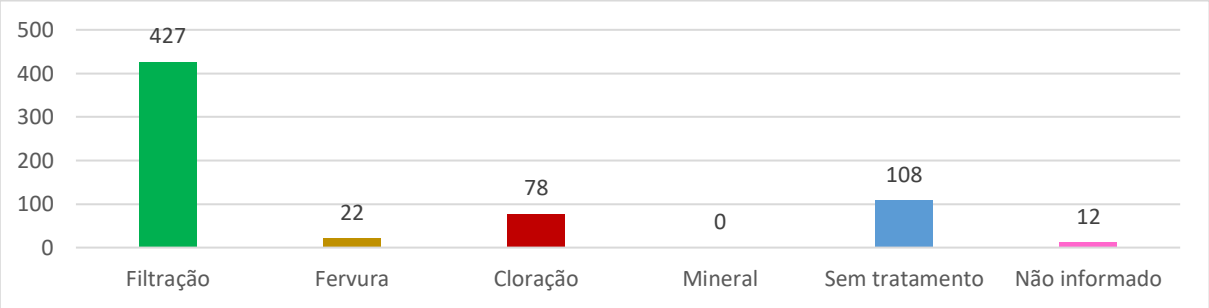
Assim, percebe-se um elevado número de famílias que utilizam água de poço/nascente no domicílio. Tal dado pode levar as autoridades sanitárias para uma reflexão em relação a qualidade da água consumida nessa comunidade rural.

Dessa forma, a qualidade da água para consumo humano deve estar de acordo com os parâmetros e seu padrão de qualidade estabelecido pelo Ministério da Saúde na Portaria n°2.914/2011, dispõe os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade de água para consumo humano e seu padrão de potabilidade (BRASIL, 2011).

Para Abonizio (2017), a qualidade da água se tornou uma questão de interesse para a saúde pública no final do século 19 e início do século 20. Depois das descobertas científicas de que a qualidade da água interferia na saúde da população, houve uma preocupação e foi investido em sistemas de tratamento de água. O Conselho Nacional do Meio Ambiente

(CONAMA) através da Resolução nº357, de 17 de março de 2005, dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes, e dá outras providências.

Gráfico 06 – Condições de moradia – Água para o consumo no domicílio (n= 647). Santo Antônio de Jesus, 2018.



Fonte: e-SUS (2017).

Em relação a água consumida nos domicílios a pesquisa expressa no gráfico 06 apresenta que 427 (66%) dos domicílios consomem água pelo processo de filtração, 22 (3,4%) por fervura, 78 (12%) por cloração, 108 (16,7%) sem tratamento e 12 (1,9%) não informado.

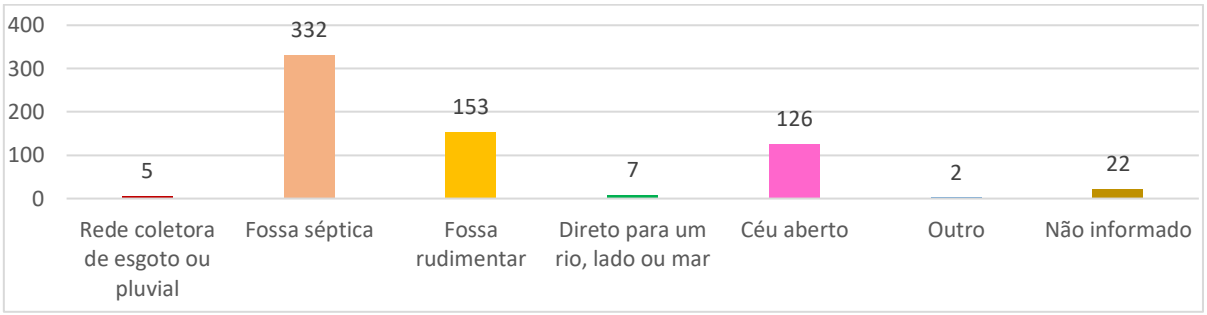
Amaral (2013), relata que no meio rural, as principais fontes de abastecimento de água são os poços rasos e nascentes, fontes bastante susceptíveis à contaminação. O risco de ocorrência de surtos de doenças de veiculação hídrica no meio rural é alto, principalmente em função da possibilidade de contaminação bacteriana de águas que muitas vezes são captadas em poços velhos, inadequadamente vedados e próximos de fontes de contaminação, como fossas e áreas de pastagem ocupadas por animais.

A maioria das doenças nas áreas rurais podem ser consideravelmente reduzidas, desde que a população tenha acesso a água potável. Entretanto, um dos maiores problemas das fontes particulares é a ausência de monitoramento da qualidade da água consumida, levando em consideração a contaminação da água no meio rural por produtos agrotóxicos usado nas lavouras e disseminados para rios, riachos e nascentes (AMARAL, L. A. 2013).

Para Aleixo *et al (*2016), os residentes nos países em desenvolvimento e nas áreas rurais, os mais pobres e as minorias étnicas, religiosas e as mulheres, são mais propensos a não terem acesso a fontes melhoradas de água e a serviços de esgotamento sanitário. Existem ainda

disparidades significativas no acesso à água potável entre as áreas urbanas e rurais, não só em termos do tamanho do déficit de cobertura, mas também em termos de acessibilidade das fontes disponíveis.

Gráfico 07 – Condições de moradia – Formas de esgotamento do banheiro ou sanitário (n= 647). Santo Antônio de Jesus, 2018.



Fonte: e-SUS (2017).

Sobre as formas de esgotamento do banheiro ou sanitário, o gráfico 07 demonstra que 332 (51,3%) dos domicílios tem esgotamento sanitário em fossa séptica, 153 (23,6%) em fossa rudimentar, 5 (0,77%) tem rede coletora de esgoto pluvial, 7 (1%) direto para um rio, 2 (0,3%) outro, 126 (19,5%) céu aberto e 22(3,4%) não informado. Os dados expõem uma situação sanitária delicada, pois apresenta uma comunidade bastante vulnerável as infestações parasitárias, resultante da predominância dos domicílios que não tem acesso a rede coletora de esgoto.

Para Marchi (2017), no Brasil, as Diretrizes Nacionais do Saneamento Básico, contidas na Lei nº. 11.445/2007 que define a Política Nacional de Saneamento Básico. O saneamento é o conjunto de ações socioeconômicas que têm por objetivo colaborar para a proteção ao meio ambiente, atuando no controle de todos os fatores do meio físico do homem.

Siqueira *et. al* (2017), descreve que a alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o saneamento básico precário como uma grave ameaça à saúde humana. A falta de saneamento acarreta diversos impactos negativos sobre a saúde da população. Além de prejudicar a saúde individual, eleva os gastos públicos e privados em saúde com o tratamento de doenças.

Considerações

O estudo tem grande relevância na área da saúde coletiva, principalmente na Estratégia Saúde da Família, pois às análises contextualizadas sugere reflexões e debates acerca da saúde da população rural. Evidencia fragilidades no serviço público de saúde e situações de invisibilidade e exclusão social da população rural, que historicamente sofre com as desigualdades sociais impostas pelo modo capitalista de produção, ao tempo que suscita o debate e em busca da emancipação da população rural.

Os objetivos propostos no estudo foram alcançados de forma positiva com algumas limitações e entraves relacionados ao banco de dados com algumas fragilidades nas informações. Durante a coleta, elaboração e análise do banco de dados, surgiram dúvidas e inquietações em relação aos dados da pesquisa, que ao longo do desenvolvimento do estudo esses entraves foram sendo sanados.

O estudo apontou fragilidades nos indicadores sociodemográfico na população rural estudada. As equipes de Saúde da Família, de modo individual e coletivo, tem um papel importante na sensibilização da população, principalmente nas comunidades rurais; devem ser abordados temas em relação aos cuidados de higiene corporal e domiciliar, cuidados na colheita, armazenamento e manipulação dos alimentos, tratamento da água por meio de cloração, filtração ou fervura.

A análise do perfil sociodemográfico da população rural, reforça a importância das políticas intersetoriais, promove inquietação nos sujeitos promotores e executores das políticas de saúde, diante dos indicadores e das situações de saúde, além de mostrar a importância da participação comunitária/coletiva no controle social.

Os resultados sugerem implantação de políticas de saúde mais qualificadas e ações no âmbito do SUS) capazes à atender as especificidades da população rural e suprir suas necessidades de forma universal e participativa conforme os princípios e diretrizes do SUS.

Portanto, o desejo da mudança, as denúncias das mazelas sociais por meio do conhecimento científico, a mobilização e organização da população rural, a construção coletiva e o fortalecimento do controle social estabelece um novo modelo de construir uma gestão pública de saúde com eficiência.

Por fim, esse estudo destaca uma relevância e um impacto importante no âmbito do Sistema Único da Saúde, podendo sensibilizar os profissionais de saúde em especial os profissionais que atuam na Atenção Primária de Saúde sobretudo, os profissionais das Estratégias de Saúde da Família, cabendo a/o enfermeira/o ser um agente de transformação dentro desse processo do cuidar das pessoas que habita às comunidades rurais.

A enfermagem enquanto categoria profissional pode contribuir de forma direta com esse processo, estimulando as práticas e ações de educação em saúde em diversos espaços, promovendo e estimulando a educação popular em saúde e a prática educativa, baseado nas metodologias ativas e na participação comunitária de forma horizontalizada e coletiva.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, R. M. **Saneamento básico no meio rural**: um estudo em assentamento rural no interior do Paraná. Monografia. Campo Mourão-PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

ALEIXO Bernardo *et al*. Direito humano em perspectiva: desigualdades no acesso à água em uma comunidade rural do Nordeste brasileiro. **Ambient**. **soc.** vol. 19, nº. 1, São Paulo Jan./Mar. 2016.

AMARAL, L. A. *et al.* Água de consumo humano como fator de risco a saúde em propriedades rurais. **Rev. Saúde Pública**; v. 37, n. 4, p. 510-514, 2013.

BARCELLOS, Sérgio Botton. A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil e os elementos constitutivos desse processo social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, **Mundo Agrário**, 16 (32), agosto 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde – DATASUS. **Sistema de Informação da Atenção Básica**, e-SUS, Fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica.** Brasília: 2017. 234 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2016, 146 p.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:** uma política para o SUS**.** 3a. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2017, 44 p.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª. ed. Brasília: IPEA, 2011, 39 p.

COSTA, A. G. M. *et al.* Imagens e concepções de adolescentes moradores de zonas rurais sobre saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro; v. 29, n. 8, p. 1675-1680, ago, 2013.

LIMA, Keler Wertz Schender *et al*, **Percepção dos gestores sobre o uso de indicadores nos serviços de saúde**, Saúde Soc. São Paulo, v.24, n.1, p.61-71, 2015.

MACHI, C. M. D. F. O saneamento básico brasileiro no contexto da transição para a economia verde. **Ambiente y Desarrollo**, Bogotá (Colombia); v. 21, n. 40, p. 111-123, jun 2017.

MAGALHÃES, K. C. *et al*. A Habitação como Determinante Social da Saúde: percepções e condições de vida de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família. **Saúde Soc. São Paulo**; v. 22, n. 1, p. 57-72, 2013.

MAIA, João Nilton Souza, **Perfil de saúde de uma comunidade rural do Vale do Jiquiriçá – Bahia.** Monografia de conclusão de curso de bacharelado em Enfermagem. Santo Antônio de Jesus-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Ciências da Saúde, 2018; 68p.

MONTEIRO, A. R; VERAS, A. T. R; A questão habitacional no Brasil. **Mercator**, Fortaleza; v. 16, 2017.

PERRONI, B. M; BONOW, C. A; ROSA, L. S. Trabalhador rural: uma análise das condições de trabalho e vulnerabilidade desses trabalhadores. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão;** v. 5, n. 2, 2013.

RESENDE, G. *et al.* **Revista Amargosa Centenária**. Secretaria Municipal de Educação de Amargosa. Ed. Agora Editorail Gráfica, LTDA. Amargosa-Ba, 1991.

REIS JR, E. M. **Avaliação do programa "luz para todos" no estado do Amazonas sob o aspecto da qualidade da continuidade do serviço de energia elétrica.** Dissertação de Mestrado, 2015.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org's.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTIAGO, Alynne da Costa *et al*. Indicadores sociais e de saúde para a operacionalização da Vigilância à Saúde. **Rev. Esc. Enferm.** USP, 2008; 42(4):798-803.

SIQUEIRA, M. S. *et al*. Internações por doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado na rede pública de saúde da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010-2014. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília; v. 26 n. 4, p. 795-806, out-dez 2017.

WEIGELT, Leni Dias *et al.* **O processo de gestão do trabalho e de educação permanente no SistemaÚnico de Saúde**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

A EXPERIÊNCIA DA RÁDIO BRASIL DE FATO BAHIA COMO UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR E CONTRA-HEGEMÔNICA PARA O CAMPESINATO

Alfredo Luiz Menezes Portugal Castro[148]
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento[149]

Resumo: O presente trabalho intitulado "A experiência da Rádio Brasil de Fato Bahia como uma proposta de educação e comunicação popular e contra-hegemônica para o campesinato" parte da inquietação que nos provoca a entendermos o papel da comunicação popular como estratégica para as lutas populares. Para tanto, como objetivo geral buscamos produzir e refletir sobre a experiência do Brasil de Fato Bahia, mais especificamente dos programas de rádio que vêm sendo produzidos de 2021 até os dias atuais. Neste sentido, apontamos a importância dos movimentos sociais e organizações populares na construção desse projeto e o caráter contra-hegemônico e educativo que perpassa todo esse processo. O trabalho analisa as possibilidades de intervenção política na sociedade a partir da comunicação popular. Nesse sentido, aponta que o projeto da Rádio Brasil de Fato Bahia foi e é responsável pela interiorização da produção de jornalismo popular do BdF Bahia.

Palavras chaves: Movimentos Sociais do Campo. Comunicação Popular. Contra-hegemonia. Educação Popular.

Introdução

Esta pesquisa nasce do nosso cotidiano de trabalho na produção de programas jornalísticos de rádio no Brasil de Fato Bahia. Nesse processo, que se desenrola de maio de 2021 até os dias atuais, percebemos o caráter educativo que esse processo de comunicação popular assume. Os 75 programas semanais com uma hora de duração cada foram realizados a partir das demandas e pautas apresentadas por movimentos sociais e populares, principalmente,

[148] Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB; Educador e Comunicador popular; Membro do grupo de pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, vinculado à linha 3, Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, PPGEduC, Uneb.

[149] Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus de Feira de Santana - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, CETENS – UFRB. Membra do grupo de pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, vinculado à linha 3, Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, PPGEduC, Uneb.

do campo. Nas páginas que se seguem, pretendemos analisar, portanto, o papel educativo que o jornalismo popular pode assumir em sua produção. Tal caráter educativo está tanto em abordar essas pautas por um viés popular, ecoando histórias constantemente silenciadas na mídia hegemônica, quanto em demonstrar a possibilidade mesma de construção de processos comunicativos a partir dos movimentos populares camponeses.

Também buscamos destacar que, em que pesem as atenções voltadas às novas tecnologias, particularmente a internet, o veículo rádio tem um entrelaçamento com o jornalismo popular e camponês. Ao detalhar a história de criação da Rádio Brasil de Fato Bahia, lembramos que o rádio sempre foi visto pelos movimentos camponeses ligados à Vía Campesina como um importante canal de comunicação no campo brasileiro e discutimos a pertinência dessa aposta estratégica. Isto porque, apontam esses movimentos, o rádio é um veículo muito utilizado pela população camponesa que ainda tem muita dificuldade de acesso à internet e que se vê pouco ou nada representada na comunicação produzida nos centros urbanos.

Além disso, em uma conjuntura tão sui generis como essa em que vivemos atualmente, com um destacado recrudescimento da desinformação como arma de guerra da extrema direita no país, utilizar o rádio como veículo de comunicação popular no campo tem um relevante papel também em educação popular. Os programas produzidos são expressões disso, seja explicando a importância da vacinação contra covid-19 ou sarampo, seja apontando o crescimento da violência no campo durante os anos do governo Bolsonaro. Defendemos, desta forma, que a Rádio Brasil de Fato Bahia assume um caráter de educação popular do campo que se dá para além dos muros das escolas, ocupando um importante espaço de produção de narrativas nos territórios.

É preciso ressaltar ainda que a escolha das rádios comunitárias como veículos prioritários de divulgação deste programa tampouco se deu de forma aleatória. As rádios comunitárias, como detalharemos a seguir, nascem a partir das lutas de movimentos sociais e populares, no processo reivindicar o direito à comunicação e à democratização da comunicação no país. São veículos criados e mantidos por associações e organizações comunitárias, com o objetivo principal de garantir a produção de uma comunicação conectada com os territórios, a fim de trazer diversidade e pluralidade para o processo comunicacional. Assim sendo,

entendemos que as rádios comunitárias eram os veículos em que um programa de jornalismo popular e camponês deveria estar.

Queremos, assim, analisar o exercício do caráter educativo e emancipatório que o jornalismo popular pode assumir, considerando tanto a disputa por meio dos conteúdos quanto o papel mobilizador e de ação dos movimentos sociais do campo nesse processo.

Rádio Brasil de Fato Bahia: um breve percurso histórico

Na Bahia, o dia 02 de Julho é uma data importante do calendário de lutas, pois marca o fim das lutas pela independência do Brasil, tendo como palco a Bahia e como protagonistas, o povo baiano. Não por acaso, essa foi a data escolhida por nós para o lançamento da edição 00 do programa jornalístico de rádio do Brasil de Fato Bahia. Em 02 de julho de 2021, foi ao ar a primeira experiência de rádio do jornal do BdF Bahia, o que marca também um momento de expansão territorial da nossa produção de informação, do nosso diálogo, envolvimento e construção com as comunidades campesinas e do fortalecimento da comunicação popular. Mas, antes é preciso recordar como chegamos até aqui.

O Sistema Brasil de Fato de Comunicação nasce em 25 de janeiro de 2003, durante o Fórum Social Mundial (FSM) em Porto Alegre (RS), que reuniu diversos movimentos sociais, sindicatos, universidades, artistas, intelectuais e políticos de esquerda, que ali se encontravam para discutir, dentre muitas coisas, a ofensiva política e econômica neoliberal e suas consequências para a sociedade latino-americana, brasileira e mundial. Naquele momento, vivíamos o êxtase da vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro presidente de esquerda operário e nordestino na nossa incipiente democracia. Era a esperança de um governo progressista.

O Sistema Brasil de Fato nasce de uma provocação de João Pedro Stédile, liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, no sudeste do país, na cidade de São Paulo, convoca as primeiras reuniões para se discutir o projeto, sua linha editorial, formato, periodicidade, articulações possíveis, a sustentação do projeto e outros. As reuniões aconteceram durante todo o ano anterior ao seu lançamento no FSM e surge de uma necessidade consensual de se combater o discurso violento das mídias hegemônicas em relação aos movimentos sociais do campo, às organizações sindicais etc. Na visão daquele grupo, era

preciso, então, termos um veículo veementemente de esquerda, com uma visão popular do Brasil e do mundo.

Quase dois meses depois, em 08 de março de 2003, são impressos e distribuídos os primeiros jornais em formato *standard* e, a despeito do desejo de fazer acontecer, nasce junto com o projeto uma série de dificuldades e contradições típicas de construção de um jornal impresso que, apesar do caráter popular, é produzido dentro da lógica do jornalismo empresarial, hegemônico. Tais contradições envolviam desde sua logística de distribuição à centralização da produção jornalística em São Paulo, bem como outras questões, entre elas a do trabalho dos profissionais que constroem o Brasil de Fato. Assim foram dados os primeiros passos dessa experiência.

Muitas foram as dificuldades, mas destacamos aqui uma das principais, pois implicava na saúde financeira do projeto: o modelo de venda por assinaturas, por diversas vezes atrasavam e não chegavam a cobrir os custos de produção do jornal. Outra realidade avassaladora para o jornalismo impresso da conjuntura daquele tempo era as proporções aceleradas com que a internet se tornava um ambiente de divulgação e comunicação mais barato, rápido e acessível, a despeito das dificuldades de acesso à internet que a maior parte da população brasileira tinha (e tem).

Assim, logo também migraríamos o formato para o on-line. Junto com o site nasce também a proposta de descentralização do Sistema Brasil de Fato, com a criação de redações estaduais. Estas foram desenvolvidas com autonomia própria, inclusive de financiamento e formação de equipes, mas funcionando em rede, com uma linha editorial única, uma produção coletiva dentro de um projeto que é nacional. É assim que iniciamos a experiência do Brasil de Fato Bahia. Em 2017, acontecem as primeiras reuniões para se pensar o Brasil de Fato Bahia. Mesmo entendendo as dificuldades e os custos de se fazer jornal impresso, decide-se por manter tal formato, por já haver um acúmulo nacional de mais de uma década nessa produção.

Na Bahia, então, o jornal já começa a ser produzido no formato tabloide, com custo um pouco menor de produção. Ele era distribuído principalmente em terminais de ônibus e metrô e eventos, mas também eram enviados para os sindicatos e movimentos sociais. Aliás, são esses movimentos e organizações populares que dão vida e abraçam a ideia do projeto aqui na Bahia e, assim, compõem o Conselho Político Editorial do projeto desde o seu início. Dentre eles estão a Consulta Popular, hoje, Movimento Brasil Popular (MBP), que desde o início assume a

tarefa de responsabilidade pelo projeto na Bahia; Sindicato dos Petroleiros na Bahia (Sindipetro), maior financiador do projeto desde o início; os movimentos ligados à Vía Campesina, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pela Mineração (MAM); e sindicatos como o Sindicato do Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (Apub), Sindicato dos Trabalhadores em Água, Esgoto e Meio Ambiente da Bahia (Sindae), Sindicato dos Engenheiros da Bahia (Senge), dentre outras organizações como veremos no Capítulo II. Aqui vale ressaltar, que apesar do protagonismo do MST na construção do Brasil de Fato nacionalmente, aqui na Bahia é a então Consulta Popular que protagoniza o processo organizativo e estrutural, e o MST sempre figurou em nosso Conselho Político Editorial, em alguns períodos mais próximo da construção diária do jornal, mas também com alguns períodos de afastamento.

Em 05 de dezembro de 2017, fizemos o lançamento da edição 00 do Brasil de Fato Bahia, mas apenas em junho de 2018 faríamos a impressão 01. As dificuldades para se estruturar financeiramente o projeto e, por conseguinte, a dependência de articulações políticas com os movimentos sociais e alguns mandatos de parlamentares do Partido dos Trabalhadores (PT) explicam esse intervalo entre uma edição e outra. Nesse momento, já contribuímos para o site nacional, em que havia uma aba interna dedicada à Bahia, assim como para outros estados. Mas, logo o Sistema entende que a migração para um site próprio expressava melhor o caráter autônomo dos estados.

Fazíamos agora, dentro do Sistema Brasil de Fato de Comunicação, um jornalismo com visão popular da Bahia, do Brasil e do mundo. Esse, sem dúvida, foi um passo importante para expandirmos o caráter popular do projeto, dialogarmos de forma mais regionalizada e territorializada e assim incidirmos com mais precisão aqui no estado. Fazer jornalismo popular não é fácil, é preciso uma dedicação militante muitas vezes exaustiva. Nos mantínhamos financeiramente a partir das parcerias com os movimentos, sindicatos, mandatos e organizações, nesse sentido, muito próximo das experiências do restante do país.

Aqui na Bahia nossa experiência é recente como dito nos parágrafos anteriores, em 2022 completamos cinco anos. Entramos apenas no sexto ano desse processo, e friso isso porque não podemos deixar de falar que, em grande parte desse período, passávamos por uma grande crise sanitária mundial, que já resultou na morte de mais de 700 mil brasileiros e brasileiras, pela

contaminação do vírus da Covid-19. Em março de 2020, com pouco mais de dois anos de projeto, entrávamos em um período de isolamento social que se estendeu por quase três anos, com momentos de maior ou menor abertura e, com isso, fazer jornalismo in loco, e foi determinante para pensarmos de imediato uma maneira de continuar construindo o projeto de maneira que chegasse a mais comunidades com o desafio financeiro de sustentação. Tudo parou durante o período mais grave da pandemia no ano de 2020. Vivíamos paralelamente uma crise econômica de caráter mundial que perdura ainda hoje, junto com um período nebuloso de recrudescimento do fascismo no Brasil, com o governo de Jair Bolsonaro.

Foi nessa conjuntura que construímos os programas de rádio desde 2021. Os programas de rádio eram um desejo antigo, a bem da verdade sempre estiveram no horizonte da construção do Sistema Brasil de Fato de Comunicação, e também era um dos objetivos do BdF Bahia. Nossa pretensão é interiorizar nosso projeto, aproximarmos das comunidades campesinas não apenas para levar informação, mas também para construirmos juntos esse jornalismo popular. O caminho escolhido foi o das rádios comunitárias, apesar de veicularmos nosso programa primeiramente em uma rádio comercial, a rádio Juazeiro FM. Hoje, estamos em quase 40 rádios comunitárias em várias regiões da Bahia.

Entendemos que as rádios comunitárias possuem esse caráter de construção popular que se aproxima daquilo que também produzimos – pelo menos em teoria. Fazemos esse destaque porque vimos uma grande ascensão de concessões de rádios comunitárias a pastores e igrejas evangélicas fundamentalistas durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. A par disso, esse é o caminho escolhido por nós e que só foi possível obter tal enraizamento devido a uma parceria com a Associação de Rádios Comunitárias (ABRAÇO) aqui na Bahia. A escolha das rádios aconteceu de forma pragmática. Tínhamos um pequeno recurso que repassávamos para ABRAÇO e ela se encarregava do repasse dos programas as rádios; pois foi a maneira de viabilizarmos o projeto naquele momento, mas a proposta que ainda sustentamos é de formarmos parcerias também nos municípios em que os movimentos sociais que compõem nosso conselho editorial incidem mais fortemente.

Do ponto de vista orçamentário, a viabilização se deu por meio do Projeto Nordeste, gerido pelo MST em Pernambuco através de edital para o fortalecimento das rádios do sistema BdF no Nordeste. O projeto viabilizou, além da construção do nosso programa de rádio aqui na Bahia, o fortalecimento de iniciativas semelhantes em Pernambuco, Paraíba e Ceará. Com os

recursos, foram pagos essencialmente pessoal. O primeiro ciclo de produção do programa durou o tempo do financiamento do projeto, ou seja, de julho de 2021 a dezembro de 2022, realizando um total de 64 programas semanais com uma hora de duração cada. Em 2023, aprovamos um outro edital junto a Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE) e continuamos com os programas que em setembro chega a sua 75ª. edição.

O programa se estruturava em matérias jornalísticas, entrevistas e alguns quadros fixos ou não. É importante trazer já de início é a pretensão de desenvolver um caráter contra-hegemônico desde a linguagem das matérias, as fontes e a forma organizativa até o *modus operandi* de articulação com as comunidades e os movimentos sociais, que nos pautam e participam da construção do projeto a partir das reuniões de Conselho Político Editorial ou não. Assim, como veremos, sempre tivemos uma abordagem diferente das mídias hegemônicas, em relação às vozes ouvidas, às demandas apresentadas, ao cuidado com a linguagem.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é apresentar uma forma de construção de uma comunicação contra-hegemônica, destacando seu caráter educativo com o campesinato e para o campesinato, expandindo nosso caráter popular para além da capital e, por conseguinte, fazermos contraponto às formas como chegam a comunicação hegemônica nesses lugares e incidirmos em lugares em que há vazios de informação.

Estrutura do programa

O programa vai ao ar todos os domingos atualmente em quase 40 rádios comunitárias. Com uma hora de duração, o programa tem em sua estrutura, pelo menos, duas matérias jornalísticas, uma entrevista, dois quadros fixos, Saúde e Comunidade e Cozinha Baiana; os quadros de cultura, Deu a Ideia e Cultura em Foco, que não vão ao ar em todas as edições; e dois quadros que não são permanentes, mas que foram executados em momentos estratégicos durante o período mais grave da pandemia e durante o período eleitoral: Outras Vozes e É Fake ou é Fato. O primeiro para discutir comunicação, direitos humanos e desinformação e o segundo que se preocupou com a veracidade de informações circuladas nos grupos de WhatsApp e na internet durante o período eleitoral. Além desses, semanalmente era agregada à programação o Nordeste em 20 Minutos, um quadro produzido em Pernambuco com a colaboração dos estados do Nordeste, que cumpre o papel de trazer um panorama regional, e que é veiculado pelas rádios do sistema BdF na região.

Para entendermos a estrutura do programa, buscamos analisar mais detidamente cada um desses espaços acima citados a começar pelos quadros fixos, Saúde e Comunidade e Cozinha Baiana. No primeiro, tratamos da saúde popular, com temas como mortalidade materna a partir de uma perspectiva racial; os impactos da desinformação na baixa cobertura vacinal infantil; saúde mental da população negra e luta antimanicomial; implicações da fome no desenvolvimento infantil; ervas medicinais e outras formas de medicina popular.

Um exemplo do que foi esse quadro e da nossa abordagem enquanto projeto popular de comunicação e de jornalismo numa perspectiva contra hegemônica, é a discussão trazida no programa #4 sobre o índice de mortalidade materna durante aquele momento da pandemia de covid-19, que descortinou a desigualdade que marca a mortalidade de mulheres mães negras e brancas. Uma pesquisa feita pela ONG Criola, referente a 2020, apontava que o número de mortes de mulheres negras grávidas era 78% maior que o de mulheres brancas. Para analisar esse dado, buscamos Emanuelle Góes, do GT Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e doutora em Saúde.

Apontamos a partir daí para as questões das desigualdades no Brasil que impactam diretamente no dia a dia dessas mulheres. Em geral, a maior parte das gestantes negras está em regiões mais distantes dos centros, nas periferias da região Norte e Nordeste, segundo Emanuelle. Naquele momento, segundo ela, não havia nenhuma iniciativa para redução da mortalidade materna com um olhar de enfrentamento ao racismo. Ela reforçou que as mulheres negras morrem porque o racismo é estruturante e institucional e apontou para a necessidade de implementação de políticas públicas no enfrentamento ao racismo nos espaços de saúde e, em particular, na atenção obstétrica.

Outro recorte que podemos destacar no quadro Saúde e Comunidade foi ao ar no programa #8, quando tratamos dos impactos dos agrotóxicos na saúde de trabalhadores do campo. Nos contrapomos ao agronegócio enquanto modelo de tecnológico de agricultura para o campo e nos contrapomos ao uso de agrotóxico no cultivo de alimentos. Vale ressaltar que esse modelo era defendido pelo então presidente Bolsonaro e por seu ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, aquele que ficou famoso pela expressão "passar a boiada". No programa #8, que foi ao ar dia 05 de dezembro de 2021, destacamos o Dia Internacional de Luta contra os Agrotóxicos, 03 de dezembro, data em que os movimentos sociais do campo alertam sobre os riscos do uso dos agrotóxicos na produção de alimentos.

Trouxemos o alerta que a Abrasco fez já no ano de 2012 para a comprovação de estudos que apontaram os graves danos provocados à saúde pelo uso dos biocidas a uma ampla parcela da população exposta a eles, como os trabalhadores e trabalhadoras das fábricas de agrotóxicos, da agricultura e da saúde pública, a população do entorno das fábricas e plantações, além dos consumidores dos alimentos contaminados. Para falar sobre isso, trouxemos o militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) na Bahia, Edvagno Rios, que aprofundou a questão ilustrando casos concretos e recorrentes de contaminação direta de camponeses e camponesas que sequer fazem uso de agrotóxico em seus espaços de plantio.

A participação de um militante camponês traz para o quadro uma realidade pouco vista nos meios de comunicação empresarial ou da mídia empresarial. Edvagno apontou casos reais e concretos nos municípios de Jacobina e Serrolândia, na Bahia. E ressaltou que as grandes empresas utilizam os meios de comunicação para desinformar a população sobre os verdadeiros riscos da utilização dos agrotóxicos à saúde das pessoas e do meio ambiente. Ele apontou ainda efeitos imediatos e agudos pelo contágio dos químicos que se espalham por toda a comunidade através do vento, como irritação na pele, nos olhos das pessoas, contágio do solo e das plantas e dos lençóis freáticos na natureza, ressaltando que, quando a pulverização é feita por avião, toda uma comunidade é afetada.

Quando apontamos essas questões num quadro sobre saúde, expressamos a luta de uma população por melhores condições de vida, propomos um conteúdo crítico e emancipatório que é característico de uma comunicação popular. A contra hegemonia se expressa aqui a partir das vozes pouco ouvidas nos espaços de comunicação empresarial, principalmente quando o tema abordado é a saúde, mas também no percurso que se estrutura na escolha das fontes e da linguagem que cozem o tear do texto. Além disso, trazer como fonte uma pessoa que não é especialista com formação acadêmica — nem médico, nem enfermeiro ou outra profissão correlata — demarca uma defesa de que a saúde é assunto que pode — e deve — ser discutido por todas as pessoas.

No quadro Cozinha Baiana, apresentamos diversas receitas da culinária baiana, seus contextos históricos e raízes culturais, com a generosa participação de diversas chefs de todo o estado, como Angélica Moreira, Aline Chermoula, Solange Borges, Débora Martins, Jorge Washington, Ronaldo Assis, dentre outros. O Cozinha Baiana era o único quadro que não tinha a participação direta dos movimentos sociais no processo construção, no entanto, buscava

evidenciar o caráter popular, cultural e histórico da alimentação. Um quadro leve e com uma narrativa importante acerca de culturas alimentares. Para entendermos melhor o que foi esse quadro, trazemos aqui a construção de dois deles. O primeiro com a chef Angélica Moreira, falecida alguns meses depois, que participou do programa #17, e o segundo com Thais Ferreira que esteve conosco no programa #38.

A chef Angélica Moreira, que esteve à frente do restaurante Ajeum da Diáspora, nos ensinou a fazer o arroz de hauçá, comida da diáspora africana muito comum em Salvador. Angélica foi pesquisadora da etnogastronomia da diáspora africana e autora do livro *Memórias da Cozinha Ancestral*. Ela nos contou que, além de realizar pesquisas sobre muitas receitas, costumava ouvir muito as mais velhas na hora de cozinhar. Para além da receita, trouxemos a perspectiva histórica do prato que está ligado à história das pessoas negras na Bahia. Os hauçás são uma etnia que habita até os dias de hoje a região da Nigéria, muitas pessoas desse grupo de negros islamizados foram trazidas escravizadas para o Brasil e para a Bahia. Os hauçás fizeram parte também da Revolta dos Malês, embora fossem de grupos islâmicos diferentes, estavam presentes no levante de escravizados malês que tomou as ruas de Salvador em 1835.

Angélica contou ainda que essa é uma receita que está presente em diversos livros históricos, citada, por exemplo, por Manoel Quirino em seus livros, e por Ana Maria Gonçalves, em *Um defeito de cor*. Um prato das mulheres ganhadeiras do século XIX, citado pela professora Cecília Soares no livro dela, ou seja, um prato cheio de histórias, memórias, axé e pertencimento. A chef e pesquisadora afirmou também que essa é uma comida que exemplifica bem diáspora de África, pois traz consigo memória, afeto e resistência. O que trazemos a partir dessas reflexões é a possibilidade de se pensar um quadro de receitas da culinária baiana sob uma perspectiva política de valorização da cultura dos povos e suas histórias reforçando o caráter educativo e evidenciando a máxima que se tornou comum nas lutas por soberania alimentar de que "comer é um ato político".

Num outro momento, a partir do programa #38, o Cozinha Baiana iniciou uma série de receitas utilizando plantas alimentícias não convencionais (PANC), ou melhor, Plantas Alimentícias Tradicionais (PATs). Antes mesmo de trazer a receita sugerida para o quadro, a chef e professora Thais Ferreira abordou a diferença entre esses conceitos. Ela explicou que o "não convencional" parte de um ponto de vista de alguém que diz que uma coisa é não convencional, em relação ao convencional e exemplifica: "Como direi para uma pessoa do

interior da Bahia, do sertão, que andu é uma Planta Alimentícia não Convencional? Como direi para um morador do Pará que jambu é uma Planta Alimentícia não Convencional? 'Apois', como diria Riobaldo, 'mire e veja...', nos apoiando em termos novos para identificar coisas antigas poderia produzir silenciamento de entes que foram protagonistas de muitos pratos no passado e, também, poderia produzir silenciamento dos muitos especialistas tradicionais que preservam essas plantas em sua alimentação, todos os dias".

Essa é uma discussão que traz à tona o silenciamento ou apagamento da cultura de um povo, uma característica presente na história da formação do Brasil que é refletida a partir da culinária. A receita que Thais nos ensinou foi o latipá ou amori, prato de origem afrodiaspórica, presente também no livro *A arte da culinária da Bahia*, de Manuel Querino.

Os outros dois quadros que trouxemos na programação da rádio, como disse anteriormente, foram Outras Vozes e É Fato ou é Fake. Ambos eram produzidos por este pesquisador no formato de coluna. Através deles, atentamos para as questões que envolvem a comunicação empresarial e hegemônica no Brasil e suas implicações. Num primeiro momento, já nos programas #1, #2 e #3, buscamos situar nossos ouvintes sobre o que são os meios de comunicação, quem eles representam, quem são seus donos, como se dá o processo de concessão de um meio de comunicação e sua regulamentação, o que implica a não regulamentação, a violência discursiva para com as minorias e a contribuição para seletividade penal, a falta de pluralidade e representatividade nesses espaços. Além disso, buscamos discutir a desinformação e as *fake news* e sua diferenciação.

Dessa maneira, no quadro Outras Vozes, no programa #1, por exemplo, trouxemos um olhar que buscou contextualizar esse debate olhando para nós, para nosso território, nosso estado. Apontamos que, quando olhamos para alguns estados aqui mesmo do Nordeste e para as famílias que detêm as concessões de rádios e televisões, vemos que, possivelmente são famílias que, desde que o Brasil é Brasil detêm muitas terras, muito dinheiro, são pessoas predominantemente brancas, na maioria dos casos estão associadas à política eleitoral daquele lugar, são comuns os casos em que aqueles que detêm concessões desses meios de comunicação foram ou apoiaram governadores, senadores, prefeitos, vereadores etc.

Nesse processo de comunicação popular e contra hegemônica achamos necessário fazermos essas associações e percursos históricos para ampliarmos nossas possibilidades de entendimento sobre os meios de comunicação. Para isso, algumas questões foram fundamentais

e provocadoras: que classe social eles representam? Que culturas eles representam? Existe pluralidade de vozes, de culturas, de etnias dentro desses espaços? Assim, então, conseguimos evidenciar a relação entre os meios de comunicação e as relações sociais, econômicas, políticas etc. Isso nos possibilita entender, por exemplo, a discussão sobre racismo e meios de comunicação, desinformação, sobre a relação entre os meios de comunicação e soberania alimentar, sobre os meios de comunicação e política.

Foi a partir desse percurso que discutimos, através do quadro Outras Vozes, os meios de comunicação numa perspectiva que apontasse para caminhos que democratizem os meios, democratizem o acesso a esses meios, democratizem e pluralizem as culturas e as vozes nesses espaços. Essa é uma discussão pouco presente em outros espaços, e consideramos que, em um projeto de jornalismo popular que é o Brasil de Fato, construído pelo povo, pelos movimentos sociais e pelos sindicatos, é fundamental e estratégico tal debate.

Já no programa #3, o quadro buscou uma relação mais direta entre a comunicação e as pautas do campo e apresentou esse debate a partir da relação com a soberania alimentar, esta que é uma luta estratégica para os movimentos campesinos juntamente com a reforma agrária e o acesso à terra. O que apontamos na discussão foi a desinformação que sempre esteve presente no discurso do agronegócio enquanto estratégia de disputa da ideia de alimento, bem como apontamos para como as grandes empresas do agronegócio dominam também os meios de comunicação no país, numa relação promíscua e desleal. Dessa relação, apontamos o processo de criminalização dos meios de comunicação empresariais aos que apresentam discurso contrário na sociedade, como é o caso dos movimentos sociais do campo.

Reforçamos esse debate com alguns dados da pesquisa realizada em 2019 pelo Intervozes e Repórter Sem Fronteiras, para o Media Ownership Monitor (MOM), intitulada *Quem controla a mídia na América Latina?*, que mostra, entre outras coisas, como estão distribuídos os meios de comunicação no Brasil e em outros países da América Latina. O estudo, além de apontar para a concentração dos meios de comunicação nas mãos de poucos, porém grandes grupos, mostra a relação entre esses grupos de comunicação e o agronegócio. Destacamos também o caso que nos chama mais atenção que é o do grupo Globo, que aparece no estudo como aquele que concentra a maior parte dos veículos de maior audiência no país — ao todo nove deles — e que possui estreita relação com o agronegócio.

Durante o período eleitoral, pela urgência do tema, criamos o quadro É Fato ou é Fake para tratarmos exclusivamente das notícias falsas com alta circulação sobre candidatos e candidatas. O debate sobre *fake news* e desinformação ganhou uma notoriedade incomum nos últimos anos e, como já vimos, foi a principal estratégia da extrema-direita no país durante as eleições de 2018 e que, novamente, se apresentou com força capaz de mais uma vez influenciar no resultado das eleições de 2022. Para nós era fundamental falarmos sobre o material que estava sendo massivamente distribuído nos grupos de WhatsApp e trazermos para o programa uma análise que apontasse a distorção presente nessas narrativas. Ou seja, uma contribuição mais direta no combate ao avanço do discurso da extrema-direita recheado de *fake news*.

Para exemplificar esse quadro, apresentamos dois casos analisados que foram ao ar no programa #52. Na Bahia, apontamos o caso do candidato a governador do estado ACM Neto (União Brasil), que distribuía material de campanha associando-o, ao mesmo tempo, aos então candidatos à presidência Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Jair Bolsonaro (PL). A estratégia tinha o objetivo de confundir o eleitor, ao afirmar que ACM Neto estaria apoiando a candidatura de ambos. Esclarecemos essa história para nossos ouvintes e apontamos que o próprio ACM Neto já havia falado em entrevistas que apoiava Jair Bolsonaro e que o partido União Brasil fazia parte da mesma coligação do PL de Bolsonaro; já Lula e o candidato a governador Jerônimo Rodrigues fazem parte do mesmo partido, o PT. Ou seja, na Bahia, Lula apoiou a candidatura de Jerônimo, e não de ACM Neto.

Uma outra *fake news* que analisamos no mesmo programa e que já circulava nos grupos bolsonaristas há bastante tempo era a de que, caso eleito, Lula fecharia igrejas evangélicas. Primeiro apontamos que nós não encontramos nenhuma menção a isso no programa de governo apresentado pelo candidato e, num segundo momento, lembramos que foi o presidente Lula quem sancionou uma lei em 2003 que determinou a livre criação e organização das igrejas e isso facilitou a formalização dos espaços de culto para qualquer religião. Por fim, analisamos a carta lançada por Lula durante a campanha que reafirmava seu compromisso com a liberdade religiosa.

Neste processo, é preciso destacar a relevância de manter uma grande diversidade de fontes ouvidas na construção dessas matérias. Isto porque, entendemos que construir um jornalismo popular perpassa por ecoar vozes que não estão presentes na mídia hegemônica. Assim, tivemos uma presença marcante de muitas mulheres negras tratando sobre assuntos

diversos, não apenas relacionados à raça, bem como a presença semanal de movimentos sociais e populares, especialistas que não estão ligados aos centros urbanos etc.

Dentre tantas pessoas, destacamos alguns nomes por sua representatividade: João Pedro Stédile, MST; Joelson Ferreira, Teia dos Povos; Anderson Amaro, MPA; Cacique Agnaldo Pataxó Hãhãhãe, Mupoiba; Cícero Félix, ASA; Dinaman Tuxá, Apib; Ramênia Vieira, Flávia Lefevere e Viviane Tavares, Intervozes; Ana Lúcia Góes e Cláudio André, Apub; Maria Conceição Oliveira, Slow Food Brasil; João Carlos Salles e Paulo Miguez, ex e atual reitor da UFBA; Fábio Josué dos Santos, reitor da UFRB; Dyane Brito, CAHL/UFRB; Valdecir Nascimento e Joyce Souza Lopes, Instituto Odara; Benilda Brito, Fundo Malala; Yuri Silva, CEN e equipe de transição de Luiz Inácio Lula da Silva; Gabriele Sodré, MAB; Pablo Bandeira, MTD; Pablo Montalvão, MAM; Roseilda Conceição e Maria Aparecida, CPT; Radiovaldo Costa, Sindipetro; Trudruá Dorrico, indígena makuxi, referência em literatura indígena; Bárbara Carine, Escola Maria Felipa e UFBA; Ebomi Cici, mestra griô e em herbolaria; Olinda Yawar Tupinambá, artista e ativista indígena; Andreza Santana, advogada e ativista.

Conclusão

Não é fácil construir um projeto de jornalismo popular numa sociedade fortemente marcada pelas desigualdades sociais, ainda mais sendo necessário se utilizar do modo de produção hegemônico de jornalismo. Fazer isso, a partir de um projeto de rádio, em uma construção contra hegemônica, de enfrentamento à estrutura hegemônica, junto com os movimentos sociais camponeses é um desafio ainda maior. Nesses poucos mais de cinco anos, o projeto do Brasil de Fato Bahia esteve à beira do encerramento algumas vezes, principalmente pela dificuldade em estabelecer articulações para que o projeto se sustente financeiramente, se consolide e, ao mesmo tempo, garanta à militância uma remuneração justa.

Acreditamos que a rádio Brasil de Fato Bahia cumpre esse papel de apresentar uma possibilidade de construção de jornalismo popular com o campo e para o campo. Uma comunicação contra hegemônica e de contraposição aos avanços da violência no campo, às expropriações, às ofensivas do agronegócio, das mineradoras e outros. Ressaltamos que estão presentes no Conselho Político Editorial do BdF movimentos sociais do campo, sindicatos e

outras organizações, a exemplo do MST, MAB, MPA, MAM, MBP, Levante da Juventude, Sindipetro, Apub, ASA, MOC.

Tal Conselho é o espaço que nos estrutura, organiza nossas demandas, nossas pautas, organiza nossa linguagem e nossa comunicação. Quando propomos esse método, buscamos a horizontalidade, o exercício democrático, a pluralidade como forma organizativa que expresse nosso caráter educativo, comunicativo e popular. Quando propomos que se veicule os programas em rádios comunitárias, buscamos esse mesmo princípio e mais ainda: buscamos fortalecer também esses espaços comunicativos importantes dentro de uma comunidade que, assim como nós, no campo popular da comunicação, apresenta suas contradições e suas dificuldades.

Assim se cria uma rede, uma teia que, a cada programa produzido, vai aumentando. Podemos, portanto, elencar aqui alguns outros movimentos que contribuem direta e indiretamente nessa construção como os movimentos indígenas, comunidades pesqueiras, movimento negro, por exemplo, que mesmo não estando presentes no Conselho Político Editorial, participam ativamente da produção do nosso jornalismo. Essa rede se fortalece também com as representações comunitárias não organizadas em movimentos sociais, mas que entendem o Brasil de Fato nessa função de enfrentamento e contra hegemonia. Ao todo, até aqui, produzimos 75 programas semanais de uma hora que movimentaram esforço de várias comunidades, movimentos sociais do campo e sindicatos, como já falamos.

A rádio Brasil de Fato é uma proposta organizativa, educativa, de comunicação e jornalismo popular. A par de toda a estrutura organizativa e operativa aqui abordada, é possível nos reconhecermos em princípios freirianos, nas conceituações que determinam a comunicação popular e a educação popular, como abordamos no segundo capítulo deste trabalho. Nos reconhecemos também no caráter educativo dos movimentos sociais e, por fim, na posição contra hegemônica de enfrentamento ao discurso da mídia empresarial, da comunicação comercial, dos monopólios hegemônicos de comunicação.

Contudo, fazer um projeto como esse tem suas dificuldades e contradições que também precisamos destacar aqui, a maior delas a sustentação financeira que tem a ver diretamente com o caráter contraditório de fazer jornalismo popular em formato, ritmo e tempo comum à mídia hegemônica. Tem a ver também com estarmos na internet com as demandas das atividades de jornalismo que tornam o processo oneroso.

Entendemos que o enfrentamento ao discurso hegemônico, ecoado pela mídia empresarial, é essencial na batalha dos movimentos e organizações populares para a construção de um outro mundo possível. E, nesse sentido, o Brasil de Fato Bahia e os programas de rádio nós produzidos são ferramentas importantes nesta construção nos territórios baianos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. 1ª ed. E-book. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2017.DANTAS, Marcos. O capital é a rede: 25 teses sobre meios de comunicação e capitalismo. **Projeto Brasil Popular**, GT de Sistema de Comunicação. pp. 52-64. 2019.

CHOMSKY, Noam. **Mídia, propaganda política e manipulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FARIA, Camila Bonassa. **No ar e na rede**: o uso da internet nas práticas radiofônicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 167 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2021.

FONTES, Virgínia. Intelectuais e mídia – quem dita a pauta? In: COUTINHO, Eduardo Granja (org.). **Comunicação e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 4ª ed., São Paulo, Loyola, 2004.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011, p. 333-361. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

GOMES, Pedro Gilberto. **O jornalismo alternativo no projeto popular**. São Paulo: Paulinas, 1990.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUIDANI, Joel Felipe. **Políticas comunicacionais e a prática radiofônica na sociedade em midiatização**: Um estudo sobre os documentos de comunicação do Movimento Sem Terra (MST) e a Rádio Terra Livre FM. 157 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2010.

GUIDANI, Joel Felipe; ENGELMANN, Solange I. A comunicação popular e alternativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: história e contexto de uma luta contra-hegemônica (MST). **Revista Brasileira de História da Mídia**, vol. 1, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 61-70. Disponível em: <http://www.unicentro.br/rbhm/ed01/artigos/06.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

INTERVOZES – Coletivo Brasil de Comunicação Social. Territórios livres, tecnologias livres. 2021. Disponível em: <http://territorioslivres.online/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL, 1985.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed., Brasília: UnB, 2011.

_____. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil**: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015). Brasília: Editora UnB, 2015.

MELO ALMEIDA, Denise Mesquita de. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **EccoS Revista Científica**, vol. 11, nº 1, enero-junio 2009, pp. 141-156.

MOURA, Ana Maria Straube de Assis. **Brasil de Fato**: trajetória, contradições e perspectivas de um jornal popular e alternativo. 185 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo (SP), 2009.

PAIVA, Raquel. Contra-mídia-hegemônica. In: COUTINHO, Eduardo Granja (org.). **Comunicação e contra-hegemonia**: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PERUZZO, Cicilia Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

_____. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. **Anais…** 6 a 9 set. 2006, pp. 1-17.

_____. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. **ECO-Pós**. v. 12, maio-agosto 2009, p. 46-61.

_____. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. In: **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 24, n. 1, janeiro-abril 2017. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207>. Acessado em: 03 nov. 2020.

PERUZZO, Cicilia Krohling; SGOTI, Silmara de Mattos. INTERCOM, 2015, Uberlândia. In: XXXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 38, 2015, Brasília. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2015/resumos/R48-0741-1.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SILVA, Merli Leal. Pedagogia freireana na perspectiva da educomunicação popular. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 4-19, set./dez. 2019.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VIANA, Nildo**. Linguagem, discurso e poder** — Ensaios sobre Linguagem e sociedade. Pará de Minas (MG): Editora Virtualbooks, 2009.

A VIVÊNCIA COMO PROCESSO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DO ACAMPAMENTO ANA PRIMAVESI EM CONCEIÇÃO DO ALMEIDA – BAHIA

Fernanda Souza Santos Santanna[150]
Leandro Santos Pereira[151]

"A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender." bell hooks

Resumo: Este estudo etnográfico debruçou-se sobre os aspectos educativos do Acampamento Ana Primavesi em Conceição do Almeida (BA), território de Reforma Agrária, onde construiu-se uma dinâmica social com diversos elementos, sendo um deles a perspectiva educativa. São refletidas aqui as duas perspectivas educativas do Movimento, que se encontram conectadas de maneira profunda, difíceis até de serem desassociadas. A primeira perspectiva é a mais ampla, que pensa a vivência no MST como um processo educativo como um todo, já a segunda perspectiva trata especificamente da educação formal a partir de uma nova maneira de produção e assimilação dos conhecimentos que propõem novos modelos escolares e práticas pedagógicas. São apresentados relatos etnográficos que evocam características desta realidade ao invés de representá-las (Tylor, 2016), demonstrando que estas duas perspectivas se afirmam como possíveis e transformadoras da realidade social.

Palavras-chave: Educação. MST. Sem Terra. Acampamento. Movimento social.

O Acampamento Ana Primavesi: onde começamos a nossa prosa

É durante o então (des)governo Bolsonaro, neste cenário improvável, que surge o Acampamento Ana Primavesi, especificamente no mês de Abril de 2021, a partir da ocupação de uma área da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) que estava abandonada no município de Conceição do Almeida (BA) há, aproximadamente, mais de 10 anos.

A ocupação ocorreu em meados de Abril de 2021, mês conhecido pelo Movimento como "Abril Vermelho", sendo um período muito comum para que os militantes realizem ocupações devido ao seu significado político e memória do Massacre de Eldorado dos Carajás, onde muitos militantes foram assassinados no processo de luta pela Reforma Agrária.

[150] Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, Bahia, Brasil - fernanda.souza.ss@outlook.com.
[151] Estudante de Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus II, e estudante do curso técnico em Agroecologia (SEE-BA). Aramari, Bahia, Brasil – leandrosantosmst@gmail.com

A chegada das famílias, nas primeiras semanas em que o MST se alojou no espaço, ocorreu em paralelo com as inúmeras ameaças do poder público municipal.

> Os primeiros dias foram muito difíceis pela pressão do poder público municipal, que assim que a gente entrou na área, eles começaram, inclusive o prefeito, começou a chegar dizendo que a gente tinha que sair e que a área já tinha uma negociação com o governo do estado que iria ceder pra prefeitura e houve uma certa ameaça né? Que eles ia mandar a polícia tirar nós, ia mandar o CIP, ia mandar outro policiais pra tá tirando a gente, então, teve uns três dias muito difíceis aí. Ficamos muito conturbados. Com a negociação com a Casa Militar, que é um órgão do governo do estado, então foi melhorando a relação. Até mesmo com a polícia depois disso, que eles já foram demonstrar que tavam fazendo uma certa segurança pra militância que tava lá. (Alex Pacheco Santos, 40 anos, 18 anos de atuação no Movimento, reside no Assentamento Paulo Cunha em Santo Amaro - BA, setembro 2021).

O clima conturbado com o poder público municipal persiste, essa situação de insegurança com a polícia local também, relações que ficaram evidentes em alguns momentos da pesquisa de campo, quando estes assuntos eram comentados, ou quando o silêncio se instaurava em qualquer conversa para acompanhar a passagem lenta de alguma viatura policial na estrada em frente ao Acampamento. Esta tensão dificultou muito a adesão das pessoas da região a ocupação, muitas pessoas apareceram curiosas e nunca retornavam, ou chegavam, se fixavam e dias depois anunciavam que precisavam sair por insegurança ou ameaças sofridas.

O processo de ocupação é muito interessante de ser acompanhado, possui um fluxo constante e em semanas o cenário se transforma totalmente. Em uma semana o caderno de nomes das famílias ingressantes está cheio e sem espaço algum, dias depois está esvaziando, nas semanas seguintes já temos novos grupos recém-chegados. Xs[152] militantes chegaram em Abril, ocuparam a área, hasteando a bandeira do Movimento nos espaços, misturando-se com os moradores locais em bares, salões de unhas, no baba dos finais de semana, nas pracinhas, e

[152] Utilizar o "x" nesta pesquisa é parte da tentativa de adesão à linguagem não binária de gênero. A ontologia dualista imposta pelo mundo moderno e colonizado, reconhece apenas a existência do feminino e do masculino como únicas possibilidades de existência, entretanto, às comunidades LGBTQIAP+ estão sinalizando que suas existências múltiplas não se encaixam em tal binarismo. Em respeito às comunidades e como posicionamento político necessário, ao longo deste estudo estaremos adequando alguns dos marcadores binários, indicando as limitações de nossa linguagem. Sinalizo ainda, a resistência interna LGBTQIAP+ no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST (ainda nominado binariamente). Em 2017 o Coletivo LGBTQIAP+ tornou-se parte da organicidade do MST, com representação na direção nacional do grupo, existindo desde 2019 uma frente de comunicação LGBTQIAP+ que trabalha na inclusão de suas pautas no Movimento.

ao interagirem com os moradores locais falavam sobre a ocupação, convidam para partilharem "o sonho de ter uma terrinha" como muitas vezes pude escutar nas minhas estadias no Acampamento. Afinal, para o Movimento todo espaço é político.

Com as ações discretas dxs militantes e o burburinho da notícia da ocupação correndo de boca em boca na cidade, chegaram as primeiras famílias para ocupar os lotes de 10 metros x 25 metros de moradia e de 30 metros x 45 metros de plantio para cada família. Hoje o Acampamento possui 30 famílias, das quais 10 já estão residindo de maneira fixa no espaço, as demais ainda vivem um processo de transição delicado de saída da cidade para o campo. A escola já possui três turmas de alfabetização: de 5 a 8 anos, de 8 a 12 anos e de adultos.

As muitas faces da educação no Acampamento Ana Primavesi

A educação é uma das protagonistas na luta do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, pois dentro da estrutura organizativa do Movimento, ela aparece entre suas prioridades. Importante refletirmos que quando falamos de educação dentro do MST, estamos dialogando sobre algo mais amplo que os espaços de educação formal, com salas de aula herméticas e professores depositando conteúdos nos estudantes. A educação é vista aqui como algo mais amplo, que transcende os espaços educativos formais, abrindo caminhos para as práticas cotidianas, para as trocas interpessoais e para os saberes subalternizados pelas práticas de epistemicídio do mundo ocidental (Grosfoguel, 2016).

Refletiremos aqui então sobre as duas perspectivas educativas do Movimento, que se encontram conectadas de maneira profunda, sendo tantas vezes difíceis de serem desassociadas. A primeira perspectiva é a mais ampla, que pensa a vivência no MST como um processo educativo como um todo, já a segunda perspectiva trata especificamente da educação formal a partir de uma nova maneira de produção e assimilação dos conhecimentos que propõem novos modelos escolares e práticas pedagógicas.

> [...] podemos dizer que o movimento é em si educativo, ou seja, o pedagogo é o próprio movimento. [...] A partir disso, podemos afirmar que a vivência no movimento social é humanizadora, que o movimento social pode ser compreendido como matriz educativa. (Reichwald Jr et al., 2006, p. 55).

Na situação específica do Acampamento Ana Primavesi, a face educativa ampla e pedagógica do Movimento tem sido evidente. Ao acompanhar a ocupação nos primeiros meses, percebíamos a chegada das famílias movidas por questões individuais de sobrevivência e conquista da terra. Quando indagadxs sobre as motivações para a entrada na ocupação, escutamos respostas que diziam respeito, principalmente, sobre acesso à terra:

> Eu tava lá na cidade, tava trabalhando. Aí eu ouvi o povo comentando que tavam dando terra aqui pra cima e eu vim correndo ver como era isso porque eu queria ter um pedacinho de terra meu também né? (Gilmar Cunha dos Santos).
> Um camarada me chamou, dizendo que vinha pegar uma terra aqui. E eu sem ter onde morar, mais claro que eu vim. Resultado que o camarada não ficou e eu tô aqui até hoje. E se tiver que sair daqui, se mandarem nós embora eu vou é fazer outro barraco na beira da pista. (Roberto Barbosa Silva, 51 anos, 06 meses no Acampamento Ana Primavesi).
> Eu fiquei sabendo que tinham invadido aqui por uma amiga e que iam dividir a terra. Assim que eu soube eu vim correndo fia, chamei outra amiga e nem pensei duas vezes. Vim correndo mesmo fia. (Josi - Josiane da Cruz Carvalho, 36 anos, 07 meses no Acampamento) (Junho, 2021).

Estes relatos foram partilhados ainda nos primeiros meses do Acampamento, percebemos que a principal motivação é o desejo individual de aquisição de um terreno, não apareciam elementos nas falas e situações cotidianas que indicassem uma perspectiva coletiva. Foi possível perceber também transformações no vocabulário dxs acampadxs, a exemplo do termo *invadido* utilizado pela acampada, que ao longo dos meses foi substituído no cotidiano do Acampamento por *ocupação.* Outras palavras foram ganhando força no cotidiano, como: exploração, alienação, classe, direito, função social e, claro, Sem Terra.

> Óh, tá faltando gente no Acampamento. A gente precisa de mais gente, eu quero ver é isso tudo aqui cheio de casa e gente morando porque é nosso direito. Essa terra aqui é nossa, num é de Prefeito, num é de Governador, é nossa. A gente tem direito. E eu vou ficar com o Movimento até o fim, aconteça o que acontecer. Só saio mesmo daqui quando aquela bandeira ali, tá vendo aquela bandeira ali? [mastro improvisado com a bandeira do MST] Só saio daqui quando aquela bandeira cair. (Chico - Francisco dos Santos Ribeiro Filho, 48 anos, 07 meses no Acampamento, setembro de 2021).

Essas mudanças emergem dos processos pedagógicos do Movimento, que "projetam mudanças lentas e profundas no modo das pessoas se posicionarem diante da realidade, do mundo", como afirma Roseli Caldart (2000, p. 33). A mesma autora destaca ainda que, através

de processos educativos, ocorrem rupturas fundamentais com padrões culturais hegemônicos e, a partir destes rompimentos, novos *terrenos* são abertos para que possam ser *semeados* e *cultivados* novos aprendizados desdobrados das vivências.

> As pessoas que vem da sociedade pra dentro de uma área de Reforma Agrária, automaticamente elas vem com os vícios que você aprende no decorrer de uma vida. E dentro de uma área de Reforma Agrária, você tem que, de fato, mudar. Então esses conflitos internos com seu aprendizado de fora, ele vai refletir dentro da área. Só que o Movimento vem com uma linha em contrapartida totalmente diferente, entre a questão da bebida, da droga, do estupro, da violência contra as mulheres, o preconceito, da discriminação, por exemplo. São coisas que nós não aceitamos, mas que está impregnado dentro da sociedade. E como o acampamento ou assentamento é formado por pessoas que vem de uma sociedade, infelizmente, estas coisas vão refletir, mas cabe a nós controlar, dialogar, estabelecer processos educativos. (Leandro Santos Pereira, Coordenador da Brigada Roseli Nunes, 24 anos, militante acampado em Itambé - BA, Outubro 2021).

Percebemos o processo que muitos autores estudiosos dos *tempos de barracos* (Loera, 2014) sinalizam como ruptura, uma quebra na ordem social imposta à vida dos recém acampadxs, que vão deparar-se com uma perspectiva de organização e mobilização coletiva, que irão aproximar-se de novos termos e conceitos da realidade de luta pela Reforma Agrária, sendo confrontados com seus antigos hábitos que não condizem com a perspectiva do Movimento. No caso do Ana Primavesi, em diversas situações foram perceptíveis os desconfortos, os conflitos e as dúvidas geradas durante este processo de rupturas e adaptações.

O principal meio de transmissão desta nova cultura apresentada axs acampadxs foi a educação, através das muitas práticas pedagógicas e organizativas do Movimento, seja através de espaços formais de aprendizado, como a construção de uma Sala de Aula no Acampamento ainda nos primeiros meses, ou de práticas que transcendem o espaço escolar, como a realização de Místicas, de inúmeras reuniões de grupo para discussão das questões internas coletivamente, da divisão de tarefa, da prática da *disciplina*, da participação em eventos em outras áreas mais avançadas na estrutura e das formações com lideranças da organização. Em todos estes espaços são reforçados os ideais, regras e princípios, que questionam e desafiam os recém acampadxs, lhes direcionando para novas práticas culturais e para a construção de um sujeito coletivo.

Acompanhar o processo de construção de novos sujeitos coletivos nos recém acampadxs foi uma das partes mais fascinantes das “escrevivências” desta pesquisa, a cada nova ida a

campo foi possível perceber sutilezas nas falas, nas atitudes e percepções dxs envolvidxs no processo que indicavam a incorporação de elementos desta nova percepção de si e dos outros.

> E essa identidade Sem Terra perpassa por várias questões, desde a sua própria aceitação enquanto militante desta organização, desde a sua condição de vida, desde a sua atuação na militância, desde os seus respeitos aos símbolos desta organização. Então é um conjunto de coisas que transforma você nesse ser, que vai construindo em você essa identidade. O meu respeito pela luta, pela bandeira desta organização, o meu amor pela mística, o cantar as músicas, o respeito aos encaminhamentos coletivos, é isso que vai formando essa minha identidade. (Fátima – Josefa Fátima dos Santos, 17 anos de atuação no Movimento, reside no Assentamento Menino Jesus – Água Fria-Bahia, outubro de 2021).

Entre os elementos citados, como a própria aceitação, a consciência crítica da sua condição de vida, a atuação militante e o respeito aos símbolos da organização, todos perpassam pelos processos pedagógicos do Movimento. As atividades formativas formais e informais, as vivências educativas do cotidiano, até as formações mediadas específicas, conduzem os sujeitos neste processo. São diversos os elementos utilizados neste caminho, desde aulas, dinâmicas de grupo, místicas, músicas, a formação da estrutura organizativa, os debates e as viagens.

A dinâmica da fábrica de sapatos

As dinâmicas de grupo foram acontecimentos bastante significativos que, mesmo após meses, permaneceram nas conversas dxs acampadxs, que recuperavam os termos utilizados, os exemplos dados e até os risos dos momentos partilhados. Uma das dinâmicas foi a da fábrica de sapatos, onde um dos militantes mais antigos simulava ser o dono de uma fábrica e convidava os recém acampadxs para trabalhar com ele, fazendo um acordo de trabalho com um salário proposto pelo grupo, com diversos benefícios incluídos e vantagens como um 14º salário, um plano de saúde com cobertura para toda família, aposentadoria antes do tempo, dentre outras demandas que surgiam a partir da criatividade dxs acampadxs. Após os ajustes das características do trabalho, o "dono" da fábrica solicitou que cada um colhesse 20 folhas de árvores, o que movimentou todos em uma grande correria. Cada folha representava um sapato feito pelxs trabalhadorxs durante um mês de atuação, que enchiam um grande saco plástico nas

mãos do "dono" que em seguida repartiu uma folha para trabalhador como representação de seus salários, mesmo após repartir uma folha entre toda a massa de acampadxs o saco nas mãos do "dono" continuava farto, para surpresa de todos que participavam da dinâmica.

O coordenador da Brigada, Alex Pacheco Santos, entrou em cena, perguntando o que xs envolvidxs tinham percebiam a partir da dinâmica.

> Eu tô achando isso é um roubo, fiquei o mês todo trabalhando, fiz meio mundo de sapato e ele [o dono] fica com tudo? Que negócio é esse? (Josi - Josiane da Cruz Carvalho, 36 anos, 07 meses no Acampamento).
>
> Tá certo que o acordo foi bom, que tá cheio de benefícios no trabalho, mas ele [o dono] ainda ganha bem mais. O saco tá cheio de dinheiro! (Gilmar Cunha dos Santos, 49 anos, 07 meses no Acampamento Ana Primavesi).
>
> Mas pelo menos ele manteve o combinado né? Porque tem patrão que nem isso. (Roberto Barbosa Silva, 51 anos, 06 meses no Acampamento Ana Primavesi, julho de 2021).

Depois das muitas opiniões dxs acampadxs, o Coordenador explicou a ideia da dinâmica, apresentando os conceitos de mais valia no mundo do trabalho, de venda da força de trabalho, de propriedade dos meios de produção e de classe social. Estabeleceu-se um bate-papo, onde as explicações surgiam no meio da troca de experiências trazidas pelxs acampadxs.

> Eu trabalho aqui na fábrica de sapatos da cidade e é uma exploração. Por dia passa mais de 100 sapatos na esteira na minha frente, então num mês eu faço bem mais que esses 20 aí da atividade. E eu ganho um salário, um salário. Nunca tinha pensado no tanto que vale o meu trabalho, que em poucos dias eu já faço meu salário e que o resto vai ficando pra uns caras do Sul lá que eu nem conheço (Felipe – Antônio Felipe Santos, 20 anos, julho de 2021).

A trajetória do acampado Felipe é interessante, pois 03 meses após a realização desta atividade, ele pediu demissão da fábrica de sapatos local onde trabalhava. Ao longo destes meses, nos diversos encontros com ele, recordava com frequência os conceitos desta dinâmica específica, reafirmava a angústia com os dias de trabalho e descrevia como "insuportável" a sua realidade laboral agora que consciente da exploração que sofria:

> Agora que eu sei... Ficou insuportável. Já era, mas ficou mais. Eu passo o dia contando os sapatos passando na esteira e pelas minhas contas, quando dá o sapato que eu sei que já pagou meu salário e que toco resto é só lucro pros outros, eu só falto ficar doido. A gente é muito explorado e isso dói, Nanda. (Felipe – Antônio Felipe Santos, 20 anos, julho de 2021).

As diversas práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento ao longo da ocupação proporcionaram condições para que xs acampadxs refletissem as suas relações com o mundo, realizando o processo descrito por Paulo Freire como "assumir-se", realizando a "assunção" como sujeito social e histórico, pensante e crítico, que pode inclusive reconhecer-se como objeto para conseguir assumir-se enquanto sujeito ativo (Freire, 2005, p. 41).

Dois pontos são ainda importantes quando tratamos dos processos educativos do Movimento que visam formar sujeitos e militantes críticos, a primeira delas é que, mesmo com toda a estrutura educacional que possui o MST, com uma pedagogia própria e bastante desenvolvida, estudada por muitxs pesquisadrxs como Roseli Caldart (2004), Carlos Bauer (2009), Valter Morigi (2003), entre outros, ainda assim existem contradições que se estabelecem em todos os níveis dos processos educativos internos, pois nem mesmo os militantes mais antigos estão livres dos "vícios" mencionados e, ainda destacaria, a estrutura da organização com suas próprias contradições e limitações, pois "o movimento é resultado de uma síntese histórica, constituída num processo contraditório entre os problemas sociais e o movimento social, em luta" (REICHWALD JR. et al., 2006, p. 56).

Em muitos momentos do campo, mesmo xs militantes mais antigos dentro da instituição demonstraram também as fragilidades, onde pude captar algumas colocações que soavam homofóbicas, machistas e classistas, por exemplo, comentários e atitudes que iam de encontro com os princípios do Movimento, mesmo que nas atividades formais da organização os discursos fossem opostos a algumas das práticas ainda destoantes. A organização estrutural do grupo também possui alguns problemas, inclusive já mencionados neste estudo, pois mesmo a existência de regras de paridade de gênero em cargos, constância de assembleias para tomada de decisões e diversas outras políticas inclusivas, além de serem insuficientes para a realidade estrutural, a existência não assegura a prática coerente. A exemplo da política de paridade de gênero que se encontra disfuncional nos Núcleos de Família do Acampamento, na Coordenação Local e na Coordenação de Brigada, onde os homens têm assumido a liderança.

As contradições estão postas no Movimento, sendo apontadas também por muitos outros estudos, a exemplo da pesquisa de Fred Aganju Ferreira (2015), que reflete de maneira potente especialmente as limitações raciais de uma organização que se estrutura no sul branco brasileiro e que ainda parece não ter encontrado o melhor caminho para conciliar o debate de classe e raça no nordeste negro brasileiro.

As contradições são, portanto, desafios impostos à Organização, questões que além de serem apontadas por pesquisadores, são também refletidas por acampadxs e assentadxs, pelos próprios militantes do Movimento desde sua base até as instâncias superiores, discussões que entram em jogo nas reuniões dos acampamentos e assentamentos, nos Encontros Regionais e Estaduais, nos Congressos e atividades realizadas periodicamente, além dos tensionamentos oportunizados nas vivências cotidianas, pois é necessário "entender as contradições do próprio movimento, e impedir que elas atuem na sua autodestruição" (REICHWALD JR. et al., 2006, p. 55).

O espaço da sala de aula

Passados 03 meses da minha presença constante no espaço, estabelecidos e testados os vínculos nas muitas situações cotidianas, o Coordenador da Brigada Alex Pacheco me convidou para organizar uma sala de aula em um dos cômodos da *casa grande*, sendo difícil não refletir o profundo valor simbólico de construção de um espaço educativo justamente dentro de uma *casa grande*. Simbolismos e poesia à parte, o Coordenador relatava duas preocupações: 1. A quantidade de pessoas não alfabetizadas no grupo de acampadxs; 2. As muitas crianças da área estavam distantes da escola pelo contexto da Pandemia, sendo que a maioria não tinha acesso à internet na localidade, nem os aparelhos eletrônicos necessários para acompanhar as aulas na modalidade remota. Ainda nesta conversa, foi explicada a perspectiva do Movimento que prioriza sempre a construção de algum espaço educativo formal nas áreas recém ocupadas, pois além dos *vícios* que xs recém chegadxs podem trazer para o local, em suas palavras são trazidas também *"as opressões que o povo sofre lá fora",* que exemplificou como o analfabetismo, a fome, o desconhecimento dos direitos e falta de acesso ao básico.

Em grupo, com a presença de outrxs militantes, também foram discutidas as possibilidades e limitações da minha formação em curso enquanto graduada em Licenciatura em Ciências Sociais. A militante Fátima me questionou sobre qual seria a minha formação, expliquei que se tratava da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Recôncavo, em Cachoeira (BA), o que despertou muitos questionamentos nos demais militantes. O Coordenado Local, Silas Brandão, questionou: "E o que é que faz isso mesmo? É pra ser professora de que?", enquanto que o Coordenador da Brigada logo disparou: "É o curso

de Florestan Fernandes, menino!", causando uma sensação de reconhecimento entre os demais companheirxs. O militante Leandro então acrescentou: "É Sociologia né, prof?"[153].

Foi a primeira vez que a associação livre das pessoas em relação ao meu curso universitário não desaguou em um reconhecimento imediato, em um desconhecimento total ou em uma associação a formação do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), também cientista social. Pela primeira vez, ocorreu uma associação com um outro personagem histórico, Florestan Fernandes, em tom de profunda admiração e respeito. Este simples fato me levou a investigar em conversas posteriores com Fátima a sua relação e a do Movimento com este personagem, me levando a descoberta da Escola Nacional Florestan Fernandes, localizada em São Paulo, maior centro de estudos do MST atualmente e nomeado em homenagem a este sociólogo que está muito presente na estrutura de pensamento do MST.

Nas conversas que refletiam a minha atuação como professora no espaço, surgia uma preocupação nxs militantes: *mas ela ainda não passou por uma formação do Movimento*. Foram diálogos constantes sobre o assunto, pois os educadores atuantes na Organização passam por processos formativos internos, que discutem os princípios e métodos da educação do campo e as diretrizes do Movimento. Recém-chegada na área, estava inserida na formação cotidiana, nesses espaços informais de aprendizagem da própria luta política, mas ainda não havia tido a oportunidade de passar por um espaço educativo formal do grupo, específico para capacitação de professorxs. Esta foi uma preocupação que também me angustiou desde a proposta, me questionava constantemente sobre as possibilidades de *dar conta* da atividade proposta. A solução encontrada após as discussões, seguiu por dois caminhos: o comprometimento de me disponibilizar para participar das atividades formativas do Movimento na área da educação, assim que possível, e o contato direto com um dos membros do Setor Estadual de Educação do MST, Vangilson Ferreira Bispo, de 45 anos, assentado em Água Fria (BA), no Assentamento Menino Jesus e Mestra em Educação do Campo pela UFRB.

O primeiro contato com Vangilson ocorreu através de uma vídeo-chamada na Plataforma Zoom, foram duas horas e meia de conversa, aproximadamente, onde ele pontuou um pouco da história da instituição, da estrutura organizativa do Setor de Educação Estadual e do modelo de educação do campo pautado pelo Movimento. Foi uma oportunidade para retirar

[153]Josefa Fátima dos Santos, Silas da Costa Brandão, Alex Pacheco Santos, Leandro Santos Pereira (Julho de 2021).

muitas dúvidas, para perceber a melhor forma de organizar a sala de aula e para construir um vínculo de suporte com um profissional da área educacional ao qual poderia recorrer a depender das necessidades que fossem surgindo. Semanas depois deste primeiro contato, fui convidada ao Acampamento para receber materiais enviados pelo mesmo, vindos do Setor de Educação Estadual. Um quadro branco, pilotos, papel ofício, lápis de cor, tesouras, colas, lápis e canetas, uma bandeira do Movimento, fita adesiva, cadernos, cartilhas de alfabetização da Organização e livros que dividiam-se em infantis e outros para minha própria formação enquanto educadora pois discutiam a *Pedagogia Sem Terra* (CALDART, 2004).

A notícia de que estávamos organizando uma sala de aula no espaço *correu* o Acampamento e nos dias seguintes, sempre que caminhava pela área escutava chamados de *Professora! Professora! Quando começam as aulas na escola? E pra matricular os meninos como que faz? E eu posso me matricular pra estudar também? E vai ser aula de que mesmo?* Xs acampadxs também decidiram contribuir com *a escola* me procuravam para entregar materiais ou deixavam na *casa grande* e em todas as idas ao espaço encontrava novos itens. Foram recebidas doações de mesas, cadeiras e materiais escolares vindas de uma escola na cidade vizinha de Dom Macedo Costa através de um dos acampados, Evando Araújo de Souza, de 32 anos e 04 meses na ocupação, que é desta localidade e articulou as doações.

O Coordenado Local Silas, definiu o cômodo da *casa grande* a ser utilizado e me disse: *Professora, agora a senhora decide como quer organizar*. E em uma tarde comecei a limpar o cômodo, tirando o pó, varrendo e limpando as paredes manchadas pelos anos de abandono, comecei sozinha, rapidamente chegaram duas crianças curiosas que começaram a trabalhar junto comigo, depois mais duas, os primeiros adultos, mais crianças e, em poucos minutos, a sala de aula em construção já estava sendo feita por muitas mãos. Todos conversavam animados e cada um tinha um parecia querer aprender algo diferente, o mais velho deles, Kaylan Santos Carvalho de 12 anos, afirmava repetidas vezes a expectativa de que houvessem aulas de matemática, enquanto a acampada Márcia respondia: “Tu num tá vendo que ela ensina as letras, menino!”. Josi, Josiane da Cruz Carvalho, explicou que necessitava de um reforço escolar: “Ah, queria mesmo um reforço, sabe pró. Porque parei na oitava e quero saber mais”. A pequena Larissa Souza de 10 anos pedia por aulas de artes para poder pintar seu desenho preferido, Winx. Enquanto que Vitor, de mesma idade, expressava suas dúvidas: “Eu num sei se venho

viu pró? Porque não gosto desse negócio de escola, mas vim ajudar". Destaco ainda as dúvidas de Dona Leandra: "E eu também num sei se venho porque passei da idade de aprender".

Aos poucos a sala de aula *ganhou vida* e começaram a ocorrer as primeiras aulas[154]. Foram formadas três turmas, a primeira de alfabetização de crianças na faixa etária de 05 a 08 anos, a segunda de alfabetização de adultos e uma terceira de reforço escolar na faixa etária de 08 a 12 anos. O fluxo das turmas acabava sendo muito irregular pois, como mencionado anteriormente, o período de acampamento é marcado por muitas inconstâncias, muitxs chegam a área, mas não conseguem fixar-se por diversas razões, assim como outrxs novxs estão sempre ingressando no grupo. Na primeira turma, três estudantes estiveram de maneira constante nas aulas, na segunda, duas mulheres e na terceira oito crianças estiveram constantemente. Xs demais acompanhavam apenas algumas das atividades, pois ainda estavam residindo oficialmente na cidade e em processo de transição para o Acampamento, ou desistiram de vincular-se à ocupação.

A primeira e terceira turma, compostas por crianças, apresentava um desafio pedagógico grande por serem multisseriadas. O modelo de turma multisseriadas não é uma regra dentro do Movimento, sendo adotado em algumas de suas instituições para alinhar-se com as perspectivas da educação do campo. No caso do Acampamento Ana Primavesi, a divisão multisseriada acabou ocorrendo devido as próprias dinâmicas e condições do espaço, sendo os alunos agrupados a partir do seu desenvolvimento nos primeiros encontros. Importante destacar que com exceção das aulas de alfabetização de adultos, os outros dois grupos podiam acompanhar e participar das aulas uns dos outros, mesmo os mais jovens que solicitavam sempre ficar no espaço para passar a tarde nas aulas das crianças maiores. Lidar com a realidade multisseriadas foi um desafio pois "exige do educador saberes necessários para se trabalhar com a diversidade" (ROSA, 2008, p. 224). Afinal, a homogeneidade ainda é uma característica esperada para tornar mais fácil as relações em sala de aula, o que configurasse como um problema político.

> O que podemos observar é um problema histórico-cultural fundamentalmente político. Ao agrupar os alunos pela idealização da homogeneidade, ou seja, pela abstração do desejo de se trabalhar com alunos iguais, estamos permitindo a exclusão de muitos do processo de ensino e aprendizagem, porque, historicamente, ao se separar por níveis de dificuldades, estamos mais

[154]Espaço virtual com imagens do Acampamento Ana Primavesi. Link de acesso: https://padlet.com/fernandasouzass/acampamentoanaprimavesi

> uma vez excluindo aqueles com menores condições sociais e culturais. Dessa maneira, a troca de experiências e a valorização do indivíduo e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico (ROSA, 2008, p. 225).

E, sem dúvidas, foram perceptíveis as possibilidades de trocas entre os indivíduos e entre suas culturas durante os momentos pedagógicos, em uma sala de aula com crianças vindas de localidades e realidades particulares de vida semelhantes, porém distintas, unidas em um novo contexto desafiador que é a construção da infância dentro de um acampamento, processo sobre o qual gostaria de *mergulhar* em estudos posteriores. As crianças inseridas no Movimento são chamadas de Sem Terrinhas, configurando uma outra perspectiva de identidade.

Além da multisseriação, outro desafio imposto foi o de realizar práticas de alfabetização, vindo de uma formação em Licenciatura em Ciências Sociais. Tinha muitas dúvidas sobre como conduzir este processo, o que demandou muito estudo nos materiais disponibilizados pela Organização e diversas conversas de orientação com Vangilson. Dois materiais foram muito utilizados nesta caminhada, para alfabetização dos adultos, a Cartilha Questão Agrária no Brasil da Campanha Nacional de Alfabetização do MST (2008), e para a formação dos Sem Terrinha, o Caderno da Infância N° 1: Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o Trabalho de Base (2011). Estes materiais foram as referências fundamentais para as práticas na sala de aula.

Com a turma de reforço escolar, a prioridade foi impulsionar a leitura e a escrita das crianças, através de discussões temáticas vinculadas a realidade do Acampamento, pois possuía uma preocupação muito grande de que os assuntos não dialogassem com suas realidades, afastando-se da perspectiva educacional proposta pela escritora negra Bell Hooks que, particularmente, me inspirava e servia de referência para minha *práxis*.

> Educar como forma de liberdade é a maneira de ensinar que todos podem aprender. […] nosso trabalho não é meramente compartilhar informação […]. Ensinar de uma maneira que respeita e cuida das almas dos alunos é essencial. (HOOKS, 2017, p. 20).

E em respeito as almas destes estudantes, as escolhas temáticas foram feitas coletivamente, as propostas feitas por eles de aulas debaixo do pé de jaca e de alongamentos de Capoeira para começar as aulas foram aceitas, e fomos juntos passeando por aulas de leitura e escrita que versavam sobre o Movimento, o Acampamento, a cidade e os universos que cada um carregava dentro de si. Processo nem sempre fácil, que demandou energia e tempo, pois

chegamos a este espaço todos cheios dos mencionados vícios, acostumados com uma outra estrutura de organização e imersos em um ambiente novo que desencadeava inúmeras inseguranças em todxs nós.

Em uma das aulas, saímos a campo para fazer um *ditado de palavras caminhante*, circulando em grupo pela área do Acampamento, todxs deveriam *caçar* palavras, anotando em seus cadernos o máximo de palavras referentes aos objetos e espaços da área. Os cadernos rapidamente começaram a ser preenchidos com os nomes das árvores, das pessoas, das ferramentas de trabalho, das atividades desenvolvidas e dos espaços, em meio a grandes discussões sobre a escrita. *Eu acho que é um X! Não, não, tu é burro? É com CH! Será? EN-XA-DA! Acho que é som de X viu?*

Neste mesmo dia, uma das crianças ofendeu uma das colegas chamando-a de *cabelo Bombril*, em referência aos seus cabelos crespos, o comentário se transformou em uma discussão e esta criança machucou a colega com um tapa. Paramos a aula, sentamos embaixo de uma árvore e conversamos sobre todo o acontecido, após pedidos de desculpas, retornamos para a escola onde revisamos as palavras *caçadas* e concluímos o dia de atividades. Depois do fim das aulas, visitei cada um dos barracos onde as crianças residiam e conversei com os responsáveis, em sua maioria mães. Repassei a situação e destaquei a importância de conversarmos em casa e marcar um bate-papo na escola sobre *essa coisa de cabelos*, pensando, particularmente, em uma discussão onde pudéssemos aprofundar a questão racial. Os responsáveis concordaram e se diziam agradecidos pela visita para *saber como estavam as coisas lá pela escola*.

A responsável pela criança que havia feito o comentário negativo e machucado a colega com um tapa, ao saber do ocorrido demonstrou-se muito nervosa, reclamando das atitudes frequentemente agressivas da criança. Falava sobre como ela apresentava sempre essas *brincadeiras de bater*, e conversamos um pouco sobre como bater não poderia ser considerado uma brincadeira, que precisávamos dialogar sobre isso também, e ela parecia estar de acordo. Após a minha saída de seu *barraco*, a mãe bateu na criança em frente ao galpão principal do Acampamento, todas as outras crianças saíram a porta para acompanhar a cena que foi movida a muitos gritos e choro.

Este acontecimento teve uma repercussão significativa nas atividades da sala de aula e também na pesquisa de campo. Na aula seguinte, a maioria das crianças não apareceu na sala

de aula. Fui novamente fazer visitas nos barracos e os responsáveis me explicaram que elas não queriam mais ir para *a escola*, porque estavam com *medo de apanharem* também ou de que a criança que havia sido agredida pela mão quisesse *se vingar delas batendo também*. Conversei com cada um dos alunos, tentando promover uma dissociação *da escola* com as agressões e violências, elas se convenceram a voltar, mas as primeiras aulas ainda foram tensas e estranhamente silenciosas. A criança agredida pela mãe, antes tão próxima e afetiva comigo, tornou-se distante, assim como a própria responsável. Esta família tinha uma aproximação muito grande comigo até o ocorrido. Frequentava muito seu *barraco* e eles me permitiam acompanhar detalhes da vida cotidiana, mas após este episódio uma certa distância estabeleceu-se, dificultando não somente a atuação como educadora, mas também o trabalho de pesquisa.

Encerrando a nossa prosa?

Sinalizo estas questões, não somente para refletir os impactos na pesquisa e na prática escolar, mas também por considerar importante refletirmos que um território de Reforma Agrária vivencia conflitos atrelados aos problemas estruturais da sociedade, não estando descolado da realidade. São inúmeras as dificuldades do processo pois, para além das questões materiais, estão postas também as bagagens culturais que xs acampadxs trazem para a área e que geram problemas de ordem coletiva, que precisam ser tensionados, refletidos e solucionados em grupo, o que exige uma perspectiva frente a realidade distinta da individualista com a qual estamos acostumados, que emerge da combinação das práticas de educação formal e informal do Movimento, práticas estas que não são perfeitas e conclusas, que possuem inúmeras limitações, mas que permanecem abertas ao diálogo e transformação coletiva.

> Reconhecendo os limites da educação, formal e informal, reconheço também a sua força, assim como porque constato a possibilidade que têm os seres humanos de assumir tarefas históricas, que volto a escrever sobre certos compromissos e deveres que não podemos deixar de contrair se nossa opção é progressista. O dever, por exemplo, de, em nenhuma circunstância, aceitar ou estimular posturas fatalistas. O dever de recusar, por isso mesmo, afirmações como: 'é uma pena que haja tanta gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo'. 'O desemprego é uma fatalidade do fim do século.' 'Galho que nasce torto, torto se conserva.' O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade

> do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo. (FREIRE, 2000 apud BAUER, 2008, p. 89).

Acompanhar a construção desta educação formal e informal no Acampamento Ana Primavesi enquanto professora e também pesquisadora em participação observante foi uma experiência genuína, foi neste espaço que construí a minha identidade de professora, através do olhar destes outros sujeitos que reafirmavam o meu ser. Recentemente outros profissionais começaram o processo de vinculação com o Acampamento, um professor de matemática, um psicólogo e uma pedagoga, nos encontros com eles é possível perceber os efeitos transformadores da vivência junto a este movimento social. De fato, "além de educar seus membros a serem sujeitos de sua história, também educa a sociedade que passa a ser tocada por ele, pela sua existência e seus ideais" (REICHWALD JR et al., 2006, p. 55).

Por último, destacaria ainda o processo de alfabetização dentro da educação formal do Acampamento. O fluxo das aulas de alfabetização também foi bastante irregular pala própria instabilidade da vida em acampamento já mencionada, mas alguns elementos são significativos. O primeiro deles foi a dificuldade de formar uma turma de alfabetização, mesmo com a oferta das aulas sendo amplamente divulgadas. Nas atividades cotidianas foi possível perceber que, de fato, muitxs acampadxs não sabiam ler e escrever, entretanto sempre havia uma tentativa de esconder o fato. Quando mencionava em conversas coletivas, xs acampadxs sempre diziam que não tinham tempo, que já sabiam mais ou menos, que outro companheirx precisava mais que elx. Para formar a turma, foi necessário recorrer a visitas individuais nos barracos, conversando sobre o processo de alfabetização com calma, cuidando das muitas dúvidas e receios. Mesmo com as irregularidades de presença na turma, duas estudantes tiveram uma trajetória muito significativa no processo, Damiana Santos e Leandra Bispo dos Santos.

> Mas Nanda, será que dá pra mim esse negócio? Eu tenho muita vergonha. Eu acho que já passei da idade de aprender. Não sei se aprendo mais não fia. E se eu for pra lá e não aprender? Num pode ser aqui no meu barraco as aulas não? Só eu e tu? Eu acho que vou falar com meu marido primeiro, ver o que é que ele acha. (Damina Santos, 35 anos, setembro de 2021).

A vergonha, o medo de não conseguir aprender, a dificuldade de expor sua condição axs outrxs acampadxs e, até mesmo, a organização familiar como no caso do companheiro de Damiana, eram elementos recorrentes nos discursos de todxs xs acampadxs procurados para

ingressar nas atividades educacionais. Mas haviam elementos opostos também recorrentes que os movimentavam para buscar este conhecimento, como a possibilidade de superar *a vergonha de botar o dedo* pra assinar documentos, a sensação de ver os netos perguntando ou lendo coisas que eles próprios não conseguiam e a vontade de ter mais autonomia.

> Eu quero aprender por causa de duas coisas sabe, Nanda. Uma é que eu sou evangélica, num sei se tu sabe, mas eu queria assim poder ler a bíblia por mim mesma fia. Acho tão bonito quando vejo o povo lendo. E outra que eu viajo muito a Salvador, meu marido é de lá, aí quando vou eu fico presa ou dependendo dele pra poder sair porque eu não sei pegar os ônibus. Eu vejo assim as letras, mas num sei onde que vai e fico com medo de perguntar e me mandarem pro lugar errado. Aí só saio se for com ele, isso me deixa presa. E triste. Será ainda aprendo? Pelo menos essas coisinhas? (Damiana Santos, 35 anos, setembro de 2021).

Damiana quer ler o mundo, quer ter autonomia diante da sua realidade. Assim como Leandra, que mesmo cheia de vergonha, tendo entrado pela porta dos fundos da sala em suas duas primeiras aulas, aprendeu no mês passado a escrever o nome pela primeira vez.

> Professora, eu num sei se vou não pra aula amanhã. Acho que não tô mais na idade, já velha. Num tá vendo que num vou mais aprender?
> Eu quero mesmo aprender é porque é feio chegar lá nos lugares botar o dedo. E eu também vejo meus netos aprendendo coisa que eu num sei, mas queria saber. Se desse pelo menos o nome já tava bom, mas se der pra aprender mais umas coisinhas também.
> Professora, isso aqui é igual a desenhar. Parece que tô desenhando no papel. Inté quando que a senhora vai ficar me mandando desenhar? [risos].
> (Leandra Bispo dos Santos, 52 anos, 06 meses no Acampamento, agosto e setembro de 2021).

Depois de dois meses, Leandra escreveu o próprio nome. Ela ficou parada diante do papel, em silêncio, eu e ela na sala de aula, um fim de tarde alaranjando todos os objetos ao nosso redor. Silêncio. Apontei para o papel e disse: “Esse é o seu nome. Tá escrito aí Leandra Bispo dos Santos. Ela olhou de mim para o papel várias vezes até que falou: “É mesmo, professora?”. Confirmei e ficamos ambas de olhos marejados contemplando em silêncio por algum tempo o “desenho” entre nós.

REFERÊNCIAS

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo: Xamã Editora/Edições Pulsar, 1.ª edição, 2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERREIRA, Fred Aganju Santiago. **Sou Sem Terra, sou negão: raça, racismo e política racial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrado em Ciências Sociais. Cachoeira, Bahia. 2015.

FREIRE, P. "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a faze-la melhor através da ação". In: Brandão, C. R. (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense. 1981. p. 34-41.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a pratica educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado,** v. 31, n. 1, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOERA, Nashiele Rangel. **Tempo de acampamento.** Editora UNESP. São Paulo, 1ª ed. 2014.

MORIGI, Valter. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Rio Grande do Sul: Editora Mediação, 2003.

MST. **Campanha nacional de alfabetização: Questão agrária no Brasil.** Caderno nº 1, Maio de 2008.

REICHWALD JR, G. et al. Sujeitos adultos do campo: formação nos movimentos sociais. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Pronera/NEAD, 2006. p. 51-74.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem,** ano 11, n. 18, p. 222-237, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116/126. Acesso em: Novembro de 2021

TYLOR, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao oculto do documento. 2016. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. **A escrita da cultura: poética e política da Etnografia.** Rio de Janeiro. 2016.

OS DESAFIOS DA "CELA DE AULA": UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UM CONJUNTO PENAL

Tamires Rosa Figuerêdo Barreto[155]
Fábio Mansano de Mello[156]

Resumo: O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UESB, campus de Jequié. O interesse em discorrer sobre essa temática surgiu a partir da percepção dos restritos debates sobre educação em espaços não-escolares, além dos preconceitos sociais relacionados à educação escolar prisional. A problemática da pesquisa parte do seguinte pressuposto: como é desenvolvida a educação escolar no conjunto penal de Jequié? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados três docentes que atuam na educação prisional, com tempo de atuação na EJA variando entre oito e dez anos de experiência. Com base nos marcos teóricos que abordam as peculiaridades do contexto prisional e a necessidade da formação de professores, notou-se a necessidade de formação específica e continuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação prisional, a partir de situações que promovam reflexões de compartilhamento de experiências com aos pares, de ambientação para lidar com as contingências do espaço, que promovam a adoção de práticas educativas embasadas nas vivências dos educandos e que colaborem para a construção de projetos de vida e sua reintegração social.

Palavras-Chave: Educação escolar prisional. Sistema prisional**.** Educação em espaços não escolares.

Introdução

O sistema prisional brasileiro possui características peculiares, como as superlotações das celas, violência interna, não raro apresentam precárias condições estruturais e de higiene desses espaços, além da carência de políticas públicas na oferta de serviços como cursos profissionalizantes, dentre outros. Ao analisar o perfil educacional dos detentos brasileiros, logo um fato nos chama a atenção: a baixa escolaridade da grande maioria dos detentos, fator esse que os afasta do mercado de trabalho, tornando dessa forma um atrativo para adentrar ao mundo da criminalidade (NOVO, 2021).

O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UESB, campus de Jequié. O interesse em discorrer sobre essa temática surgiu a partir da percepção dos

[155] Pedagoga (UESB), professora do ensino infantil. E-mail: tatairosa5@gmail.com
[156] Docente do DCHL/PPGMLS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: fabio.m.mello@uesb.edu.br

restritos debates sobre educação em espaços não-escolares, além dos evidentes preconceitos sociais relacionados à educação escolar prisional. Durante as aulas da disciplina "Educação de Jovens e Adultos" foi possível compreender como a educação prisional possui aspectos pedagógicos e didáticos específicos, que permitem interpretações sobre o ensino, a educação e uma nova perspectiva no processo de ensinar e aprender. Diante disso, a problemática que norteou a pesquisa parte dos seguintes pressupostos: como é desenvolvida a educação escolar no conjunto penal de Jequié? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados três docentes que atuam na educação prisional, com tempo de atuação na EJA variando entre oito e dez anos de experiência. Utilizamos nomes fictícios para denominá-los nessa pesquisa, sendo eles: docente um: Samuel; docente dois: Luma; docente três: Lara.

De acordo com Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o crescimento da população carcerária aumentou 8,3 % por ano, potencializando os problemas do setor, haja vista que o número de vagas não cresce, sendo crescente somente a necessidade pelo sistema privativo de liberdade (BRASIL, 2021). Frente a esta realidade, percebe-se que o Sistema Prisional está significativamente defasado, e durante um longo período vem se arrastando com as práticas violentas e ineficazes, gerando uma representativa insegurança para o meio social e também para o Estado no que se refere à ressocialização do sentenciado (VELASCO, 2019).

Diante desse cenário, a educação apresenta-se como mecanismo essencial. Embora o contexto educacional tenha ganhado grande importância pela Constituição Federal de 1988, somente na metade da década de 1990 os governos federais e estaduais começaram os debates para assegurar o direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Devido à crise econômica e política que atingiu o Brasil ao longo dos anos 1990, as transformações necessárias para a implementação da educação baseada em princípios cidadãos foi adiada, e somente em 1996 entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reforçou o que a Lei de Execuções Penais - LEP (Lei 7.210/1984) brasileira estabelecia (BOIAGO, 2013; BRASIL, 1996).

O preconceito envolvendo esse sistema de ensino nas prisões trouxe inquietações, percebemos também o quanto a sociedade banaliza essa forma de educação e ressocialização dos apenados, acreditando que o único meio de reinserção social é o ato de punição. Vejamos algumas características dessa modalidade de ensino.

Considerações sobre a educação escolar nos presídios

A educação escolar está presente há muito tempo no sistema prisional, cuja finalidade é proporcionar, dentre outras coisas, a reabilitação do indivíduo punido. Entretanto, ao analisar os programas da educação penitenciária, observa-se que os mesmos visam promover a adaptação dos indivíduos às normas, procedimentos e valores do cárcere. Sendo assim, garante-se, portanto, aquilo que se tornou o objetivo principal da organização penitenciária, ou seja, a manutenção da ordem interna e o controle da massa carcerária.

Ao analisar o documento "Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação", observa-se que a educação nas prisões brasileiras faz menção à análise do pesquisador argentino Francisco José Scarfó, da qual se extrai o seguinte trecho (CARREIRA, CARNEIRO, 2009):

> Reconhecendo que a educação é um dos requisitos para a reinserção social e contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a põe em prática, o pesquisador argentino conclui: "Em definitivo, a educação é um direito humano e não uma ação terapêutica ou uma variável a mais de um tratamento". Um direito que permite às pessoas encarceradas fazerem escolhas e desenvolverem trajetórias educativas positivas, concretizando o direito humano a um projeto de vida. A educação é um direito chave que possibilita conhecer e exercer outros direitos, facilitando, inclusive, a "se defender da vida na prisão" (CARNEIRO, CARNEIRO, 2009, p.28).

Isso ocorre justamente em decorrência da educação ser um direito básico e essencial, possibilita a todos a oportunidade de ter acesso a uma formação de qualidade, promovendo uma visão crítica e reflexiva, contribuindo para o processo de construção da sua cidadania. De acordo com Julião (2009, p. 66) "só por meio da institucionalização nacional de políticas de educação para o sistema penitenciário, principalmente privilegiando as ações educacionais como programas de reinserção social, será possível efetivamente mudar a atual "cultura da prisão".

Existe uma ideia predominante de que os detentos não merecem ter acesso e direito algum sobre qualquer bem ou serviço social, mas que devem permanecer presos como forma de pagar pelo crime cometido contra a sociedade. Para Foucault (2009), o resultado da prisão é muito mais intenso entre os indivíduos que estão fora dela, sendo vista como dotada de um

estilo exemplar, tendo sido criada para que as pessoas se lembrem perpetuamente de que devem obedecer às regras estabelecidas. O primeiro destaque que fazemos é esse: o perfil dos detentos:

> Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os "pobres", são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de "marginais", "bandidos", duplamente excluídos, massacrados, odiados (ONOFRE, 2007, p. 12, apud MELLO; ALVES, 2017, p. 6).

Segundo a Lei de Execução Penal 7.210 de 11 de julho de 1984, em seu art. 10, ressalta que "a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade" (BRASIL, 1984). Ainda segundo essa mesma Lei, no artigo 11, conceitua-se essa assistência como sendo:

> I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa. Vejamos as características da assistência educacional: Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 1o O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 3o A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;

> (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (BRASIL, 2015).

A educação, nesse sentido, surge numa perspectiva de promover uma reabilitação do indivíduo em situação prisional, não só garantindo a instrução formal, mas também propiciando a adequação desse indivíduo no ambiente em que está inserido. Estabelecemos uma crítica a esse processo justamente porque a educação escolar exerce uma função de controle social, impregnando uma ideologia sociopolítica de dominação, exclusão e exploração dos condenados, não atendendo a finalidade da educação proposta para os privados de liberdade que é sua reintegração/reabilitação social, cumprindo apenas o papel de "permanência das coisas".

Para Mello (2007), quanto ao método e os materiais didáticos de ensino adotado nessa instituição junto ao público "jovens e adultos", observa-se que existe uma inadequação, pois, tais propostas não promovem uma formação que contemple a realidade dos indivíduos inseridos no processo de escolarização que se faz necessário. É preciso que seja desenvolvida uma proposta pedagógica diferenciada junto aos detentos, por possuírem uma vivência "diferenciada", não devendo ser adotada uma vertente de educação escolar unicamente conteudista, pois, a escola necessita proporcionar, na visão de Mello (2007, p. 2):

> [...] uma discussão sobre a conscientização desses indivíduos em relação à sociabilidade moderna e o entendimento do papel de cada um deles enquanto sujeitos da história. Por isso tenho a convicção de que a escola é o principal (mas não o único) elemento que contribui para a ressocialização do adulto preso, no sentido de reformular suas perspectivas e visões de mundo.

Por isso, discutir sobre as políticas de inclusão em locais de privação de liberdade nos conduz a questionar aspectos invisíveis no padrão da segurança, característico desse local. Nessa perspectiva, o que se busca é entender a educação nas prisões pela ótica dos diretos humanos, tendo em vista que se concebe um valor em si mesma, um conjunto de mecanismo e

de capacidades que alargam as possibilidades de implementação de projetos que podem ajudar na construção da inclusão socioeconômica e cultural dos sujeitos aprisionados.

Segundo Onofre (2011), a educação prisional representa uma ferramenta de ressocialização e de desenvolvimento de competências, habilidades e educação, que busca ajudar os reclusos a reconstruir sua história de vida ao longo ou após a sentença. As finalidades do encarceramento vão além dos aspectos da punição, isolamento. A educação ajuda e possibilita o alcance dos objetivos centrais do processo de reabilitação que incidem em resgate social e educação crítica e reflexiva que esteja em uma perspectiva de autonomia e diminuição da desigualdade social. Apesar de terem seu direito de ir e vir impedido por um determinando tempo, os indivíduos privados de liberdade têm assegurado por lei outros direitos, e a educação é um deles. De acordo o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 (p. 14):

> Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

Refletir sobre as políticas públicas para a educação em prisões representa ter como paradigma a particularidade desse local, regido por regras e condutas que precisam garantir as regularidades estabelecidas pelo fundamento da segurança e as especificidades dos sujeitos que estão neste espaço. São seres humanos, homens e mulheres a que, durante suas trajetórias, foram negligenciados diretos humanos fundamentais, e que estão frente a uma instituição que se pretende ser educativa e socializadora (MAEYER, 2006).

Memórias das “celas de aula”

a) Percepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Escolar Prisional

Nessa categoria, buscou-se analisar a percepção dos docentes que atuam no conjunto penal sobre as suas percepções da EJA e da educação escolar prisional. Assim o professor Samuel respondeu:

> Antes de tudo eu acho que a Educação de Jovens e Adultos é um desafio em que a gente tem que trabalhar a autoestima deles, trabalhar a ressignificação do aprendizado. Geralmente quem está na Educação de Jovens e Adultos é por que trabalha, não teve a oportunidade ou não teve como estudar no período normal. Como eu falei anteriormente, o ensino de Jovens e Adultos tem que ser um ensino que você tem que ressignificar os estilos de ensino por conta de uma carência que eles tiveram da falta de oportunidade ou de tempo de estudar então você tem que trabalhar muito com a autoestima deles, com o incentivo permanente (SAMUEL, 2022).

Parafraseando Freire (1967), o autor cita que os presos podem conseguir a liberdade para além das estruturas físicas, ou seja, a liberdade da consciência proporcionada pela educação. Nesse contexto, é a educação que oferece condições para a ressocialização dos indivíduos, e que, portanto, a educação prisional deve partir desse princípio. Ainda sobre essa questão, a professora Luma respondeu que:

> É sempre um desafio, a Educação de Jovens e Adultos. Principalmente porque os saberes são outros, você trabalha a partir dos saberes já constituído, não na formação de outros saberes, você pega o saber que está ali e começa a construir o que o currículo pede, mas a partir dos saberes deles. E isso é um desafio (LUMA, 2022).

Realmente a educação de jovens e adultos é considerada como um dos grandes desafios, especialmente quando esses indivíduos se encontram em situação prisional, o que requer a maior habilidade do docente no desempenho de novas metodologias que promovam maior autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo. Indagamos a respeito da percepção dos docentes sobre a educação prisional, momento em que obtivemos respostas diversificadas, demonstrando uma distinção de saberes e conhecimentos entre os professores.

> A minha percepção é que a Educação Prisional é um dos sistemas mais eficazes para ressocialização dos detentos, é um momento em que eles encontram um tratamento diferenciado, não quer dizer que não aconteça isso em outros setores, mas é um tratamento com maior dignidade, com um olhar de esperança e de incentivo, de melhoria de vida (SAMUEL, 2022).

De fato, a educação prisional surge como uma das alternativas mais eficazes de ressocialização dos indivíduos e de reintegração na sociedade, e para que ela ocorra de modo a promover esses benefícios, é preciso que ela seja realizada de forma comprometida e adequada, a partir de uma metodologia diversificada, que atrele os saberes prévios, o conhecimento do mundo sócio histórico e cultural desses indivíduos no processo pedagógico.

Já a docente Luma respondeu: "*Esquecida. Não é uma educação que tem prioridade, é mais obrigação legal".* Essa constatação da professora pode estar associada a realidade vivenciada por ela e as demais docentes, ou seja, a educação prisional possui grandes dificuldades, não atendendo aos objetivos propostos pelas diretrizes curriculares, mas existe apenas para atender os tramites legais burocráticos, que preconiza a educação escolar prisional como uma exigência legal dessas instituições.

Corroborando com esse pensamento, Onofre (2007) alerta sobre o complexo lugar da educação nos espaços penitenciários. Enfrenta-se a contraditoriedade entre a maneira como se organiza o sistema prisional e o que se espera que a educação proporcione aos educandos. Santos e Durand (2014, p. 144) complementam essa perspectiva:

> De tal modo, enquanto o sistema prisional prioriza a repressão, a perda de identidade do preso, o confinamento, a vigilância, a violência e a punição (embora a existência destes últimos não seja assumida como prática recorrente em presídios), a educação formal prima por promover a liberdade, a comunicação e a promoção humana (SANTOS E DURAND, 2014, p. 144).

É fundamental que a educação prisional promova essa "libertação" para que esses indivíduos tenham a capacidade de refletir sobre seu passado, seu presente e consiga desvencilhar um futuro diferente do seu passado. Sobre os significados de lecionar no Conjunto Penal assim respondeu o docente Samuel:

> É plantar uma semente da esperança, a semente que pode florescer no futuro com uma condição de vida melhor, longe da criminalidade e com uma melhor qualidade de vida tanto para o detento como para os seus familiares.

A educação tem sim essa possiblidade, refletir sobre o passado, intervir no presente e transformar o futuro das pessoas que se permitem serem alcançadas por uma educação transformadora e transgressora. Ireland (2010, p. 30) afirma que uma boa educação necessita sumariamente partir da experiência dos sujeitos, valorizar os seus conhecimentos e atender as suas necessidades de aprendizagem. Além disso, também é preciso ter na educação uma visão otimista do futuro:

> [...] As aprendizagens que o recluso precisa para sobreviver na prisão não são necessariamente as mesmas que precisa para se reintegrar na sociedade ao cumprir sua pena. Como também notamos, a noção de futuro para a maioria dos presos se restringe à data de soltura (IRELAND, 2010, p. 30).

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre os processos educacionais para além das propostas formais de educação. Para Ireland (2010), as ações de educativas não-formal poderiam melhor se "ajustar" às dinâmicas, espaços e tempos de formação no espaço prisional e oferecer mais cursos de duração e natureza diversificadas

Ressaltamos a questão da identidade docente para as referidas modalidades de educação como fundamental, para que ocorra maior engajamento do professor, uma vez que é notório que quando existe uma afinidade por algo, a tendência de se depreender maior empenho é real. Assim, na educação prisional o professor assume um papel importante, pois, acaba representando uma possibilidade de se ter contato com o mundo exterior. Segundo Santos, o sentido da educação na prisão transcorre as interfaces constituídas entre os sujeitos no espaço escolar. Para ele, a figura do professor se institui para o encarcerado como "uma possibilidade de trazer para dentro da prisão os acontecimentos culturais, políticos e econômicos ocorridos fora dos muros da penitenciária" (SANTOS, 2007, p. 106).

> Enquanto pessoa humana eu entendo que a minha parcela de contribuição não é somente o espaço que a gente vai lá e trabalha conteúdos programáticos, componentes curriculares, mas é principalmente uma relação de construção e desconstrução de identidades. Quando ao me encontrar com esses indivíduos eu entendo que eu sou tão qual eles e também preciso me reconstruir como pessoa humana, então a gente se depara com diversas realidades que não tem nada a ver com o mundo do crime, mas com a pessoa humana que está ali dentro e também nos reconstruímos enquanto pessoa humana (LARA, 2022).

O olhar humanizado na EJA e na educação prisional é fundamental para estimular maior interesse e participação dos indivíduos na construção do seu conhecimento, ampliando dessa forma, as possibilidades de êxito na finalidade educacional.

b) A rotina de trabalho

O trabalho com EJA requer um maior comprometimento do docente, o estabelecimento de uma rotina planejada, que leve em consideração as especificidades dos estudantes. Santos e Durand (2014) ressalta que a expressão:

> "educação de adultos" indica o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (UNESCO, 1976, p. 2 apud IRELAND, 2011, p. 26).

Diante disso, é fundamental compreender como se dá a rotina de preparação do planejamento pedagógico dos docentes na atuação junto a EJA no conjunto penal. Indagamos sobre as principais metodologias e recursos didáticos na sala de aula adotadas pelas docentes, e de que forma elas fazem isso. Nessa questão foi mencionado um fator comum por dois docentes: a dificuldade de entrada de produtos eletrônicos no presídio, o que segundo os docentes, inviabiliza uma melhor estratégia pedagógica para atingir os objetivos da aprendizagem desses indivíduos:

> Por conta das dificuldades da entrada de produtos eletrônicos a maioria dos trabalhos que fazemos lá é voltado para o livro didático, fora o livro didático trabalhamos com reportagens, outros materiais impressos que levamos para lá. Aulas audiovisuais são poucas por conta de algumas dificuldades que a casa impõe, mas a maioria das vezes material impresso e em alguns momentos vídeo aulas. Temos restrições de alguns materiais também, caneta, lápis, borracha, a gente leva e traz tudo isso. Na verdade, lá temos um kit que contamos sempre a quantidade de lápis, caneta, borracha. Diariamente o que

> eles usam mais são os lápis e a borracha, caneta é mais escasso por conta de que eles estão no nível de aprendizado ainda lento em que eles erram muito, então a caneta não é muito utilizada, para eles às atividades que são propostas eles usam lápis e borracha. Mas eles ganham no início do ano a gente leva caneta, só que tem a revista nos módulos e muitas vezes na revista, o material didático é recolhido para a análise, investigação, e aí eles ficam sem, também livro, caderno eles são extraviados por conta das revistas que acontecem periodicamente (SAMUEL, 2022).

Observa-se, então, que existe um verdadeiro desafio, no que tange ao uso dos recursos pedagógicos dentro da educação prisional, e isso se acentua ainda mais, quando se leva em consideração a dificuldade de se ter acesso a recursos - como ferramentas digitais - que são fundamentais para a transformação da realidade desses sujeitos. Com efeito, isso tornaria mais facilitada a práxis pedagógica, ou seja, a ação reflexão, não só por parte do docente, mas também do aluno.

É essencial que sejam implementadas novas propostas de educação prisional, que tragam em seu bojo a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem proposto para os mesmos. Sobre essa mesma questão, a docente Lara trouxe uma sugestão para a educação prisional, que é a pedagogia de projetos:

> Eu gosto muito de trabalhar com a pedagogia de projeto. A pedagogia de projeto me traz uma motivação primeiro para mim e acredito que também motiva meus alunos, eu construo sempre períodos, pequenos projetos e aí eu preparo meu material. Tem uma coisa que fazemos muito e somos muito criticados por isso que são as datas comemorativas, as pessoas acham que é infantilizar, mas não, isso é a reconstrução o resgate da identidade, ele não é marginal ele está à margem, ele não é preso ele está preso, e nessas datas que as pessoas acham que não é interessante trabalhar com adultos lá é bastante significativo. Por que é nesse ponto que tocamos na ressocialização, ele volta para a sociedade sabendo que ele faz parte dessa sociedade, como cidadão, com família e que tem alguém e o conteúdo programático ele ganha um sentido muito mais amplo (LARA, 2022).

Observa-se que essa docente não se prende a uma única possibilidade metodológica de ensino, mas busca-se alternativas que supre as lacunas existentes pela impossibilidade de utilizar recursos tão pertinentes como aqueles defendidos pelos outros docentes.

Outra questão apresentada na pesquisa foi a solicitação junto aos docentes para que descrevessem suas rotinas de trabalho no Conjunto Penal de Jequié, ou seja, desde o acesso a

sala de professores, duração da aula e certificação dos alunos, tendo obtido respostas consensuais entre os docentes, das quais se extrai seguinte resposta do professor Samuel:

> O dia a dia de lá do Conjunto é atípico diferente das outras instituições escolares. Chegando o horário de aula ele é reduzido por conta do café da manhã servido aos detentos, então temos que nos adaptar ao horário da casa, o horário da Secretária de Ressocialização Penal. Geralmente chegamos lá por volta das 08h ou 08h:30min, alguns momentos quando precisam de uma reunião extra chegamos um pouco mais cedo e aí, passamos pela vistoria, ao qual temos um detector de metal, temos um scanner de objetos então a gente passa por essa vistoria e nós direcionamos para a sala da educação onde tem uma sala que tem algumas mesas, carteiras e que os professores ficam aguardando o momento em que está liberado para descer para os pátios, para os módulos penais. Nesse momento levamos merenda porque nenhum outro funcionário da educação tem contato direto com os detentos a não ser o professor, então além do nosso material didático levamos a merenda para eles. A merenda é um fator muito importante por que é um dos momentos em que eles têm uma oportunidade de ter uma comida diferenciada, eles elogiam bastante a questão da merenda escolar e é um dos fatores da permanência deles também nas aulas. E quanto à certificação recebem sim, eles recebem certificado de conclusão do ensino médio quando eles recebem um alvará no momento que ainda não concluiu a aula o ano letivo eles recebem o atestado de escolaridade para caso queiram se matriculem em outra unidade escolar, mas o aluno que concluiu a etapa do ensino médio, fundamental eles recebem certificado de conclusão (SAMUEL, 2022).

A rotina em qualquer espaço é essencial para a organização da proposta de trabalho bem como para se atingir os objetivos estabelecidos para as ações planejadas. Dessa forma, a educação penitenciária busca assegurar o direito à cidadania, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho proporcionando-lhe formação humana e profissional. Face disto que, de acordo com Lopes Lima e Almeida (2019), a possibilidade de estudar dentro do presídio configura para muitos a oportunidade de recuperar o tempo perdido e retornar ao convívio social tendo uma nova perspectiva de vida.

c) os desafios da “cela de aula”

Entendemos que não é preciso ser um professor para compreender os desafios existentes no sistema educacional prisional. Esses desafios perpassam desde a insegurança de trabalhar no espaço prisional, até a necessidade de se constituir saberes específicos para assegurar aos indivíduos uma educação transformadora e libertadora, capaz de promover a autonomia e

"reinserção" social. Por isso, foi fundamental indagar os docentes quais os principais desafios que encontram no contexto da educação prisional e se eles acreditam que os objetivos de aprendizagem são atingidos. Para essa questão deparamos com resposta similares. Relatou o docente Samuel:

> Em parte, sim. Por que percebemos que no universo de em média 15 a 20 estudantes por sala tem muitos que vão com intuito da remição que é a diminuição da pena por conta da escola, mas outros vão com o intuito maior que é o aprendizado, eles procuram aproveitar o máximo possível do tempo querendo aprender um pouco mais além da questão da remição (SAMUEL, 2022).

Quando indagada a respeito dos desafios da docência no contexto da educação prisional, a docente Luma respondeu o seguinte: "Eu faço acompanhamento de alguns egressos da educação, egressos do Conjunto Penal e aquele que a educação conseguiu atingir, aquela porcentagem, eu vi que a educação libertou". Evidencia-se que há uma certa preocupação da professora em promover, através de sua ação pedagógica, uma transformação real na vida dos educandos, e isso só é possível, por meio de uma prática pedagógica compromissada e de qualidade, que possibilite ao indivíduo a capacidade de transformar as realidades adversas a sua volta.

Maeyer (2006, p. 32) menciona que [...] a educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o staff e os agentes penitenciários. Por isso, é preciso englobar um conjunto de fatores que podem colaborar para que os objetivos da educação prisional sejam atingidos, como por exemplo, maior participação de outros funcionários que atuam direta e indiretamente com esses indivíduos, como é o caso dos agentes penitenciários. Sobre isso a docente Lara respondeu o seguinte:

> Entender esse tipo de Educação (prisional) porque ela é diferenciada. Pela própria divisão da turma em um determinado módulo digamos que tenha Eixo V e naquele Eixo eu tenho que ter alunos que estejam num nível mais avançado, tenho alunos que entram e mal sabem ler e escrever. Então temos que fazer malabarismos para dar conta, depois o próprio tempo de permanência, a construção do teu planejamento sempre tem que ser pensada com todas adversidades, a hora do almoço, hora da revista tudo tem que ser pensado nesse dinamismo, o material qual tipo pode usar coisas simples por

> diversas vezes eu tenho que pedir autorização e eu que tenho que lembrar que eu estou em um espaço diferente, o espaço da educação prisional é um espaço diferente. Tivemos a pandemia que foi um desafio muito grande e no grupo de professores pensamos em como faríamos nossas aulas, se não poderíamos fazer aula online, decidimos fazer material para mandar aos alunos responderem e algumas unidades prisionais proibiram de mandar o lápis e como ele responde o papel pode entrar e o lápis não. Então são essas questões que a gente precisa lidar todos os dias, coisas muito simples todas essas situações então devemos planejar antes e com muitos planos. E quanto a ressocialização os ciclos são muitos pequenos não é que eu não acredito tanto que trabalho nessa perspectiva, no entanto se ela fosse realmente planejada e pensada enquanto educação prisional tendo a estrutura, um plano de curso, profissionais que construíssem um material realmente para a educação prisional eu acredito que o ganho seria outro porque se tem algo que consegue chegar a espaços é a educação e não falo de espaços físicos estou falando de espaço pessoas (LARA, 2022).

Essa docente pontuou vários desafios vivenciados cotidianamente, o que obviamente, aumenta sua responsabilidade e compromisso social em promover uma ação pedagógica que supere esses desafios e atinja os objetivos propostos para a educação prisional: a ressocialização desses indivíduos.

É essencial compreender que não basta criar novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. "É necessário valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social" (OLIVEIRA, 2013, p. 965).

d) Formação e qualificação para a docência no sistema prisional

Perguntamos aos docentes que atuam na educação prisional se possuem alguma formação específica para trabalhar no Conjunto Penal. Para essa questão houve consenso entre dois docentes sobre a importância da temática, com isso ambas relataram possuir formação docente para o trabalho com educação prisional, mas uma delas chama a atenção para o fato de que a formação pedagógica que elas possuem não foi ofertada pelo estado: "O estado não promoveu isso, eu estava pensando, tenho 8 anos lá e o estado nunca promoveu uma formação continuada. Eu tive que pagar, fazer cursos até fora do estado por conta, porque eu senti a

necessidade de estudar para trabalhar lá (LUMA, 2022). A ausência de uma proposta de formação continuada para o trabalho pedagógico no conjunto penal se configura como um grave problema que implica em inadequação da proposta metodológica destinada a esse público alvo. Corroborando com esse pensamento, o estudo realizado por Onofre e Menott, (2016, p. 157) ressalta que:

> O professor que atua na escola do sistema prisional necessita de formação específica em EJA, além de formação continuada que contribua na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para realizar sua tarefa docente em prol de uma educação emancipadora, que se propõe a procurar a emersão das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade.

A docente Lara respondeu que não possui nenhuma formação para atuação nesse espaço, corroborando com a docente anterior, que relatou que o estado não oferta formação especifica para o trabalho no conjunto penal. "Não. Isso se fez no dia a dia, houve alguns seminários promovidos pelo estado, com o tempo reduzido e que foram contemplados alguns professores. E na pandemia teve algumas *lives* voltadas para a educação prisional (LARA, 2022).

Diante disso, é notório que as particularidades do espaço prisional comprovam as complexidades do ato pedagógico. Logo, é essencial a promoção da formação inicial e continuada dos professores, visando a reflexão sobre a prática docente na EJA, em diferentes contextos e a compreensão do espaço em que a escola está inserida, com o intuito de estabelecer uma estratégia educativa capaz de envolver a instituição e seus sujeitos no aspecto de quem aprende (no caso, jovem ou adulto aprisionado) e nas características em que o ensino acontece (prisão) (ONOFRE, 2010).

Outra questão suscitada para essa pesquisa, foi se no período da graduação os professores tiveram algum contato com a Educação Prisional, e as respostas foram unânimes, ou seja, todas os docentes responderam negativamente. Isso revela um fato importante e que merece reflexões sobre a organização curricular dos cursos de licenciaturas promovidos e autorizados pelo MEC e pelas instituições acadêmicas universitárias, no sentido de trabalharem mais pontualmente com a educação em espaços não formais.

Considerações finais

A educação escolar prisional se apresenta como uma ferramenta essencial na ressocialização desses indivíduos, apesar dos grandes desafios encontrados nesse espaço, tais como estrutura de sala de aula adequada, ausência de capacitação profissional e de recursos tecnológicos, que dificulta sua maior efetividade no que tange a promoção de uma educação transformadora. No que tange ao histórico da educação prisional, foi possível observar que a mesma sempre foi marcada por "exclusão", sem compromisso com a "transformação social", ou seja, ao analisar os programas da operação penitenciária, observa-se que os mesmos visam promover a adaptação dos indivíduos às normas, procedimentos e valores do cárcere.

Com base nos marcos teóricos que abordam as peculiaridades do contexto prisional e a necessidade da formação de professores, notou-se a necessidade de formação específica e continuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação prisional, a partir de situações que promovam reflexões de compartilhamento de experiências com aos pares, de ambientação para lidar com as contingências do espaço, que promovam a adoção de práticas educativas embasadas nas vivências dos educandos e que colaborem para a construção de projetos de vida e sua reintegração social.

REFERÊNCIAS

BOIAGO, Daiane Leticia**. Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de** 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do capital. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números, 2021**. Conselho Nacional de Justiça. – Brasília: CNJ, 2021.

BRASIL**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de. Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015

BRASIL. **Lei de Execução Penal. Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984**. Disponível em: https://www.planlto.gov.br/. Acesso em 06/07/2022

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação:** Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA, Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Le Courage de La Verité**: Le Gouvernment de Soi et dês Autres II. Cours au Collège de France, 1983-1984. Paris: Gallimard/Le Seuil, 2009b.

IRELAND, Timothy D. **Anotações sobre a educação em prisões**: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). Educação em prisões: direito e desafio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

LOPES, MJR, LIMA, NLJ; ALMEIDA, DM. EJA no sistema penitenciário: inclusão e ressocialização práticas educativas, memórias e oralidades. **Rev. Pemo,** Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

MAEYER, Marc de. Na Prisão Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006.

MELLO, Fabio Mansano de. **Educação no sistema prisional:** considerações sobre o adulto preso, 2007.

MELLO, F.M., and ALVES, A.E.S. **A educação nas prisões como técnica de controle do carcerário:** algumas considerações. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. Educação e sua diversidade [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 145-156. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1.

OLIVEIRA, C.B.F. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Revista de Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.39, n.4. Dez, 2013

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285

ONOFRE, EC; MENOTT, CC. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Escola da prisão:** espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: _____. Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

SANTOS, PdosS; DURAND, OCS. A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 129-159, jan./abr. 2014.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos**. In: ONOFORE, Elenice M. Camarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

UNESCO. Uma janela para o mundo. Projeto. Unesco: Brasília, 2010

VELASCO, Clara. **Superlotação aumenta e número de presos provisórios volta a crescer no Brasil.** Abril. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/monitor-daviolencia/noticia/2019/04/26/superlotacao comenta-e-numero-de-presosprovisorios-volta-a-crescer-no-brasil. ghtml. Acesso em: 05/10/2021

EIXO 6

A Educação das Relações Étnico-raciais



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO

Auzineide Rosa Silva Pessoa[157]
Arlete Ramos dos Santos[158]

Resumo: O presente trabalho insere nas discussões sobre a trajetória das políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola e a participação do Movimento Negro como protagonista na luta para a garantia dos direitos quilombolas. Em seguida, discutimos os desafios e possibilidades para a efetivação dessas políticas para a referida modalidade de ensino. Para tanto, o estudo foi respaldado em livros e artigos que discutem a temática em questão e nos documentos oficiais que normatizam a Educação Escolar Quilombola. Utilizamos o Materialismo Histórico Dialético (MHD) e suas categorias foram empregadas para análise deste estudo. Por fim, concluímos que a ausência de formação continuada dificulta a implementação das políticas consolidadas em leis nas escolas quilombolas.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação Escolar Quilombola; Movimento Negro.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o rico arcabouço legal que envolve a Educação Escolar Quilombola e a participação do Movimento Negro como protagonista na luta pelas conquistas das políticas educacionais para a referida modalidade de ensino na educação básica.

A luta pela materialização da escola quilombola é fruto das mobilizações sociais, como o Movimento Negro que indagou sobre as políticas públicas e seu compromisso com a

[157] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB/PPGED. Graduada em Licenciatura de Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Possui Pós-graduação em Educação Ambiental pela UNIBAHIA. Especialização em Educação Inclusiva. Atua na Rede de Ensino na educação básica nos municípios de Tanhaçu e Ituaçu-Ba. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade. E-mail: auzineidegeo@gmail.com

[158] Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo -Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação pública (REDAP); Pesquisadora do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso), no GT Capitalismo digital. Bolsista em Produtividade de Pesquisa do CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com

superação racial nos espaços sociais. O objetivo desse movimento era demonstrar que o povo afrodescendente também contribuíra para o processo de construção nacional, especialmente os quilombolas, uma vez que a ancestralidade histórica desse grupo étnico é marcada por lutas e resistências.

O meu interesse em estudar a Educação Escolar Quilombola corresponde à necessidade de estudar uma política pública recente, em construção, que foi historicamente omitida pela legislação, nas produções acadêmicas e no currículo escolar. Segundo Almeida (2019, p. 25-26), esse racismo institucional "não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça". Esse processo, permitiu o silêncio das escolas acerca do vínculo entre educação e das relações étnico-raciais, negando a lógica da concepção de educar para a diversidade, principalmente em lugares historicamente esquecidos, como os quilombos, comunidades formadas pela população negra. Tal processo tem vitimado essa população, ao ter sua identidade violada a partir de um currículo e práticas educativas que não valorizam suas vivências, sensibilidades e ancestralidades (SOUZA, 2016). Destarte, "a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos" (GOMES, 2019, p. 139).

Assim, destacamos a materialização das legislações que asseguram a normatização e o fortalecimento da educação escolar quilombola, a saber: a lei 10.638/03 que é um dos preceitos que trata da obrigatoriedade na educação básica do estudo da história da África e da Cultura Afro-brasileira, instituindo o estudo das comunidades quilombolas; a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola, em 2012, que representou uma norma consistente direcionada à educação quilombola, estabelecendo que "seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas, em suas próprias terras, baseadas na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com as especificidades étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-as e as valorizando" (BRASIL, 2012). Além dessas leis, destacamos um quadro com outras normatizações que regulamentam a educação quilombola e, em seguida, discutimos os desafios enfrentados pela Educação Escolar Quilombola e a

possibilidade da efetivação dessa política no espaço escolar que atende essa modalidade de ensino.

Este estudo foi respaldado em levantamento bibliográfico em artigos, livros e nos documentos legais como elementos essenciais para a fundamentação das discussões no que concerne a trajetória das políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola. Para alicerçar esse trabalho, adotamos o Materialismo Histórico Dialético (MHD), por compreender que este método busca a compreensão da realidade através das condições concretas da existência humana e de uma análise crítica da base material da sociedade, isto é, seu modo de produção, contribuindo assim para a sua transformação e da libertação do ser humano (MARX e ENGELS, 1979). Nesse sentido, Kosik (2010, p. 22) afirma que a "dialética constitui-se num método revolucionário, que permite a compreensão da essência do real e do fato de sermos sujeitos da história, possibilitando, assim, a consciência de que é provável a transformação da realidade"

Isto posto, o estudo em voga constitui discussões relevantes sobre as políticas públicas educacionais para a Educação Escolar Quilombola e também contribui para o fortalecimento da efetivação desta política no espaço escolar das comunidades quilombolas.

2 As políticas educacionais para educação quilombola e o protagonismo do Movimento Negro

A percepção das diferenças culturais e étnicas presentes no Brasil, como é o caso das comunidades remanescentes de quilombos, ganhou ênfase em amplos debates na sociedade, principalmente no campo educacional, fortalecendo os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, favoráveis à implementação de políticas públicas educacionais orientadas para o reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana, omitidas historicamente pelas autoridades brasileiras e coloniais escravocratas.

Historicamente, os "valores de classes de proprietários perpetuaram, não só veladamente na legislação, mas também, de maneira expressa, nos valores éticos, étnicos, persistindo a exclusão social em todas as esferas, sociais, econômicas, políticas e educacionais" (BRASIL, p. 2, 2021).

Sob essa perspectiva, Kosik (2010, p.14) afirma que "o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento" é um dos fenômenos que povoa a

atmosfera da vida cotidiana. Neste caso, desvendar a realidade é essencial para a luta da transformação.

Assim, após os movimentos sociais, como o Movimento Social Negro em que estiveram envolvidos militantes, parlamentares negros e entidades de apoio ao reconhecimento às diferenças étnicas, a abordagem acerca da temática assumiu outra direção com a publicação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo no Art. 216, um conjunto de direitos patrimoniais de natureza material e imaterial aos povos quilombolas, nos quais se incluem:

> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
> § 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
> § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.
> § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.
> § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 consagrou as regras de identidade dos remanescentes de quilombos, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos da influência negra na formação da sociedade brasileira.

Mesmo antes do texto constitucional, o Movimento Negro, desde 1970, já reivindicava os direitos da população negra, inclusive dos povos quilombolas, questionando a exclusão deste grupo nos setores sociais.

> [...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator

> determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (GOMES, 2019 apud DOMINGUES, 2007, p. 102).

A inclusão do negro na educação básica e no ensino superior tornou-se um dos pontos centrais de lutas do Movimento Negro. Fortalecido, o movimento passou a atuar no âmbito educacional de modo que garantiu ações afirmativas no mercado de trabalho (BRASIL, 2021). Nesse sentido, segundo Mészáros (2010, p.6), "[...] o bem sucedido cumprimento da tarefa histórica exige o preenchimento de um empreendimento revolucionário político, teórico e educacional ao qual o próprio Marx dedica sua vida inteira".

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, tornou-se a obrigatoriedade da inclusão no currículo da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Desta forma, a regulamentação dessa lei representou um ganho significativo para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que, surgiu a necessidade de pensar em diretrizes a partir da identidade, raízes ancestrais e saberes tradicionais das comunidades quilombolas. Nesse caso, segundo Gomes (2019, p. 71) "a raça, em sua concepção ressignificada, passa a ser um critério para superar desigualdades mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei".

A regulamentação da Educação Escolar Quilombola no sistema educacional brasileiro iniciou, de forma mais consistente, com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) por meio da resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. As orientações dessas diretrizes, destacam que:

> [...] as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012, p. 26).

Portanto, trata-se de uma modalidade de ensino que foi implantada a partir de amplos debates educacionais ao longo de mais de vinte anos, sempre com forte movimento na busca de valorização dos saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar.

De acordo com Oliveira; Santos; Reis (2020, p. 19):

> A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições e pressões contra as políticas neoliberais e das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, que trazem essa problemática à cena pública e política e a coloca como importante questão social e educacional.

A luta dos contrários se afirma em políticas públicas que possibilitaram a materialização de ações para a normatização da Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, Gomes (2019, p. 105) afirma que a "comunidade negra organizada começa a perceber, cada vez mais, que para ser considerado um cidadão de direitos o negro deveria reivindicar o reconhecimento de sua história e de sua cultura". Neste caso, como expressa Kosik (2010, p. 29), a contradição é a fonte material que movimenta a sua transformação, "e em certas circunstâncias, o aparecimento de nova formação material".

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da comissão de Estudos das Relações Étnico Raciais da Câmara de Educação Básica, organiza estudos e pesquisas, com intuito de coletar dados para a elaboração das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Essa proposta foi desenvolvida e articulada com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em diálogo com a Diretoria de Modalidade Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Dmesp) (BRASIL, 2021). Este parecer foi aprovado em 2020 e reexaminado em 2021, objetivando o cumprimento dos preceitos legais que possam favorecer a qualidade da escola quilombola.

O quadro abaixo apresenta a trajetória de outros dispositivos legais que normatizam a Educação Escolar quilombola:

Quadro 1 – Dispositivos legais que normatizam a Educação Escolar Quilombola

LDB (1996) - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 3º, inciso XII.	Traz como princípio: "consideração com a diversidade étnico-racial";
Decreto nº 4.887/2003.	Regulamenta o procedimento legal de terras ocupadas por remanescentes quilombolas, considerando que o território é uma referência fundamental para a estruturação da Educação Escolar Quilombola;
Decreto nº 6.040/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
Decreto nº 6.261/2007	Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola e

	institui o Comitê de Gestão da Agenda Quilombola;
Portaria nº 98/2007	Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Palmares;
Lei nº 12.288/2010	Estabelece o Estatuto da Igualdade Racial e traz dispositivos específicos para a tutela do direito à educação escolar quilombola, dentre eles, o Art. 34, conforme preconizado: "os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todos as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção de igualdade étnica";
O PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei nº 13.005/2014	Traz como um dos princípios para a oferta da educação para a diversidade: as considerações das necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, assegurados à equidade educacional e a diversidade cultural.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (BRASIL, 2021).

Portanto, a trajetória de lutas do povo quilombola se materializou em consolidação de leis, normas, propostas e articulações que favorecem estratégias concretas na garantia de uma Educação Escolar Quilombola de qualidade.

3 Educação Escolar Quilombola: desafios e possibilidades

Falar de educação para comunidade quilombola sugere um olhar mais atento para um lugar que possui modos próprios de saberes e conhecimentos que são repassados por meio de suas ancestralidades. Essas comunidades contemporâneas receberam várias denominações, tais como mocambos, terra de preto e comunidades negras rurais (MOURA, 1996).

De acordo com Eugênio (2020), essas expressões referem-se aos grupos sociais descendentes de negros africanos que foram escravizados, trazidos para o Brasil durante o período colonial. Territórios que resistiram ou se rebelaram contra o regime escravocrata,

formando grupos independentes onde o trabalho comunitário passou a constituir símbolo de liberdade, autonomia e diferenciação do trabalho escravista.

Os quilombos foram tratados na histografia e na educação brasileira apenas como redutos de fugitivos. Entretanto, os agrupamentos negros rurais, suburbanas e urbanas, constituíram-se não somente como fuga ou resistência direta ao sistema vigente, mas como uma "busca espacial", em uma perspectiva dinâmica, na construção de um território que é social e histórico, através de sua manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio (NASCIMENTO, 1989).

O Quilombismo, conceito científico histórico-social, criado por Abdias Nascimento traz aos olhos a visão do que deve representar o quilombo do presente. Esse termo sugere uma prática de libertação e de comando da própria história da população negra. Segundo Nunes (2018, p. 225), "Abdias deu sua contribuição para uma teoria social antirracista, conferindo, através destes conceitos, premissas e orientações que ainda regem o movimento negro contemporâneo brasileiro". Nessa perspectiva, Leite (2000, p. 333) afirma que "falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção".

> O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais (MARX, 2004, p. 127).

Para Marx (2000), homens e mulheres possuem naturalmente forças capazes de atuar na vida social, transformando-a, por meio da participação ativa na história de forma aberta e dialética.

Dessa forma, a instituição escolar quilombola como liderança social no contexto da comunidade é um espaço potente, tendo em vista que ela é protagonista à medida que articula as políticas públicas com a comunidade escolar, pais, alunos e lideranças locais. Além disso, tem papel relevante no processo do trato pedagógico orientado para a educação quilombola,

possibilitando, assim, condições para o fortalecimento da identidade destes sujeitos no seu espaço.

Porém, o sistema escolar se construiu historicamente enquanto uma instituição regulada, marcada por regras, normas, divisão de conteúdos e pela ideia de um único conhecimento científico e privilegiada forma de saber e pelo disciplinamento dos corpos (GOMES, 2019). Nesse sentido, Santos; Souza; Azevedo (2020, p. 15) corroboram ao afirmar que:

> [...] O espaço escolar converteu-se em um local homogêneo e hierarquizado e de controle dos processos de ensino aprendizagem sob o qual se corrigem e normalizam os sujeitos. Essas produções problematizam esta discussão, denuncia situações de preconceito e propõe a construção de uma educação emancipadora, decolonial e Afrocentrada.

O conhecimento sustentado pela visão eurocêntrica, ao longo da tradição cientifica, deu a ideia do universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também todos os setores da sociedade, tais como a política, a estética, a subjetivação, etc. Todos esses setores, nos mais de 500 anos de história colonial/moderna, absorveram os moldes advindos da Europa e de seu filho predileto, o modelo estadunidense, encarados como ápice de desenvolvimento humano, desconsiderando outras organizações de vida que são tratadas como atrasadas (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2018). Esse processo dialético que desenvolve também no pensamento, segundo Heich, "surge diretamente da estrutura do caráter dos homens, sujeitos a determinadas condições econômicas e reproduzindo assim na ideologia o processo histórico-econômico".

Deste modo, a ideologia projetada pela sociedade dominante, aniquilou a crença das pessoas nelas mesmas, em seus lugares, nos seus costumes e tradições.

> O efeito de uma cultura é aniquilar a crença das pessoas, nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta em suas unidades, nas suas tradições de luta, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada (WATHIONG, 2005, p. 3).

Desta forma, é preciso romper com essa ideologia, herança eurocêntrica, e buscar uma forma de transformar o pensamento dos sujeitos no seu cotidiano. Para Munanga (2008, p. 13), somente "a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como os adultos a possibilidade de

questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista na qual foram socializados". Desde modo, Gomes (2019) destaca o movimento negro como educador ao reconhecer o papel dessas mobilizações, uma vez que, ele articula saberes emancipatórios pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira.

Destarte, passaram mais de 20 anos da promulgação da lei 10.639/03 e o debate acerca da urgência em executar um programa construído com base desta lei ainda ressoa (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). Neste caso, Oliveira e Candau (2010, p. 17), afirmam que a pouca efetivação das políticas públicas consolidadas em leis que não chegam no chão da escola está na necessidade de "superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros".

A esse respeito, Marx (2000, p. 15) descreveu em sua análise dos processos revolucionários de 1848: "Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". As alternativas de mudanças sociais, políticas e econômicas estão nas mãos de todos/as, porém, não podem serem desenvolvidas, sem o conhecimento necessário do contexto histórico em que vivem e antecedem.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios especificamente para a Educação Escolar Quilombola "é construir um novo caminho que permita formar pessoas com experiências capazes de valorizar os significados, antes validados pelos sistemas, e conseguir um novo perfil de docente, preparado para contribuir com uma nova compreensão de mundo" (BRASIL, 2021). Para tanto, é essencial o engajamento da gestão local no que tange a formação de professores para atender as especificidades da educação escolar quilombola conforme as mais recentes normatizações instituídas.

Nessa perspectiva, Santana *et al* (p. 340) declara que:

> É preciso investir mais na educação para as relações étnico-raciais, no sentido de implementar o que determina a Lei 10.639/2003 (atual 11.645/2008). Construir uma educação antirracista e que se firme como prática da diferença é tarefa urgente e necessária, posto que implica construir um futuro mais igualitário para todos os brasileiros e brasileiras. Pensar nessas questões se traduz na possibilidade de desenvolver um "outro mundo", tornando a

> sociedade mais igualitária, menos racista e, sobretudo livre de preconceitos, nessas e nas novas gerações.

Oliveira e Candau (2010, p. 12) afirmam que "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber". Para tanto, é necessário a efetivação das políticas públicas educacionais nas escolas quilombolas por meio do rompimento dos pensamentos e práticas coloniais enraizadas e presentes na sociedade brasileira.

4 Considerações finais

Diante do debate em torno da Educação Escolar Quilombola, entendemos que se trata de uma modalidade de ensino, recente e em construção, na educação básica, que oferece propostas pedagógicas orientadas a partir de elementos de identidades, raízes ancestrais e da valorização dos saberes tradicionais dos povos das comunidades quilombolas.

Assim, o estudo constatou que a trajetória das políticas educacionais para a educação quilombola foi marcada por amplos debates ao longo destas últimas décadas, com forte movimento social, entre eles, o movimento negro que indagou a inserção dos quilombolas nas esferas sociais, econômicas e educacionais. Esse processo revela as contradições existentes nas relações sociais.

Percebemos também que as políticas consolidadas em leis e normas voltadas para as escolas quilombolas não são materializadas no espaço escolar. Deste modo, a falta da efetivação dessas políticas está relacionada com as múltiplas determinações no campo educacional. Dentre elas, está a ausência de formação continuada para os professores que atendem nessas instituições de ensino, infringindo os artigos 51 e 53 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, nos quais, destacam a importância e necessidade da inserção da formação docente.

Ao constatarmos essa insegurança de direitos, é fundamental os gestores públicos conhecerem e valorizarem as políticas voltadas para a Educação Escolar Quilombola no sentido de assumirem com responsabilidades, criando estratégias concretas que assegurem o acesso e permanência das comunidades quilombolas às políticas propostas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 26, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 3/2021**. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola. Acesso em: 01 out. 2021.

COSTA, J. B; TORRES, R. G; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiásporico.** Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2018.

EUGENIO, B.; MATOS, W. S. de. Pesquisa e produção de conhecimento sobre quilombos: entrevista com José Maurício Arruti. **ODEERE**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 23-48, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6881 Acesso em: 05 out. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, N, L. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10 out. 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HEICH, Wilhelm. **Psicologia de Massas do Fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas, Etnografia.** Vol. IV (2), 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**, São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

MÉSZAROS, L. A Reorientação Marxiana do Método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 38e, p. 5–20, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639747/7312. Acesso em: 5 jun. 2023.

MOURA, Glória. **A cultura da festa nos quilombos contemporâneos**. **Revista Palmares**, Brasília, nº 01, p. 45-48, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **Texto e narração do filme Ori**. São Paulo: Angra Filmes, 1989.

NUNES, Tailane Santana. **Pan-Africanismo E Libertação.** A luta Anti-Colonial de Abdias do Nascimento. **Revista Idealogando**, v. 2, n. 1, p. 221-226, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/view/230722. Acesso em: 05 out. 2021.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, N. B; SANTOS, A. R; REIS, G. L. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTANA, J. V. J et al. "Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né"? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Rev. Tempos e Espaços em Educ.** , v. 12, n. 28, p. 323-346, jan./mar. 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9982/pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, A. R. S; SOUZA, E. Q. P; AZEVEDO. L. S. Relações Étnico-Raciais e Educação do Conhecimento a partir de Quatro Períodicos das regiões norte-nordeste. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v. 13, n. 32, e - 14016, jan./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14016. Acesso: 05 out. 2021.

SANTOS, E. F; PINTO, E. A. P; CHIRINÉA. A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set.

2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQ P9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortêz, 2016.

SOUZA, L. Varges de. **Interseccionalidade em educação e saúde: O livro cenário da saúde da população negra no Brasil** – Diálogos e Pesquisas, 2016. **Odeere:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporâneidade – UESB. v. 2, n. 4, jul/dez. 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/2362/2268. Acesso em: 09 out. 2021.

WATHIONG'O, Ngũgĩ. **Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature.** Oxford: James Currey; Nairob: EAEP; Portsmoulh: Heinemann, 2005.

JUVENTUDE DO CAMPO E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS E OU QUILOMBOLAS DE UM MUNICÍPIO DO OESTE BAIANO

Iure Dourado Coelho[159]
Edna Souza Moreira[160]

Agência financiadora:
Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF
da Universidade do Estado da Bahia

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e que fez parte do projeto de pesquisa "A escolarização de jovens negros e/ou quilombolas do ensino médio no Território de Identidade Velho Chico: levantamento do IDEB, Censo, SIGEduc e documentação escolar" e objetiva publicizar os dados referentes à autodeclaração de cor/raça/etnia e de distorção idade/série entre jovens estudantes do Ensino Médio nesse município. Foram pesquisados os dados referentes aos alunos de duas escolas, uma localizada no centro da cidade e que possui dois anexos localizados em comunidades quilombolas do município e outra que se configura como uma escola do campo e que está localizada em um distrito rural. Os dados foram analisados à luz de teóricos como: Arroyo (2007), Castro (2009), Dayrell (2007), Gomes (2011), Munanga (2012), Moreira (2021), Silva (2005) etc. A pesquisa possibilitou a compreensão acerca dos impactos causados pelas desigualdades sociais, especialmente no que se refere aos aspectos étnico-raciais, inclusive evidenciando que muitos estudantes não declaram seu pertencimento de cor, o que pode ser reflexo da forma como o sistema educacional tem trabalhado a questão étnico-racial.

Palavras-Chave: Juventude. Juventude Campesina. Jovens negros e/ou quilombolas. Políticas públicas afirmativas.

1 Introdução

A educação tem o poder de transformar, emancipar, desenvolver a criticidade e formar cidadãos conscientes e engajados com os temas pertinentes à sua existência; para isso, no

[159] Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, DCHT *Campus* XVII. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia, Trabalho e Educação Ambiental (GEPECATEA). Bolsista do Projeto de Pesquisa "A escolarização de jovens negros e/ou quilombolas do ensino médio no Território de Identidade Velho Chico: levantamento do IDEB, Censo, SIGEduc e documentação escolar", financiado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas - PROAF da universidade supracitada. Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil. E-mail: douradoiure@gmail.com.

[160] Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG. Professora do DCHT *Campus* XVII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Coordenadora do projeto A escolarização de jovens negros e/ou quilombolas do ensino médio no Território de Identidade Velho Chico: levantamento do IDEB, Censo, SIGEduc e documentação escolar. Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil. E-mail: esmoreira@uneb.br.

entanto, é necessário que seja vista e praticada a partir de uma perspectiva que questione as estruturas existentes e seus objetivos. Uma educação meramente formadora, embasada em modelos e fórmulas e que rejeite ou ignore as questões sociais que permeiam a realidade dos sujeitos aos quais é destinada não é capaz de romper os paradigmas que se impõem; ao contrário, acaba por validá-los e fortalecê-los.

Na atual conjuntura social brasileira, o que se observa é a efetivação de um processo educacional que, em teoria, busca a formação integral dos estudantes, mas que, na prática, acaba por fortalecer estruturas historicamente hierarquizadas e colonizadoras. O Ensino Médio, que em tese seria a porta de saída dos estudantes para a atuação autônoma e crítica na sociedade, acaba não correspondendo a essa expectativa. Mesmo com os inegáveis avanços, o real destoa do ideal defendido na teoria e, supostamente, assegurado em lei e explicita as lacunas sociais e educacionais existentes, tais como a discrepância entre a qualidade tão bradada e a visível no ambiente escolar.

Tal dissimilitude é ainda mais evidente quando o recorte territorial abarca comunidades campesinas e/ou tradicionais. A realidade vivenciada nesses espaços em nada - ou muito pouco - corresponde ao "ideal". A estrutura que, em muitos casos, é insuficiente, as práticas pedagógicas desenvolvidas orientadas por um currículo escolar descontextualizado e tantas outras problemáticas internas ao ambiente escolar somadas a fatores externos tornam o processo de escolarização improdutivo, ineficiente e, potencialmente, traumático.

São muitas as problemáticas que permeiam a realidade do processo educacional ao qual os jovens são submetidos. Tais questões variam de acordo com fatores sociais, regionais, políticos, culturais e étnico-raciais. No caso de jovens oriundos de comunidades campesinas e/ou tradicionais, se faz necessário considerar as especificidades que esses sujeitos apresentam. A cor da pele, a comunidade de origem, a composição familiar e vários outros aspectos que precisam ser analisados e problematizados, pois são importantes marcadores sociais que impactam na forma como esses estudantes experienciam o processo de escolarização, determinando muitas vezes seu rendimento positiva ou negativamente.

Nessa perspectiva, a pesquisa que originou este artigo, cujo título foi "O percurso da escolarização de jovens negros ou quilombolas estudantes do ensino médio em município do oeste baiano: levantamento a partir dos dados do IDEB, Censo Escolar, SIGEduc e boletim", buscou compreender as especificidades dos processos formativos de jovens matriculados em

escolas estaduais do município de Muquém de São Francisco, localizado na região Oeste da Bahia, fazendo um recorte étnico-racial - enfocando nos jovens negros e/ou quilombolas - e buscando investigar as condições de acesso desses sujeitos ao processo de ensino/aprendizagem, seu desempenho (aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série) e os índices de autodeclaração de pertencimento étnico-racial.

Nos tópicos a seguir serão apresentados o referencial teórico com a bibliografia e o arcabouço jurídico que ampara a realização da pesquisa, a análise dos dados e a construção deste texto e, logo após, os resultados obtidos na pesquisa e as discussões despertadas por esses dados e informações. Intitulado "Contexto social da escolarização de jovens negros e/ou quilombolas: uma análise teórica e legal a partir dos aspectos culturais, identitários e curriculares", tal referencial, busca apresentar uma síntese do ideal disposto na teoria e na legislação brasileira para a educação de jovens negros e/ou quilombolas, considerando também o fato de que grande parte do alunado dos colégios estudados é oriunda de comunidades campesinas.

Serão problematizadas no referencial teórico questões pertinentes à compreensão da realidade sociocultural na qual esses sujeitos estão inseridos, tais como, as especificidades dos grupos atendidos no Ensino Médio, destacando as diferenças identitárias existentes entre os jovens do meio rural, de comunidades quilombolas e do meio urbano, as dificuldades encontradas no trajeto de casa até a escola, a disparidade entre o que é defendido como o ideal e aquilo que é observável na prática, o currículo escolar que, em muitos casos, não possui relação direta com as especificidades do alunado nem tampouco com seus interesses.

Nos resultados e discussões serão apresentados e problematizados os dados obtidos na pesquisa, tais como os índices distorção idade/série, de autodeclaração de cor e pertencimento étnico-racial e informações referentes ao lugar de origem dos estudantes (campo ou área urbana). Nesse tópico buscará analisar os dados coletados a partir de um olhar *macro* e crítico, considerando não apenas os obstáculos presentes e potencializados nas escolas como também as questões referentes ao contexto sociocultural no qual essas instituições e os sujeitos que elas atendem estão inseridos.

2 Caminho metodológico

A cidade na qual a pesquisa foi realizada faz parte do Território de Identidade Velho Chico e caracteriza-se, principalmente, por possuir grande parte da sua população residindo no meio rural. Outra forte característica é a existência de comunidades quilombolas, nas quais residem muitos jovens que frequentam as instituições de ensino médio, mantidas pelo Governo Estadual e localizadas no município. Esse município conta atualmente com dois colégios estaduais destinados ao Ensino Médio, um localizado em uma comunidade rural e outro na sede do município. O Colégio da sede possui dois anexos localizados em duas comunidades quilombolas respectivamente.

O presente artigo busca socializar os dados coletados ao longo do projeto de pesquisa, cujas atividades foram iniciadas em setembro de 2022, com a formação teórica, e que tiveram sua culminância no mês de agosto de 2023, com a coleta dos dados junto aos colégios pesquisados. Busca-se por meio deste apresentar dados concretos referentes ao processo de escolarização de jovens negros e/ou quilombolas, tais como índices de aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série. Outro ponto que aqui será problematizado é a autodeclaração de cor e pertencimento étnico-racial. Apesar de serem extremamente importantes, tais questões ainda se encontram em situação de invisibilidade, tanto nas esferas públicas de poder quanto no meio acadêmico, de modo que, ainda são escassas as informações relacionadas a tais aspectos.

A pesquisa realizada possui caráter qualitativo, uma vez que, preocupa-se "com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc." (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33), preocupando-se, assim, "com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (Idem, p. 34). O tipo de pesquisa foi o Estudo de Caso que, segundo Fonseca (2002, p. 33 apud Gerhardt; Silveira, 2009, p. 41), caracteriza-se "como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social", nesse sentido, "o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe" (Idem, p. 41).

Para a produção deste artigo, foram analisados os relatórios individuais de matrícula referentes ao ano de 2023 disponíveis no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc). De igual modo, foi feita uma consulta a textos de estudiosos que se debruçam sobre as questões referentes à juventude, ao campo, às questões étnico-raciais e ao currículo. Dentre os teóricos

que fundamentaram esse estudo destacam-se: Arroyo (2007), Castro (2009), Dayrell (2007), Gomes (2011), Munanga (2012), Moreira (2021) e Silva (2005).

3 Contexto social da escolarização de jovens negros e/ou quilombolas: uma análise teórica e legal a partir dos aspectos culturais, identitários e curriculares

O processo de escolarização de jovens negros e/ou quilombolas apresenta singularidades expressivas que refletem diretamente no percurso formativo desses sujeitos. Marcadores sociais como a cor da pele e o lugar de origem (campo ou cidade; comunidades tradicionais; capital ou interior etc.) impactam diretamente na forma como esses sujeitos vivenciam essa fase da vida. No caso de jovens negros e/ou quilombolas oriundos de comunidades campesinas, esses marcadores são ainda mais determinantes.

No Ensino Médio, os jovens, além das preocupações com o seu processo de escolarização, precisam ainda assimilar as nuanças da sociedade e da realidade nas quais estão inseridos e que contribuem para a construção e a experienciação da sua "condição juvenil" (Dayrell, 2007 p. 1107). Ou seja, não há uma única forma de vivenciar a juventude e os conflitos típicos dessa fase da vida.

A categoria juventude é ampla, diversa e permite múltiplas interpretações. Entretanto, o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) define que jovens são as pessoas entre 15 e 29 anos, reduzindo tal condição a uma questão biológica. Tal concepção, por mais que seja importante para definir quais sujeitos estão incluídos nessa denominação, ignora as especificidades e as diversas implicações do que é "ser jovem" na sociedade atual. Para Moreira (2021, p. 60), "A reflexão sobre o que é ser jovem demanda levar em consideração os espaços e os modos de vida desses indivíduos, bem como suas condições sociais e econômicas: educação, renda, onde e com quem moram, grupos a que pertencem etc,". Ou seja, não basta realizar um recorte etário; é preciso analisar também as características socioculturais desses indivíduos.

Deste modo, seria leviano buscar estabelecer aqui um conceito "fechado" do que é a juventude ou do que é ser jovem, pois como postulam Esteves e Abramoway (2007, p. 21 apud Moreira, 2021, p. 60), "não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas necessidades". Assim sendo, reportamo-nos às ideias de Dayrell (2007 p. 1107) que afirma que o modo de "ser jovem" está em constante transformação, ao passo em

que os jovens constroem sua "condição juvenil" a partir das suas experiências de vida, dos tempos e espaços que habitam, de como se expressam e de como socializam com seus pares e com os demais atores sociais, a fim de problematizar o tratamento homogeneizante dado a um grupo social caracterizado justamente por ser heterogêneo.

Sendo o conceito (ou conceitos) de juventude tão amplo(s), é mister pensar nas particularidades dos jovens que compõem os mais variados grupos sociais. Um jovem do meio urbano não se expressa necessariamente da mesma forma que um jovem campesino; de igual modo, um jovem rico não se expressa necessariamente da mesma forma que um jovem pobre. Tal percepção se aplica aos demais grupos que compõem a população juvenil. Ou seja, os jovens, a depender de suas condições socioeconômicas, do contexto político e social no qual estão inseridos e das oportunidades de que dispõem para viver sua juventude, o fazem de formas diferentes.

Um problema apontado por estudiosos que se debruçam sobre essa temática é o foco dado nas pesquisas e nas políticas públicas aos jovens do meio urbano, em detrimento dos outros grupos juvenis, como os jovens campesinos. Para Castro (2009, p. 182), tende-se, erroneamente, a relacionar a juventude campesina à vontade ou necessidade de migrar para o meio urbano, como se essa fosse a única problemática envolvendo esses sujeitos. Para a autora, "'ficar' ou 'sair' do meio rural envolve múltiplas questões, onde a categoria *jovens* é construída, e seus significados, disputados".

A juventude campesina experiencia essa fase da vida de uma forma particular, resultante das relações que mantém com o meio no qual está inserida e dos significados que atribui aos fenômenos que a circundam. Para Arroyo (2007, p. 158)

> A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa (Arroyo 2007, p. 158).

O modo de viver a condição juvenil também é peculiar para os jovens negros, sejam eles oriundos de comunidades quilombolas ou não. A forma como esses sujeitos vivem sua juventude reflete as condições do meio no qual estão inseridos. Os jovens negros estão expostos a situações que outros jovens desconhecem. Sua cor, seu lugar de origem, suas condições socioeconômicas e demais marcadores sociais os tornam vulneráveis às influências, agressões

e violações causadas ou potencializadas pela estrutura social brasileira. Para Bento e Beghin (2015, p. 194), os jovens negros são

> (as) principais vítimas da violência urbana, alvos prediletos dos homicidas e dos excessos policiais, os jovens negros lideram o ranking dos que vivem em famílias consideradas pobres e dos que recebem os salários mais baixos do mercado. Eles encabeçam, também, a lista dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes de tempo e dos que têm maior defasagem escolar (Bento; Beghin, 2015, p. 194).

É nesse contexto de vulnerabilidade que os jovens negros vivenciam sua juventude. É também nessas circunstâncias que se dá o processo de escolarização desses sujeitos. As escolas ainda desconsideram essa realidade, ocultando tais temáticas em seus currículos e ignorando tais especificidades na elaboração e na execução das ações pedagógicas.

Nesse sentido, é importante considerar as questões referentes aos marcadores sociais que permeiam e definem as características da "condição juvenil" (Dayrell, 2007 p. 1107) desses sujeitos, a fim de compreender os impactos que tais marcadores exercem na vida e no desempenho escolar desses sujeitos.

A escola enquanto uma entidade social que, em tese, tem o papel de contribuir para a redução das desigualdades, deveria incluir em sua proposta de ensino a abordagem de questões que permeiam a vida dos sujeitos que ela atende. As desigualdades sociais que acabam influenciando o percurso de formação dos jovens negros e/ou quilombolas são ocultadas no currículo escolar. O mesmo ocorre com a história africana e afro-brasileira que costuma ser abordada superficial e estereotipadamente, como uma estratégia de manutenção das estruturas postas.

As desigualdades "raciais", resultado de séculos de dominação, evidenciam os efeitos do processo de construção das sociedades, embasado em ideais racistas e segregatórios. Essas desigualdades se mostram presentes também no ambiente escolar. Os sujeitos pertencentes a grupos historicamente marginalizados encontram nas instituições de ensino, conteúdos e práticas educativas que não contemplam suas necessidades, nem compreendem suas especificidades. Além desse desalinhamento do que é - e como é - ensinado nas escolas, somam-se as diferenças nas condições de acesso e a precarização das estruturas.

As questões étnico-raciais foram historicamente desprezadas ou trabalhadas de forma rasa e/ou deturpada no currículo escolar. Esse fato, decorre das históricas lutas de poder, que

resultaram na perpetuação de determinadas narrativas e conteúdos e, consequentemente, no silenciamento de outras. Silva (2005), nos alerta para o fato de que, ainda hoje, o currículo escolar está impregnado de ideias e representações racistas. Aspectos da história e da cultura, sobretudo, dos povos africanos e afro-brasileiros e dos povos nativos das Américas, dificilmente são abordados no processo de ensino/aprendizagem e, quando tais questões são trabalhadas, é comum que estas sejam folclorizadas, estereotipadas e discutidas apenas em momentos específicos, como o "Dia da Consciência Negra", "Dia do Índio" (termo em desuso) e outras datas "comemorativas". Isso escancara a forma como tais temáticas ainda são invisibilizadas no currículo e como sua abordagem ainda está envolta em preconceitos, a despeito de conquistas significativas como a publicação da Lei 10639 de 2003 que institui o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas.

É mister destacar os impactos da invisibilização da história africana e afro-brasileira no currículo escolar. A falta de representatividade, de referências positivas acerca de seus antepassados, promove nos estudantes negros um sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, uma vez que esses sujeitos não conseguem se enxergar nos conteúdos ali ensinados, não se sentem motivados a estudar um apanhado de informações distantes da sua realidade ou, pior, conteúdos que ridicularizam, estereotipam ou folclorizam suas características, sua ancestralidade e seus aspectos socioculturais.

Aqui centramos atenção, de modo particular sobre o Ensino Médio. Essa etapa historicamente disputada pelos grupos dominantes tem sido materializado de forma desigual para os diversos grupos sociais. Moreira (2021, p. 77) argumenta que, "desde o início, sua finalidade era a preparação dos filhos da elite para ingressar no Ensino Superior". Os vestígios de tal função são visíveis ainda hoje, com um modelo de ensino que pouco se articula com a realidade do seu maior público: jovens pobres, expostos a contextos de vulnerabilidades e com poucas oportunidades de ascensão social.

O Ensino Médio como hoje está posto não consegue oportunizar aos sujeitos condições reais de vivência das suas potencialidades. Mesmo com os avanços, sobretudo, a democratização do acesso a essa etapa da Educação Básica, ainda é excludente, pois a pura inserção dos sujeitos no meio educacional não garante que estes terão ao seu dispor as condições de que necessitam para desenvolver suas habilidades.

Tal problemática é ainda mais grave quando se trata de jovens pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como os jovens negros, campesinos e/ou quilombolas. Tais sujeitos não veem sua cultura, seus anseios, seus problemas e suas potencialidades presentes no espaço escolar. É como se a escola não fosse seu lugar. Esse sentimento de não pertencimento também impacta no rendimento escolar desses sujeitos, sendo, muitas vezes, determinante para a permanência ou o abandono escolar.

Nos últimos anos, importantes ações foram tomadas visando a construção de uma estrutura social e de um processo educativo mais propícios ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, buscando inserir no ambiente escolar - nos currículos e nas práticas pedagógicas - elementos de valorização de seus aspectos socioculturais. Tais ações, empregadas por meio de políticas públicas ou leis apenas, pouco contribuem para a diminuição do abismo existente entre os jovens que não se sentem bem-vindos no ambiente escolar e o processo de ensino/aprendizagem.

Como já foi dito, um importante avanço foi a promulgação da Lei n° 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos ou privados; embora um notório avanço, tal determinação não é cumprida em grande parte das instituições de ensino do país. Em parte por culpa das próprias instituições, mas também, do poder público que se omite e não age em prol da mudança dessa situação.

4 Os dados da pesquisa: uma síntese dos índices de autodeclaração de cor//raça/etnia e de distorção idade/série

As escolas estaduais nas quais a pesquisa se concentrou atendem aos alunos matriculados no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. O primeiro grupo foi o escolhido como alvo da pesquisa, a partir da compreensão que essa etapa de ensino abarca sujeitos com características e especificidades que permitem um estudo aprofundado do processo de escolarização de jovens negros e/ou quilombolas.

Ainda que haja uma defasagem nos dados de autodeclaração de pertencimento étnico-racial, como será explorado mais adiante, o conhecimento prévio acerca das especificidades da região e a análise visual (heteroidentificação) permitem a compreensão de que são, em sua

maioria, jovens negros, oriundos de comunidades rurais e que, para chegarem à escola, precisam realizar longos trajetos.

A primeira escola, aqui chamada de Escola X, está localizada na sede do município e, atualmente atende a 212 alunos, divididos entre a sede (145 alunos) e dois anexos, localizados nas comunidades quilombolas de Boa Vista do Pixaim (40 alunos) e Fazenda Grande (27 alunos). Na sede, 128 alunos estão matriculados no Ensino Médio e dividem-se em 4 (quatro) turmas. A estrutura da escola está em processo de reforma, o que forçou a equipe gestora a dividir os estudantes em salas de uma escola municipal localizada nas proximidades. Nas turmas anexas, localizadas em duas comunidades quilombolas, todos os alunos cursam o Ensino Médio e estão divididos em 2 turmas.

Na sede, 68 (46,90%) dos 145 alunos declararam ser oriundos de comunidades rurais, enquanto 38 (26,20%) declararam ser oriundos do meio urbano. Os demais 39 alunos (26,90%) não informaram o endereço ou a origem no ato da matrícula. Esses alunos estão divididos em 4 (quatro) turmas: 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio e 1ª e 2ª Séries do Novo Ensino Médio, sendo compostas pelos Itinerários Formativos Tempo Parcial e Transdisciplinar, respectivamente. A seguir, serão apresentados os dados referentes à quantidade de alunos por turmas da Escola X, bem como, os índices de autodeclaração de cor e pertencimento étnico-racial e de distorção idade/série referentes ao ano de 2023. É importante salientar que o parâmetro aqui adotado para definir quais sujeitos encontram-se em situação de distorção idade/série é o de idade "adequada" a cada etapa de ensino, sendo, no caso do Ensino Médio, a faixa etária de 15 a 17 anos (15 anos para a 1ª Série; 16 anos para a 2ª Série; 17 anos para a 3ª Série) (Unesco, 2018, p. 5).

Dos 128 alunos matriculados no Ensino Médio na Escola X, 60 (sessenta) (46,87%) são autodeclarados pardos e, dentre esses, 43 (quarenta e três) (71,66%) estão em situação de distorção idade/série. 2 (dois) alunos (1,56%) se declararam pretos e estão em situação de distorção idade/série. 1 (um) aluno (0,78%) se declarou branco e está dentro da faixa etária defendida para a etapa que cursa. 29 (vinte e nove) alunos (22,65%) não declararam cor/raça/etnia e, desses, 23 (vinte e três) (79,31%) estão em situação de distorção idade/série. Não foram encontrados os dados referentes a 36 (trinta e seis) alunos (28,12%) e não há alunos autodeclarados amarelos, pardos quilombolas ou pretos quilombolas.

Dentre os 128 alunos matriculados no Ensino Médio em turmas da sede da Escola X, 38 (trinta e oito) (29,68%) são oriundos/residentes do meio urbano. 67 (sessenta e sete) (52,34%) são jovens campesinos, que precisam se locomover até a sede do município para conseguirem estudar. 23 (vinte e três) alunos (17,96%) não informaram sua origem ou endereço.

No anexo localizado na comunidade quilombola A, os 40 (quarenta) alunos estão divididos em 2 (duas) turmas, a 3ª Série do Ensino Médio e a 2ª Série - Itinerário Formativo Transdisciplinar II.

Dentre os 40 (quarenta) alunos matriculados nesse anexo, 19 (dezenove) (47,5%) são autodeclarados pardos e, desses, 18 (dezoito) (94,73%) estão em situação de distorção idade/série. Apenas 1 (um) aluno (2,5%) se declarou preto e está em situação de distorção idade/série. 15 (quinze) alunos (37,5%) não declararam cor/raça/etnia e, desses, 14 (quatorze) (93,33%) estão em situação de distorção idade/série. Não foram encontradas as informações referentes a 5 (cinco) alunos (12,5%) e não há alunos autodeclarados brancos, amarelos, pardos quilombolas ou pretos quilombolas.

Dos 40 (quarenta) alunos matriculados no anexo localizado na comunidade quilombola A, 23 (vinte e três) alunos (57,5%) são residentes da própria comunidade. 11 (onze) alunos (27,5%) são oriundos de outras comunidades rurais. 1 (um) aluno (2,5%) não informou o endereço no ato da matrícula e não foram encontradas as informações referentes a 5 (cinco) alunos (12,5%).

No anexo localizado na comunidade quilombola B, estão matriculados 27 (vinte e sete) alunos, sendo 12 (doze) alunos na 3ª Série do Ensino Médio e 15 (quinze) alunos na 2ª Série do Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo Transdisciplinar II.

Dentre os 27 (vinte e sete) alunos matriculados nesse anexo, 15 (quinze) (55,55%) são autodeclarados pardos e, desses, 11 (onze) (73,33%) estão em situação de distorção idade/série. 9 (nove) alunos (33,33%) não declararam cor/raça/etnia e, desses, 5 (cinco) (55,55%) estão em situação de distorção idade/série. Não foram encontradas as informações referentes a 3 (três) alunos (11,11%) e não há alunos que se declaram brancos, amarelos, pretos, pardos quilombolas ou pretos quilombolas.

Dos 27 (vinte e sete) alunos matriculados no anexo B, 4 (quatro) (14,81%) são moradores da própria comunidade. 7 (sete) alunos (25,92%) são oriundos de outras

comunidades rurais. 14 (quatorze) alunos (51,85%) não informaram o endereço no ato da matrícula. Não foram encontradas as informações referentes a 3 (três) alunos (11,11%).

O outro colégio pesquisado, aqui chamado de Escola Y, apresenta características e singularidades por se tratar de uma escola do campo. A instituição está localizada no Distrito de do município, uma comunidade rural constituída às margens de uma rodovia. A escola atende atualmente a 138 (cento e trinta e oito) alunos, divididos em 4 (quatro) turmas: 3ª Série do Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo Transdisciplinar I, 2ª Série do Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo Transdisciplinar I, 2ª Série do Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo Linguagens e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias e, por fim, 1ª Série do Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo Tempo Parcial.

Dentre os 138 alunos matriculados no Ensino Médio no colégio em 2023, 79 (setenta e nove) (57,24%) são autodeclarados pardos e, desses, 49 (quarenta e nove) (69,02%) estão em situação de distorção idade/série. 7 alunos (5,07%) são autodeclarados pretos e, desses, 4 (quatro) (57,14%) encontram-se em situação de distorção idade/série. Apenas 4 (quatro) alunos (2,89%) se declararam brancos e, desses, 3 (três) (75%) estão em situação de distorção idade/série. 24 (vinte e quatro) alunos (17,39%) não declararam cor/raça/etnia e, desses, 11 (onze) (45%) estão em situação de distorção idade/série. Não foram encontradas as informações referentes a 26 (vinte e seis) alunos (20,31%). Não há, entre os alunos matriculados, pessoas que se autodeclaram amarelas, pardas quilombolas ou pretas quilombolas.

Dos 138 alunos do Ensino Médio que o Colégio recebe, 50 (cinquenta) (36,23%) são da área urbana. 60 (sessenta) alunos (43,47%) são oriundos de comunidades campesinas. 1 (uma) pessoa (0,72%) não informou o endereço e não foram encontradas as informações referentes a 27 (vinte e sete) alunos (19,56%).

A análise das nuanças e problemáticas dos dados coletados na pesquisa requer um exercício de reflexão acerca da conjuntura social do Brasil contemporâneo. Requer a compreensão de que os jovens pesquisados são sujeitos imersos em uma realidade de desigualdades, desafios e problemas que perpassam por diferentes espaços e momentos de suas vidas. Tais aspectos são fortemente ligados ao contexto sócio-histórico e político no qual esses indivíduos estão inseridos.

Nessa perspectiva, significa dizer que a análise dos dados apresentados não se esgota na compreensão numérica do que eles apresentam. É necessário problematizar o "todo", o conjunto

de aspectos, fenômenos e singularidades que marcam o processo de escolarização desses sujeitos. São indivíduos fortemente marcados por questões sociais, políticas e econômicas, cujos caminhos esbarram em obstáculos construídos em outras épocas e que foram historicamente perpetuados. São jovens inseridos em uma sociedade acostumada a subalternizar, marginalizar, excluir e prejudicar sujeitos que não pertencem aos grupos que detêm o poder prático e simbólico.

Os marcadores sociais que esses sujeitos trazem consigo - jovens, em grande parte, negros, campesinos, quilombolas, ou mesmo, urbanos, mas que vivem às margens do desenvolvimento socioeconômico do país - determinam a forma como esses sujeitos se inserem ou são inseridos nos diferentes âmbitos da vida em sociedade, inclusive, a escola. É nesse espaço, onde, em tese, o conhecimento é produzido, se democratiza e se reinventa, que esses jovens experienciam grandes frustrações e incertezas.

Assim sendo, é primordial considerar os dados a partir de uma perspectiva *macro*, isto é, a partir da análise do contexto no qual esses sujeitos estão inseridos e dos fatores externos que influenciam seu processo de escolarização. É necessário que se atente para as condições dos espaços escolares que recebem tais indivíduos e para as especificidades dos sujeitos que "habitam" tais espaços.

No caso das escolas estudadas, não podem ser desconsideradas as características estruturais, sociais e econômicas do público ao qual elas se destinam. A Escola X, que apesar de urbana, possui dois anexos localizados em comunidades quilombolas, e a Escola Y, que se localiza em uma comunidade rural, atendem a grupos sociais historicamente prejudicados. A juventude campesina, negra e/ou quilombola que ocupa esses espaços traz consigo uma bagagem de lutas, dificuldades e desigualdades de seus antepassados.

Os dados obtidos na pesquisa mostram um grande percentual de jovens negros e/ou quilombolas nas turmas de Ensino Médio das escolas pesquisadas. Dos 333 (trezentos e trinta e três) alunos (considerando o total de alunos matriculados no Ensino Médio nos dois colégios e nos anexos), 183 (cento e oitenta e três) (54,96%) são autodeclarados negros (pretos ou pardos). Entretanto, tal dado desperta algumas questões. Por exemplo, quais razões explicariam o grande percentual de estudantes que não realizaram a autodeclaração de cor/raça/etnia (23,12%, que correspondem a 77 alunos de um total de 333)? Ou mesmo, quais fatores

contribuíram para que 69,94% dos estudantes autodeclarados negros (128 dos 183 autodeclarados pretos e pardos) estejam em situação de distorção idade/série?

A compreensão de tais questões demanda a compreensão de que educação e as questões étnico-raciais estão intrinsecamente interligadas. Para Gomes (2022, p. 110) é por meio da análise da relação entre raça e escolaridade que se tornam mais compreensíveis os "dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias". Ou seja, a relação entre raça e escolaridade produz efeitos práticos, visíveis nos processos formativos dos indivíduos membros de grupo étnico-raciais historicamente prejudicados.

São notórios os efeitos dos séculos de negação de direitos, de marginalização e violências. Os jovens de hoje sofrem na pele (com o perdão pelo uso do trocadilho) os efeitos de violências e negações que vêm sendo praticadas desde o período escravagista.

> Alguns estudos chegam a chamar a atenção e mostram a associação entre o fracasso escolar e determinadas características dos estudantes, não só a origem racial, mas igualmente seu sexo, origem familiar e a região onde mora (Louzano, 2004, 2013; Alves, Ortigão, Franco et al., 2007). Hasenbalg (1999) e Silva (2000 e 2002) reforçam essa ideia e revelam que, além das questões ligadas à inscrição racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridades dos pais e estrutura do sistema de ensino (Giugliani, 2021, p. 500).

É nesse contexto de profundas desigualdades que os jovens têm de enfrentar um processo de escolarização, muitas vezes, traumático. Segundo Passos (2012), o percurso escolar de jovens negros resulta sendo mais curto, uma vez que, as intempéries do caminho os forçam a abandonar a escola. "A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos" (Passos, 2012). Obviamente, somam-se nesse processo fatores que fogem ao controle da escola, como as questões financeiras. Dayrell (2007, p. 1108) argumenta que "ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza [...]". Tal circunstância culmina em conflitos e incertezas existenciais.

Daí a importância de problematizar os dados referentes à autodeclaração de cor/raça/etnia e à distorção idade/série. Tais questões se tornam ainda mais relevantes quando considerado o contexto no qual elas se dão. Mesmo nos anexos localizados em comunidades quilombolas, não houve nenhum aluno que tenha se declarado quilombola (pardo quilombola ou preto quilombola). É evidente que, mesmo com as políticas afirmativas, ainda falta uma

consciência identitária por parte de muitos jovens. Reconhecer-se enquanto jovem negro e/ou quilombola; aceitar-se nesse lugar, não em um sentido de acomodação, mas de respeito e de valorização da sua identidade.

Munanga (2012, p. 38) argumenta que "a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro". Tal ação, entretanto, demanda um processo de construção identitária, no sentido de esses sujeitos desenvolverem em si o sentimento de pertença àquela cultura, de assumir para si a herança cultural e epistêmica de seus antepassados.

Constata-se a urgência e a importância da construção e efetivação de uma educação antirracista, como um instrumento de luta e ruptura para com os preconceitos; objetivando a promoção e a valorização da cultura africana e afro-brasileira e o combate às práticas discriminatórias. Nota-se também que esse processo depende do engajamento das/os profissionais da educação, que precisam estar cientes do seu espaço e da importância de sua ação. Obviamente, para que isso aconteça, é necessário superar obstáculos, tais como as dificuldades de promover o pensamento crítico livre da visão dos colonizadores e a "capacitação" das/os profissionais de educação para a prática de uma educação antirracista.

5 Considerações finais

Problematizar os dados referentes ao processo de escolarização de jovens negros e/ou quilombolas, sobretudo, em um contexto campesino como o da Escola Y que se configura como uma escola do campo e, até mesmo, da Escola X que é urbana, mas que atende sujeitos do campo e possui anexos em comunidades quilombolas é uma ação em prol da disseminação de informações pertinentes a esses sujeitos e à sociedade como um todo. As características, possibilidades e intempéries que permeiam esse processo são reflexos diretos da configuração social do Brasil atual.

De igual modo, é importante frisar mais uma vez, o caráter histórico por trás das problemáticas existentes hoje no processo de escolarização desses jovens. A herança dos séculos de exploração e escravização, o apagamento dos aspectos culturais, históricos e epistêmicos dos povos africanos, a ausência dessas questões no currículo escolar, por mais que esse documento seja profunda e racialmente enviesado etc. contribuem para que a experiência desses sujeitos no ambiente escolar seja negativa.

A pesquisa realizada possibilitou analisar os dados de autodeclaração de cor/raça/etnia e de distorção idade/série a partir de um olhar *macro*, que considera o contexto no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos e que problematiza os impactos causados por fatores externos à escola, mas que são potencializados dentro do ambiente escolar. O contexto histórico já citado, as questões referentes à identidade, o sentimento (ou a falta) de pertencimento ao ambiente escolar, no sentido de se sentir representado, ouvido e incluído no processo educacional e tantas outros aspectos corroboram para a forma como os jovens negros e/ou quilombolas se apoderam do seu processo de escolarização, impactando diretamente no seu "sucesso" ou fracasso" escolar.

Por fim, é mister salientar a importância das políticas públicas voltadas para esses estudantes. Não políticas públicas que se restringem ao "papel", mas sim, ações efetivas, comprometidas com a melhoria do processo educacional desses sujeitos e amparadas nos princípios de valorização de suas especificidades. Políticas, estratégias e ações que possibilitem a efetivação de uma educação transformadora, emancipatória e produtiva para os sujeitos que dela usufruem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical: políticas sociais - acompanhamento e análise. Brasília: **IPEA**, 2015.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996 institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e dá outras providências. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GIUGLIANI, Beatriz. O tempo já passou pra mim: A defasagem dos jovens homens negros no ensino médio e as articulações de raça e gênero. In. DELGADO, Oscar Tintorer et al. **Temas da Diversidade: Experiências e Práticas de Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 493-512, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

MOREIRA, Edna Souza. **ENTRE QUERER E PODER**: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola. Tese de doutorado. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38151. Acesso em 10 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** Usos e sentidos. 3. ed., 1ª Reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, 2012.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. s.l. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9ª Reimp., 156p. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DESIGUALDADE RACIAL E RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO

Euza Souza Sampaio Silva[161]
Jaqueline Braga Morais Cajaiba[162]
Arlete Ramos dos Santos[163]

Resumo: O presente estudo apresenta uma reflexão sobre a desigualdade racial na Educação Infantil, entendendo que tal fenômeno é consequência das tendências oriundas da educação colonizadora que até os dias atuais refletem na educação brasileira. Nesse ínterim, a questão problema busca indagar qual o cenário da Educação Infantil brasileira no que tange a desigualdade racial. O texto traz como objetivo, discutir a realidade educacional, as implicações do colonialismo na contemporaneidade e como a desigualdade racial se manifesta na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a abordagem é quali-quantitativa e o embasamento teórico é fundamentado em: Almeida (2018); Ribeiro (2019); Quijano (2010); Acosta (2016); Gomes (2010); Oliveira e Abramowicz (2010) entre outros. Os dados revelam desigualdade no acesso à escola entre negros e brancos bem como a existência de ações racistas vivenciadas pelas crianças na escola, que vão desde à violência até invizibilização de sua história e cultura. O estudo concluiu que a desigualdade racial na educação Infantil brasileira é inquestionável e tem um caráter estrutural, portanto, carece de políticas públicas mais eficientes para modificar o cenário atual. Logo, o enfrentamento à desigualdade racial por parte da educação é fundamental, porque a construção de uma sociedade justa e que respeite a diversidade racial depende também de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Desigualdade racial. Educação Infantil. Educação antirracista. Racismo

Introdução

> *O racismo é uma praga na consciência humana. A ideia de que qualquer pessoa pode ser inferior a outra, a ponto de aqueles que se consideram superiores definirem e tratarem o resto como subumanos, nega a humanidade mesmo àqueles que se elevam ao status de deuses.*
> (Nelson Mandela)

A epígrafe de Nelson Mandela é um convite à indignação e ao inconformismo frente ao caráter opressor e segregador do racismo. Nessa direção, o presente artigo apresenta uma

[158] Mestranda em Educação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Correntina/Bahia/Brasil - euza.sampaio@hotmail.com
[162] Mestranda em Educação - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brejões/Bahia/Brasil - jaqueline.braga.psi@gmail.com
[163] Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Vitória da Conquista/Bahia/Brasil: arlerp@hotmail.com

reflexão acerca da presença da desigualdade racial[164] na Educação Infantil, consequência das tendências oriundas da educação colonizadora que até os dias atuais refletem na educação brasileira. Desse modo, a problemática condutora busca refletir qual o cenário da Educação Infantil brasileira no que tange a desigualdade racial.

Tem como objetivo, discutir a realidade educacional, as implicações do colonialismo na contemporaneidade e como a desigualdade racial se manifesta na Educação Infantil, tendo em vista que é comum ver e ouvir a frase "a criança não nasce racista, ela se torna racista". Desse modo, sendo a Educação Infantil o primeiro contato que a criança tem com a educação formal, vale refletir sobre a importância dessa etapa da educação na construção da identidade, bem como a relevância da ação pedagógica para reprodução e/ou superação da educação colonizadora.

Nesse contexto, é crucial tratar sobre decolonialidade e racismo, na perspectiva da educação ofertada aos brasileiros, trazendo um debate estrutural e histórico. Todavia, se faz necessário *a priori*, admitir que, infelizmente, ainda temos uma sociedade racista e que as marcas do processo colonizador e escravocrata perduram até a atualidade. Na escola, na rua, na igreja, enfim, nos espaços de convivência social, os negros ainda sofrem diversas situações de preconceito e discriminação, seja de forma velada ou explícita.

> Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, p. 27).

Destarte, a desigualdade racial se revela enquanto uma problemática que precisa ser debatida e questionada, não podemos ignorar o carácter violento que o racismo assume em nossa sociedade. O Brasil é um país marcado pelo racismo e a escola não está imune a essa realidade, afinal no ambiente escolar diversas situações de preconceito e discriminação são vivenciadas dia a dia por estudantes negros. Outrossim, conforme pontua Almeida (2018) "O

[164] Segundo Henriques (2001, p. 3) "A noção de desigualdade racial remonta à mensuração das diferenças entre negros e brancos, entendendo que 'para atingir uma situação de igualdade racial completa, é necessário que os dois grupos raciais (brancos e não-brancos) se distribuam igualmente na hierarquia social e econômica'".

racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional". Corroborando com Almeida, Ribeiro (2019, p.21), advoga que,

> Um ensino que valoriza as várias existências e que diferencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

Desse modo, se percebe que a escola possui a função de assumir o compromisso de ofertar uma educação antirracista, possibilitando o conhecimento das diversas culturas, bem como a compreensão de que, quanto mais cedo for trabalhado os aspectos de construção da identidade, valorização da cultura e o respeito a diversidade, mais cedo oportunizará a formação de cidadãos críticos, capazes de lutar por justiça social.

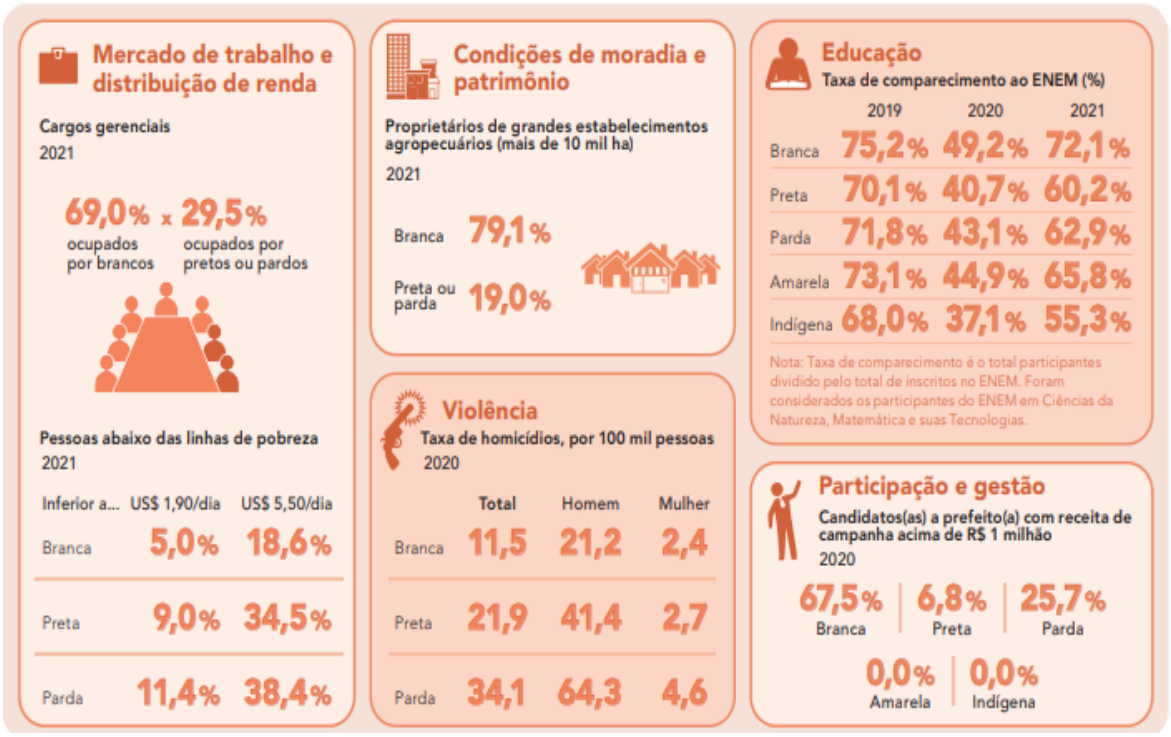
As marcas da colonialidade presentes no Brasil

As marcas de exclusão e segregação deixadas pelo regime escravocrata no Brasil, ao longo da história, sustentou um modelo de desenvolvimento excludente e concomitantemente impediu que muitos brasileiros tivessem acesso à escola, ou caso alcançassem esse lugar, não conseguiram permanecer até o término dos estudos. Cabe destacar que, em países capitalistas como é o caso do Brasil, as marcas coloniais são preponderantes e se materializam a partir de relações desiguais de poder e saber.

> A Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios de dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal, origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p 73).

Nessa direção, a desigualdade entre brancos e negros, reveladas na realidade educacional tem origens no curso da história. Por isso, falar sobre racismo é urgente, visto que na contemporaneidade ainda não temos um cenário de igualdade social, nem educacional. Conforme os indicadores sociais ilustrados na Figura 1, é possível perceber que a desigualdade entre negros e brancos são evidenciadas em diversas instâncias, a saber: mercado de trabalho, educação, violência, distribuição de renda e moradia e representação política.

Figura 1: Indicadores sociais



Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2022.

É visível a consonância entre os indicativos da Figura 1 e o que Acosta (2016, p. 146) sinaliza, afinal o racismo pode ser entendido como "cicatriz da colonialidade" que tem se manifestado de diversas maneiras e servido como forma de dominação. Ademais, para o autor, negros e indígenas estão entre os grupos humanos mais pobres, explorados e vulneráveis, afinal vivenciam o desemprego bem como a carência de serviços de educação ou saúde, além de serem discriminados nos espaços de participação política bem como no exercício da democracia. Nessa conjuntura, o racismo expressa através da segregação e marginalização.

De acordo com a *Comisión Económica para América Latina yel Caribe- CEPAL-* nas sociedades latino-americanas, como é o caso do Brasil, as desigualdades e as discriminações baseadas na condição étnico-racial do passado colonial permanecem na contemporaneidade. Por isso, é fundamental assegurar a garantia do direito à educação e a saúde a fim de superar as desigualdades, avançar no processo de inclusão social e o bem-estar de todas as pessoas e alcançar o tão debatido e necessário desenvolvimento do sistema social inclusivo.

> Este es el caso de las sociedades latinoamericanas. En ellas, las desigualdades y la discriminación basadas en la condición étnico-racial no son solo reminiscencias del pasado colonial y esclavista, sino mecanismos contemporáneos que se reproducen a sí mismos y producen nuevos mecanismos a través de los cuales las personas discriminadas se mantienen en una situación de exclusión y subordinación y se da la reproducción intergeneracional de dicha situación. Las personas esclavizadas de origen africano y sus descendientes fueron incorporadas a la estructura social de la sociedad capitalista en posiciones inferiores, y siguen, en la actualidad, enfrentando múltiples y poderosas barreras para superar esa situación, debido no solo a la forma en que se dio dicha incorporación, sino también a que el racismo constituye un poderoso mecanismo contemporáneo de descalificación de las personas afrodescendientes y de mantenimiento de privilegios. (CEPAL, 2020, p.18).

De acordo com Almeida (2018, p. 22), “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.” Destarte, as ações racistas impregnam uma lógica de poder de um povo sobre o outro e se materializa a partir de atitudes discriminatórias, preconceituosas e segregadoras. Cabe destacar que tais ações podem acontecer de maneira individual ou coletiva, mas sempre resultando em atitudes perversas que ferem o direito à igualdade. Para Gomes (2010, p. 422) “o racismo e a desigualdade racial que lamentavelmente ainda existem no Brasil, são exemplos de como este país, a despeito da intensa diversidade cultural e da propalada miscigenação racial ainda precisa avançar.”

No sentido de modificar essa situação, ações afirmativas e políticas públicas vem sendo implementadas, pois a educação antirracista precisa se fazer presente desde o início da formação. Ela está assegurada na Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como

obrigatória para todos, posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9394/96) por meio do art. 26, parágrafo 4º, e do art. 26-A, com redação dada pela Lei 11.645/2008 e, finalmente modificada pela Lei nº 10.639, de 2003, que inseriu nos currículos escolares a educação sobre a história afro-brasileira, sendo assim uma conquista resultante da luta do movimento negro.

Nesse sentido, é possível perceber que a legislação defende a ideia de que a escola é um espaço de diversidade e, portanto, deve oferecer uma educação voltada para a equidade, proporcionando a inclusão de todos os alunos nos ambientes escolares de forma que se desenvolvam integralmente, tornando-se capazes de viver em sociedade, preparados para exercer a cidadania e intervir em defesa da justiça social.

Como meio para fortalecer a educação antirracista dentro das escolas, em 2003 com a regulamentação da Lei nº 10.639 que, entre outras coisas, assegurou a necessidade de realizar nos espaços escolares, discussões sobre o racismo e a cultura negra, o CNE/CP emitiu parecer 003/2004 em que deixa explícito que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser trabalhado em todas as etapas da educação básica, ou seja, também na Educação Infantil. Já o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, aponta:

> O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (Brasil, 2013, p. 48).

O grande desafio para a implementação do que preconiza a legislação se esbarra nas propostas pedagógicas que, ao serem construídas, não levam em consideração esse tema tão importante que deve ser trabalhado ao longo do ano e não somente em novembro, mês que se comemora o “Dia da Consciência Negra”. Entretanto, essa deve ser uma decisão coletiva, pois o tema precisa fazer parte do cotidiano escolar, no desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas pensadas no planejamento de curto, médio e longo prazo.

Educação antirracista: um direito que deve ser assegurado desde infância

Democratizar e garantir uma educação antirracista é um exercício que precisa ser forjado a partir de práticas inclusivas que respeite a diversidade étnico-racial da humanidade. Esse é um desafio que impõe à sociedade, bem como o campo educacional decisões inovadoras de forma a contribuir para a conscientização que na escola não cabe ações racistas, discriminatórias e segregadoras.

Vale pontuar que essas ações são vestígios de uma época em que "A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de integração com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior." (Souza, 1983, p. 19). Entretanto, é preciso transpor essas ideias e os espaços educacionais são ambientes propícios e privilegiados para debater a questão racial, desmistificar o racismo e superar a discriminação racial.

Existe consenso entre inúmeros estudiosos da urgência em transformar e modificar a realidade desigual e racista existente na atualidade. Para Acosta (2016, p.27) "A descolonização e a despatriarcalização são tarefas fundamentais, tanto quanto a superação do racismo, profundamente enraizado em nossas sociedades. As questões territoriais requerem urgente atenção." Em consonância com o autor, se faz necessário reconhecer que o racismo é uma forma de dominação social, material, psicológica e também política portanto, é urgente e inescapável a sua superação.

Também Freire (1996) denunciou as atitudes preconceituosas que insistem em impor uma superioridade entre os seres humanos. À medida que indica a responsabilidade da escola no processo de mudança social mediante o respeito e valorização às diferenças.

> Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p. 59).

Na mesma direção, Silva (2015) aponta que ações de relações étnico-raciais desumanas e preconceituosas continuam sendo promovidas pela sociedade e nas escolas e, nas universidades, o panorama não é diferente, ainda existem movimentos que atualizam o racismo e as relações discriminatórias entre grupos sociais. Mas, é possível mudar a situação a partir da formação humanizada que se ampare na perspectiva do respeito, reconhecimento e valorização da diversidade.

> Passo importante, nesse sentido, é deixar de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica. As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas e europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais. (Silva, 2015, p.170).

Logo, mudar a realidade excludente e racista da sociedade, bem como da escola é uma tarefa possível, cabe observar os avanços alcançados tanto no campo normativo, quanto nas políticas públicas. Apesar dos passos lentos, precisamos acreditar que teremos uma escola antirracista desde a infância. Mas, essa transformação perpassa pela formação antirracista também nas universidades, responsável pela formação dos/as professores/as que assumirão as salas de aula, pois,

> Certamente quando estivermos convencidos do nosso papel central para elaboração e utilização de pedagogias antirracistas, tornaremo-nos aliados de nossos alunos negros na construção de uma sociedade equânime e teremos definitivamente respeitada nossa formação, função, profissão. (Silva, 2015, p. 180).

Um passo importante para construção de uma educação antirracista é trazer para a cena, discussões que problematizem a desigualdade racial, a fim de reivindicar práticas de respeito e valorização da história e origem das pessoas negras, como também a garantia de direitos e reparação social. Almeida (2018) defende a urgência das instituições tratarem de maneira ativa o problema da desigualdade racial, afinal em uma sociedade em que o racismo está presente na

vida cotidiana, as instituições não podem ignorar nem, tampouco, normatizar as práticas racistas.

A escola, instância social de formação, tem assim a função de promover práticas e ações que fomentem o respeito e a valorização da diversidade humana. Como já fora mencionado, a educação antirracista está amparada legalmente por meio da Lei 10.639/2003, aparato que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Isso embora seja um ganho e um avanço em termos legais, ilustra que durante anos os estabelecimentos de ensino ignoravam a diversidade étnico cultural do seu povo. A história foi contada sob a ótica do eurocentrismo[165], cujo centro e valores do mundo devem ser guiadas segundo a perspectiva europeia, escamoteando a importância e relevância dos negros para a sociedade brasileira.

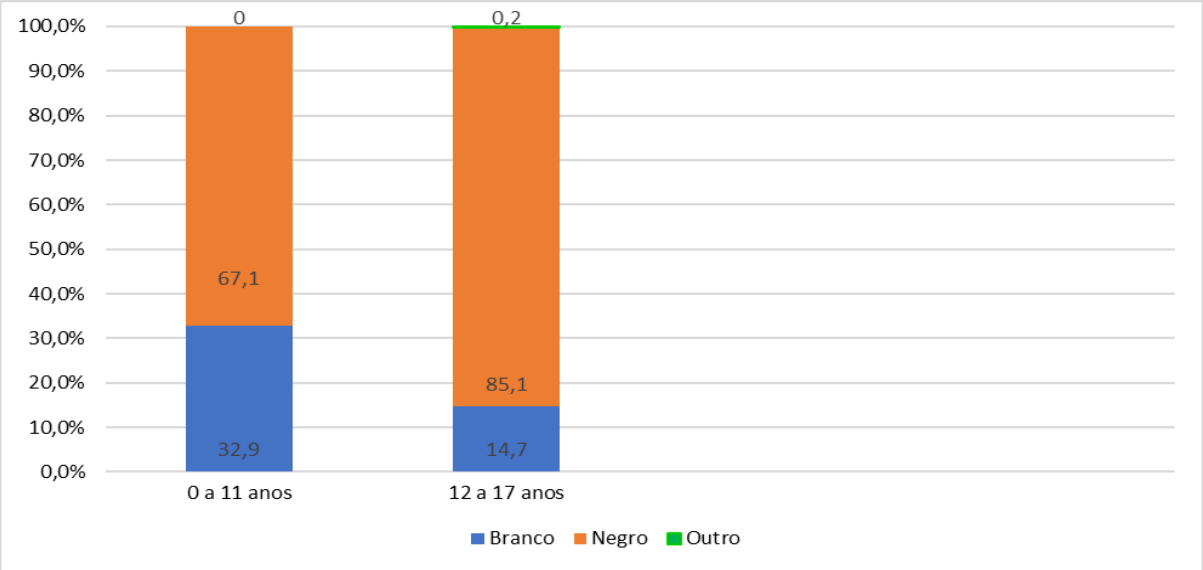
> Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, expectativas de que não detenham informações julgadas importantes, tenham dificuldades para aprender na escola, seus pais sejam muito pobres e pouco estudados, que necessariamente saibam dançar e tocar instrumentos muito bem, que talvez sejam vagabundos ou até mesmo vivam à margem da lei. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas (Silva, 2015, p. 180).

O enfrentamento dessas situações elencadas por Silva (2015) é necessário para romper com a dominação e a violência historicamente imposta à população negra do nosso país. Nessa direção os dados ilustrados na figura 2 mostram o número de crianças vítimas de Mortes Violentas Intencionais-MVI por faixa etária e raça/cor no Brasil em 2022. Situação que embora seja lamentável não surpreende se considerarmos o panorama racista no Brasil.

---

[165] Para melhor compreensão e aprofundamento do conceito de eurocentrismo sugerimos de leitura: QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

Figura 2: Crianças e adolescentes vítimas de MVI por faixa etária e raça/cor (em %) Brasil, 2022



FONTE: Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. –2023

São números que notadamente estampam o quanto o Brasil é um país excludente, pois evidencia que a desigualdade racial é fator preponderante da problemática das mortes violentas no país. Ademais, se percebe que à medida que os anos passam, ou seja, que a faixa etária sobe, o problema se acentua. Este cenário é resultado do processo de marginalização de crianças e adolescentes originários dos estratos mais pobres da sociedade, que desde a abolição da escravatura teve que lutar para sobreviver e que até hoje são invisibilizados, discriminados e com direitos básicos (educação, saúde, moradia, etc.) negligenciados. Portanto, a construção do debate político, estudos acadêmicos sobre o tema e a luta antirracista, devem ser práticas constantes com fins à promoção da igualdade racial.

Racismo na Educação Infantil

A cultura da infância, rica em especificidade, coloca em xeque a possibilidade da manifestação do racismo na Educação Infantil, nos obrigando a refletir se há racismo nessa etapa da educação; como o racismo é percebido; por que ainda temos atitudes racistas em um espaço que é a porta de entrada das crianças no sistema educacional e, portanto, um ambiente

facilitador para impulsionar a educação antirracista. São questionamentos que às vezes passam despercebidos no contexto educacional, mas que fazem toda diferença na construção de uma sociedade em que a diversidade seja respeitada e valorizada.

Para ilustrar, trazemos uma pesquisa desenvolvida por Oliveira e Abramowicz (2010) em uma instituição de educação infantil, cujo objetivo foi analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial e concluiu que de fato ainda existem práticas que podem ser apontadas como racistas.

Segundo Oliveira e Abramowicz (2010), apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as professoras diziam trabalhar como se não houvesse diferença, pois "todos são iguais", ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da "democracia racial" e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade. Os dados da pesquisa remetem à discussão de como um saber específico envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham conhecimento e segurança em suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas a fim de não reforçarem as situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras.

Corroborando com essa perspectiva, Santos (2003, p. 27) afirma que “a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são”. Logo, “os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferenças, como estratégia pedagógica”. (Oliveira e Abramowicz, 2010, p. 224).

Também Gusmão (1999) reflete sobre essa questão, afirmando que essa discussão vai além, pois em muitas escolas a prática adotada demonstra o despreparo de toda equipe escolar, que apesar de falarem que “não há diferenças” e que “todos são iguais”, o cotidiano da escola revela a sutileza da desigualdade racial. Isso pode ser percebido no beijo dado na criança branca que adentra a escola, enquanto a preta/parda quando é cumprimentada, se limita a fala; a preferência em escolher a criança branca para fazer o papel de príncipe e princesa nas apresentações teatrais; as falas de elogios para as crianças que chegam limpinhas e cheirosas, contrapondo as falas da falta de higiene daquelas que chegam sujas de poeira e suadas, por terem enfrentado um longo caminho até à escola.

Assim, mesmo que as ações racistas aconteçam de forma inconsciente, são nos pequenos atos que a desigualdade racial se manifesta, evidenciando que ainda está incrustada a prática do silenciamento, da invisibilidade e do desrespeito para com as crianças pretas/pardas. Segundo Gusmão (1999, p. 73) "a escola como espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros." Portanto, é preciso tratar desse assunto nos espaços formativos, seja nas escolas ou nas universidades, para oportunizar o debate, o aprofundamento e a reflexão sobre a temática, a fim de transpor os muros e alcançar a sociedade.

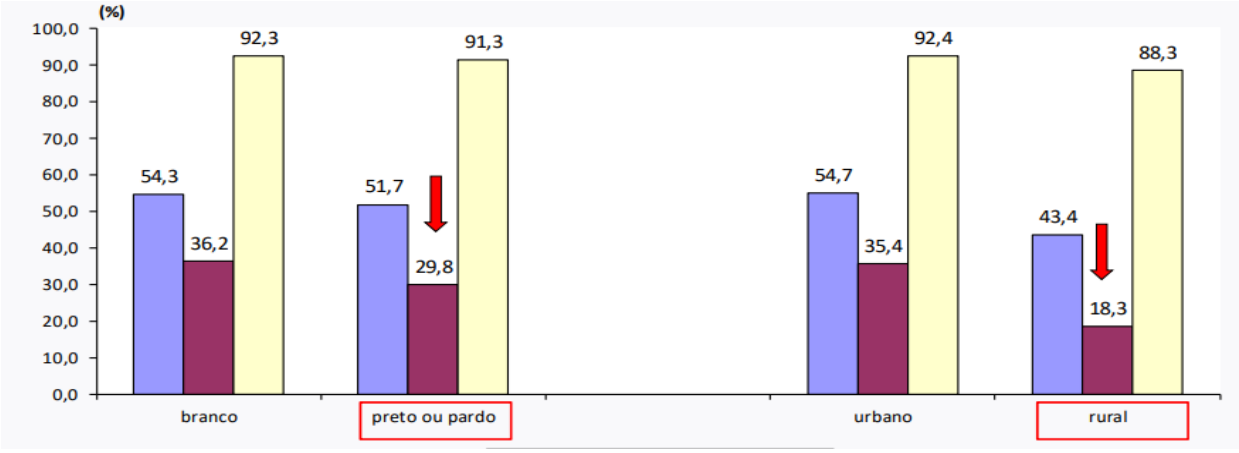
Refletindo sobre dados e estatísticas educacionais acerca da desigualdade racial e o racismo no Brasil

Passados mais de um século da abolição da escravidão no Brasil e em meio a lutas e reivindicações ainda temos um cenário educacional marcado pela desigualdade racial e o racismo. Por isso, precisamos avançar muito para alcançar o *status quo* de educação universal e democrática. E isso perpassa pela garantia de uma educação equânime para as crianças, independentemente de sua cor.

> As desigualdades raciais são importantes vetores de análise das desigualdades sociais no Brasil, ao revelarem no tempo e no espaço a maior vulnerabilidade socioeconômica das populações de cor ou raça preta, parda e indígena. Estudos realizados pelo IBGE, como a primeira edição deste Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2019) e a Síntese de indicadores sociais (2021) têm mostrado acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.), enquanto muitos destes acessos são assegurados em direitos, pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, e por leis (IBGE, 2022).

As estatísticas educacionais brasileiras apontam para a desigualdade entre brancos e negros. Segundo o estudo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2018, o índice de analfabetismo entre a população branca era de 3,9% enquanto a população negra era de 9,1%. E essa desigualdade segue em outras esferas, como pode ser verificado na Figura 3.

Figura 3: Proporção de crianças de 0 a 5 anos de idade que frequentam escola ou creche, por cor ou raça e situação do domicílio, segundo grupos etários - Brasil- 2017



FONTE: IBGE, 2018.

Conforme apontado nas estatísticas ilustradas na Figura 3 existe uma disparidade entre a população preta ou parda em relação à população branca nos dados educacionais. Tal situação indica que é urgente ações efetivas que visem modificações na estrutura social a fim de promover uma educação que de fato seja universal e contemple as infâncias do país.

Não podemos fechar os olhos diante do quadro apresentado na figura 3, pois assim estaremos perpetuando o que era vivenciado no Brasil colônia, em que a educação era privilégio de poucos. Talvez olhando de forma rápida não se perceba a quantidade de alunos preto/pardo e campesino que está sendo negligenciado do direito à educação, mas se considerarmos os dados do Censo/2022, em que o quantitativo de crianças de 0 a 4 anos é de 14.969.375, se percebe que são muitas crianças sem acesso ao sistema educacional. Também na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua (2023), traz dados que a taxa de escolarização por grupo de idade entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.

E, ainda, de acordo com a UNICEF[166], no Brasil, das 530 mil crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 330 mil são negras e 190 mil são brancas. Embora o artigo faça um recorte da

[166] Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf

Educação Infantil, é importante trazer para o debate a realidade que atinge outras faixas etárias, uma vez que esses cidadãos, muitas das vezes, também não tiveram acesso à escola no período em que deveriam estar na Educação Infantil. Outrossim, o direito a educação é de todos Constituição, 1988), por isso é imprescindível assegurar a todos não somente o acesso, mas também, a permanência e uma educação de qualidade.

Além dos dados que revelam ser desigual o acesso à escola entre negros e não negros é preciso refletir ainda sobre aquilo que as crianças negras vivenciam no espaço escolar, que envolve desde à violência até invisibilização de sua história e cultura, afinal: "As crianças negras são aquelas que mais experimentam a violência racial nos espaços escolares: seja através dos estereótipos reproduzidos nos livros didáticos, nos materiais pedagógicos, nas representações e nos valores culturais da população afro-brasileira." (Santana *et al* 2022. p. 7). Dito isso, inferimos que uma educação antirracista se constrói também a partir de práticas pedagógicas e intervenções escolares, que valorize e respeite suas histórias e culturas.

Metodologia

A proposta do artigo é refletir sobre a questão racial no contexto brasileiro, salientando a importância dessa discussão para a infância e, sobretudo, para a Educação Infantil, uma vez que acreditamos que a escola pode contribuir bastante com esse debate, pois a diversidade étnico-racial se faz presente nas creches e pré-escolas por intermédio de "modelos estético-corporais e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional" (Silva Júnior, 2012, p. 69).

Nesse contexto e com vistas a alcançar os objetivos do trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, realizada nas literaturas acadêmicas, documentos oficiais, artigos, periódicos e textos disponíveis nos meios eletrônicos, bem como por meio da busca de dados em pesquisas efetuadas por órgãos institucionalizados, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública e *Comisión Económica para América Latina yel Caribe- CEPAL*, além de recorrer a estudiosos do tema. De acordo com Gil (2002), esse tipo de estudo é desenvolvido

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ainda, segundo ele,

> [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (2002, p. 3).

A abordagem tem caráter quali-quantitativo, que segundo Minayo (1997), essa abordagem acontece a partir da perspectiva de análise e apresentação tanto quantitativa como qualitativa dos resultados, afinal são atividades que se complementam de modo a potencializar as discussões bem como os resultados finais do estudo.

Nessa perspectiva, buscamos como embasamento teórico autores que estudam o tema, como: Almeida (2018); Ribeiro (2019); Quijano (2010); Acosta (2016); Gomes (2010); Oliveira e Abramowicz (2010), entre outros, além da legislação que tratam da Educação Infantil bem como das questões raciais.

Conclusões

Diante do panorama que se apresenta, podemos depreender que a desigualdade racial na educação brasileira é inquestionável e tem um caráter estrutural, portanto, carece de políticas públicas mais eficientes para modificar o cenário atual. O mesmo pode ser afirmado quando falamos do cenário da Educação Infantil, conforme apresentado nos dados, bem como na discussão fica evidente a existência da desigualdade racial no cenário educacional entre crianças negras e brancas.

É sabido que as condições desiguais na educação reverberam na vida dessas pessoas, por entender que o acesso à educação funciona como possibilidade de acesso a outras políticas e direitos. Outrossim, a construção de uma sociedade mais justa requer primeiro reconhecer o

racismo e suas múltiplas facetas, e construir estratégias de prevenção e enfrentamento. No que tange ao papel da educação, é urgente que o sistema educacional brasileiro reaja de modo a promover uma educação antirracista, com práticas voltadas ao reconhecimento e visibilidade e valorização da cultura negra.

Em suma, a construção de uma sociedade igualitária e justa, é fundamental que cada estrutura social assuma o seu papel, objetivando mobilizar ações eficazes de combate ao racismo. Nessa conjuntura, o enfrentamento à desigualdade racial por parte da educação é fundamental, pois só podemos construir uma sociedade justa e que respeite a diversidade, se tivermos uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – 1 (2006). – São Paulo: FBSP, 2023.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. p. 27; 146;147.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2018.

BENTO, Maria. Aparecida dos Santos. Carone, Iray. (Orgs). (2002). **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Editora Vozes.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em 01 agosto 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. (2004). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf . Acesso em 12 de julho de 2023.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília. MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/94, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em agosto de 2023.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 15 de agosto de 2023.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), "Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión", Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46191/4/S2000226_es.pdf acesso em 04 de julho de 2023.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa – 10 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010, p. 420 - 440.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, nº 107, julho/1999, p. 41-78. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/5qsmdc9HSBdmPmdfWSVwQCS/?format=pdf & lang=pt. Acesso em 21 de agosto de 2023

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001

IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/ . Acesso em 07 de agosto de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** 2ª edição. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em 17 de agosto de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais. 2018 Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores**

Sociais Gerência de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2018. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf

IBGE. **Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua.** Brasília, 2022. Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/ . Acesso em 22 de agosto de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 9-29.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 02, p. 209-226, agosto de 2010 .Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?format=pdf&lang=pt acesso em 16 de agosto de 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e a classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010, p. 73-115.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em 18 de agosto de 2023.

REIS, G. R. F. da S.; AZEVEDO, I.; REIS, M. de O. M. F. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. 1–15, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i1.62996. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62996.Acesso em: 31 jul. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracist**a. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, Jesus de. José Valdir; SOUSA SANTOS SOARES, Suelma; SANTOS PEREIRA, Reginaldo; DE ANDRADE FERREIRA, Maria de Fátima. **Relações étnico-raciais e crianças negras e não negras em uma escola pública de Itororó-BA.** Itinerarius Reflections, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 01–21, 2022. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/71444. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2003.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade**

racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. REVEDUC- Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1983.

UNICEF. O impacto do racismo na infância. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf acesso em 23 de agosto de 2023.

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS E OU QUILOMBOLAS

Iany Pereira da Silva[167]
Patrícia Ramos Nogueira[168]
Edna de Souza Moreira[169]

Resumo: O presente artigo é fruto de um projeto de pesquisa e extensão proporcionado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF, intitulado como *A escolarização de jovens negros e/ou quilombolas do ensino médio em três municípios do Território de Identidade Velho Chico: levantamento do IDEB, Censo,* SIGEduc *e documentação escolar*, que teve como objetivo geral, realizar uma pesquisa investigativa acerca do percurso de escolarização dos jovens negros e/ou quilombolas desses municípios, no recorte temporal de 2011 a 2021, a partir dos dados do censo escolar IDEB, boletim escolar e SIGEduc. Os resultados obtidos foram dados da cor/raça/etnia, idade/série, localidade dos alunos em 2023 pois anteriormente não era obrigatório a autodeclaração de pertencimento no ato da matrícula, e a taxa de evasão, reprovação, aprovação no ano de 2022, pois, o ano letivo de 2023 ainda está vigente. A pesquisa nos possibilitou ficar mais próximo da realidade e trazer questionamentos em torno do quanto a herança escravocrata afeta até os dias atuais a população socialmente desfavorecida. Evidenciou também que a educação necessita de transformações em seu todo para possibilitar a mudança no quadro de evasão, reprovação dessa população.

Palavras-chave: Juventude. Desigualdade. Educação. Diversidade.

1 Introdução

O presente artigo é fruto de um projeto de pesquisa e extensão proporcionado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF, intitulado como *A escolarização de jovens negros*

[167] Graduanda do curso de licenciatura em pedagogia da turma de 2020.2 do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias-DCHT Campus XVII- UNEB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia, Trabalho e Educação Ambiental (GEPECATEA). Bolsista do Projeto de Pesquisa "O percurso da escolarização de jovens negros ou quilombolas estudantes do ensino médio no município de Riacho de Santana: levantamento a partir dos dados do IDEB, Censo Escolar, SIGEduc e boletim", financiado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas - PROAF da universidade supracitada. E-mail: nanysilvinhaa@gmail.com

[168] Graduanda do curso de licenciatura em pedagogia da turma de 2020.1 do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias-DCHT Campus XVII- UNEB.Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia, Trabalho e Educação Ambiental (GEPECATEA). Bolsista do Projeto de Pesquisa "O percurso da escolarização de jovens negros ou quilombolas estudantes do ensino médio no município de Riacho de Santana: levantamento a partir dos dados do IDEB, Censo Escolar, SIGEduc e boletim", financiado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas - PROAF da universidade supracitada. E-mail: www.patriciaramos123@gmail.com

[169] Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Professora do DCHT Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. E-mail: esmoreira@uneb.br

e/ou quilombolas do ensino médio em três municípios do Território de Identidade Velho Chico: levantamento do IDEB, Censo, SIGEduc *e documentação escolar,* que teve como objetivo geral, realizar uma pesquisa investigativa acerca do percurso de escolarização dos jovens negros e/ou quilombolas desses municípios, no recorte temporal de 2011 a 2021, a partir dos dados do censo escolar IDEB, boletim escolar e SIGEduc. Com objetivos específicos em reunir dados sobre o perfil dos jovens negros e/ ou quilombolas estudantes do ensino médio que frequentaram o colégio estadual no recorte temporal entre 2011 a 2021, mapear os dados sobre evasão, reprovação, aprovação e êxito escolar desses jovens, analisar esses dados à luz de teóricos que estudam os percursos de escolarização de jovens negros, buscando compreender e evidenciar o que dizem esses índices, e estimular, a partir desses dados sistematizados, novas pesquisas que contribuirão para ampliar os conhecimentos sobre juventude negra e ou quilombolas e suas trajetórias de escolarização no município lócus de pesquisa.

Deste modo, este trabalho busca apresentar os resultados obtidos através desta pesquisa na expectativa de evidenciar os problemas que a falsa democratização da escola pública provoca nos jovens negros e/ou quilombolas refletidos através da evasão e/ou reprovação dos mesmos.

Ademais, este artigo é constituído por esta parte introdutória, em seguida, trataremos do contexto histórico da escravidão, discutiremos o racismo, as leis que contemplam a educação quilombola e ensino de história afro-brasileira e indígena fazendo associação com a reforma do ensino médio, e problematizaremos até que ponto a desigualdade educacional impacta a vida dos jovens negros e quilombolas? Trazendo dados referentes à pesquisa, ambos seguimentos fundamentados teoricamente, e por fim, as considerações finais.

2 Caminho metodológico

Para a concretização dos objetivos propostos, optamos por utilizar uma metodologia de implementação com abordagem qualitativa conduzida pelo formato de estudo de caso, de modo que se espera avaliar o percurso dos alunos. Outrossim, nos apossamos do método de pesquisa documental analisando os documentos do portal do SIGEduc, tais como, mapas de notas, relatórios de matrículas, relatórios gerais de alunos por turma, e dados obtidos através do Portal do Ministério da Educação.

A respeito da pesquisa documental, ela "[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos" (SÁ-Silva, Almeida e Guindane, 2009). Ou seja, independente da natureza do objeto estudado, a pesquisa qualitativa possui extrema relevância nesse processo, e corrobora, para além disso, por exemplo, na implementação de políticas públicas educacionais efetivas que sejam inclusivas e igualitárias.

Foram analisados relatórios gerais de turma e um total de 615 fichas documentais do ano de 2023, sendo 193 dos alunos da 2ª série e 422 da 1ª série, para coleta de dados dentre taxa de distorção idade/série, autoidentificação de pertencimento étnico, evasão, reprovação e aprovação.

3 Vestígios de uma herança escravocrata

Na história da África até o ano de 1880, cerca de 80% do seu território era governado por seus próprios reis, rainhas, comunidade etc. As mais rápidas e importantes mudanças ocorreram durante o período de 1880 e 1935, quando aconteceu a conquista e ocupação de quase todo continente africano pelas potências imperialistas e instauração do sistema colonial. A consolidação e exploração do sistema deu-se posterior a 1910, na qual a África inteira nota-se está submetida a dominação de poder dos europeus e dividida em colônias de quantidades diversas, sendo forçado a abdicar do poder, da sua independência e de seus valores, com exceção dos dois países a Etiópia e a Libéria. Não há equívoco em afirmar que os africanos em sua grande maioria, foram resistentes e persistentes na luta contra a colonização dos europeus, usufruindo de suas sabedorias, sem uso da força física para enfrentar o colonialismo.

> […] Dado que o Todo-poderoso até agora tem protegido a Etiópia, tenho a esperança de que continuará a protegê-la e a engrandecê-la e não penso sequer um instante que Ele permita que a Etiópia seja dividida entre outros Estados. Antigamente, as fronteiras da Etiópia eram o mar. Não tendo recorrido à força nem recebido ajuda dos cristãos, nossas fronteiras marítimas caíram em mãos dos muçulmanos[..] (BOAHEN, 2010, p.5).

É explícito o intuito de não se ceder ao colonialismo, agarrando-se às forças religiosas para que a Etiópia também não fosse colonizada, preservando-se o uso da força física e expondo sua determinação em defender sua religião, sua soberania e seu modo de vida tradicional, com

toda confiança em suas magias, deuses e nos seus antepassados, os quais os dirigentes tinham certeza de que iriam ajudá-los a não ceder e lutar contra a predominante dominação europeia.

No Brasil, a colonização inicia-se após a chegada dos portugueses por volta do ano de 1500. Ao estabelecerem contato com os povos nativos, denominaram de índios pois acreditavam ter chegado à índia. A princípio a relação dos povos indígenas e portugueses era relativamente pacífica e estabeleceram troca comerciais como o pau-brasil, mas, com a colonização efetiva do território, surgiu a necessidade de mão de obra escrava, os portugueses entravam em guerra com os indígenas alegando o fato deles não serem cristãos e atacarem os povos brancos.

Em 1549, chegou ao Brasil a Companhia de Jesus, conhecida como jesuítas, liderado pelo missionário Manoel de Nóbrega com o objetivo de catequizar os povos indígenas, impondo a doutrina da religião católica por meio da catequização, transformando seus costumes, crenças, cultura, para facilitar o contato e obter um certo "controle" sobre os indígenas, a construção dos aldeamentos contribuíram para que os portugueses conhecessem melhor o território impactando a exploração de recursos.

> No Brasil, a missão organizou-se em torno das "aldeias" – povoados onde os índios eram reunidos e preparados para o ingresso na vida cristã por meio da catequese e do disciplinamento cotidiano. Nas aldeias, o ensino da doutrina era acompanhado pela luta dos missionários contra os hábitos culturais indígenas tidos como contrários ao cristianismo. (SANTOS, [s.d.] p.31)

O disciplinamento era também uma forma de fazer com que os indígenas deixassem seus costumes, e adequassem aos costumes e ordens dos jesuítas. O desenvolvimento da colonização do Brasil e a extração das matérias-primas do país como por exemplo: a exploração pau-brasil, a produção do açúcar e a extração do ouro, fez com que os povos indígenas fossem fortemente escravizados, efetuando o serviço de mão de obra após a crescente exploração de matérias primas. Os jesuítas eram contra a escravidão dos povos indígenas por considerar que suas almas eram passivas de salvação, adotando como irmãos após ser catequizados, assim, iniciou conflito com os portugueses pois, eles visavam a escravização da mão de obra dos povos nativos. De acordo a igreja, o negro africano não tinha salvação, originando a escravidão. É importante ressaltar que os indígenas não foram passivos na condição de escravo, muitas vezes eles reagiram a essa condição, por meio de guerras e confrontos que ocorreram entre o século XVI até XVIII.

Não bastando todo o sofrimento dos indígenas em prol do capital, quando viram a quantidade de escravos ser reduzida, por consequência de várias mortes por não suportar tamanha exploração e de várias fugas rumo a liberdade que lhe foi tomada, os colonizadores como já haviam linhas exploratórias no continente africano, com a aprovação da coroa, comparam milhares de escravos e os trouxeram por meio de um navio, sem qualquer tipo de segurança, expondo-os além dos maus tratos, à diversas endemias, provocando assim, milhares de mortes.

Desta forma, mais uma vez o cenário se repete e quando chegam à terra nova, acorrentados, sem nenhuma perspectiva de sobrevivência em liberdade, muitos morreram servindo à classe dominante, e outros tentando fugir. Porém, foi no êxito da fuga que os quilombos se formaram à exemplo do quilombo dos Palmares e

> Os primeiros registros da existência do Quilombo dos Palmares referem-se ao ano de 1597. Localizava-se na região da Serra da Barriga, pertencente à capitania de Pernambuco à época e ao estado de Alagoas na atualidade. Chegou a abrigar cerca de 20 mil habitantes e foi o maior quilombo existente no período colonial. Ao longo de sua existência, seus habitantes tiveram de resistir a tentativas de destruição efetuadas no contexto de expedições múltiplas. Embora os holandeses tenham realizado investidas contra Palmares, o período de instabilidade no domínio colonial correspondente à invasão neerlandesa (1630-1654) foi o que registrou o crescimento populacional mais expressivo do quilombo. (SILVA, 2020)

Apesar da destruição deste quilombo, muitos outros foram formados e existem até os dias de hoje, se constituindo como símbolo de luta e resistência e seguem conquistando seus direitos. Porém, é importante ressaltar que, com a lei áurea eles tiveram direito à liberdade, porém, uma liberdade falsa, tendo em vista que quando deixaram de ser escravos, saíram de mãos vazias, sem terras, sem dinheiro, e o único jeito seria ter que vender sua mão de obra barata. Portanto, os senhores continuaram com o monopólio das terras e com poder, e os negros continuaram sendo uma classe desfavorecida e esse cenário perpassa até os dias atuais.

Sendo assim, os jovens negros e/ou quilombolas carregam consigo essa herança, e por mais que existem vários movimentos em prol da ocupação desses grupos em espaços apropriados pelos brancos sendo um deles a educação, ainda há muito a avançar. Tendo em vista que o melhor jeito que vencer esse sistema excludente seria através da educação, que segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL,1988).

E também diz em seu Art. 206 que o ensino será ministrado mediante "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"(BRASIL,1988), no entanto, na prática não há igualdade de condições, já que, são sujeitos que possuem realidades diferentes, alguns moram em espaços rurais onde, muitas vezes não possui escolas, outros moram na cidade, porém, têm de escolher entre trabalhar para manter a casa ou estudar e, por mais que haja transportes públicos e auxílios de incentivo à esses estudantes, eles optam pelo o que acham dar mais retorno, que no caso, seria um trabalho. Aliado a isso, dentre os diversos outros fatores que os impedem de continuar os estudos está, a falta de alguém que estudou e deu certo, têm uma carreira sólida para se espelhar, pois, geralmente, as referências que esses jovens têm em suas famílias, são de pessoas que nunca tiveram oportunidade de estudar, ou tiveram pouca oportunidade, e por isso, vende a sua mão de obra barata.

Dentre esses percalços, quando o negro e ou quilombola adentra a educação, tem de lidar com os estereótipos que os reprimem na categoria da inferioridade. Atrelado a isso, outro impasse é o racismo institucional que "[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça" (ALMEIDA, 2019 p. 26). Nessa perspectiva, podemos afirmar que a escola se configura como tal, a partir do momento em que segrega os jovens negros através de seu currículo predominantemente eurocêntrico descartando assim, a evidência de contribuições dos povos negros e/ou quilombolas, seus movimentos de luta, as figuras históricas e concomitante a isso, corrobora para a discriminação e reprodução de estereótipos acerca da diversidade racial e étnica da sociedade.

Nesse contexto, dois dos grandes marcos da educação foram alcançados através de muitas lutas do movimento negro em prol da reparação da dívida histórica foi a criação da Lei 10.639 de 2003. Essa Lei altera a atual LDB e acrescenta o artigo 26-A institui que "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL,2003). E a Resolução CNE/CEB n° 8 de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL,2012). Com esses avanços legislativos, os povos,

marcados desde a colonização como subalternos, em tese, passam a ter sua raça e cultura representadas no currículo da escola, o que contribui para a minimização da discriminação desses grupos. Aliado a isso, promove a valorização de seus povos ancestrais, bem como seus fazeres e saberes produzidos em seu decurso.

Antes de adentrarmos aos dados da pesquisa, há um ponto plausível de discussões que seria a reforma do ensino médio, já que pesquisamos sobre a trajetória dos jovens negros e/ou quilombolas, desta etapa da educação básica. O contexto histórico da educação sempre esteve ligado às elites já que estas detinham o poder e condições de frequentar os colégios, que criados na França, chegaram ao Brasil como ensino secundário e foram modificados pelos jesuítas com disciplinas e horários ofertados em um só prédio, até os mesmos serem expulsos. Após a expulsão, os professores continuaram trabalhando, porém, dando aulas particulares para os filhos da elite já que "a iniciativa de estabelecer um debate sobre a necessidade de se ampliar o acesso à educação e cultura para a população carente de origem negra e mestiça ficou sempre em segundo plano" (FERRETTI, 2011, P.331).

Apesar de o governo monárquico ter se tornado republicano, o índice de analfabetismo na população era significativamente alto, e perceberam que esse era o impasse que estaria colaborando para a crise do país. A partir daí, ocorreu a reforma do ensino secundário,

> [...] o legado da Reforma de 1931 é indiscutível, pois foi a partir dessa ação do governo que o sistema seriado passou a ser obrigatório, foi implantado um calendário anual, as reprovações foram implementadas e um novo currículo foi introduzido, inclusive, com novas disciplinas, entre elas História e Geografia do Brasil. (FAGUNDES, 2011, p.337-338)

Todo esse contexto de mudanças se deu sobretudo em virtude da economia tendo em vista que a formação pretendida era voltada para o mercado de trabalho longe de uma perspectiva emancipatória e esse cenário se perpetua até os dias atuais, sendo intensificado com a reforma do ensino médio que aconteceu em 22 de setembro de 2016, através da Medida Provisória n° 746/2016, que foi marcada por ocorrer após o impeachment de Dilma Rousseff e a efetiva posse de Michel Temer.

A Medida traz diversas mudanças na estrutura do ensino médio entre elas algumas situações chamam atenção pois, deixa de ser obrigatório as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física; a possibilidade de encargo do exercício da docência a pessoas independentemente da formação formal e a permissão do financiamento de instituições

privadas, com recursos públicos, para oferecer parte da formação. Por esses e demais motivos a Medida Provisória esteve por um tempo no centro dos debates e trouxe com sigo a contestação e disputas que rodeiam o ensino médio brasileira, esse processo de disputa vem de longas datas. Um dos questionamentos é por ser uma medida provisória, onde a discussão foi feita em curto prazo no qual seria necessário um tempo maior para refletir cada ponto em destaque e a falta da participação da sociedade nas decisões. O novo ensino médio tem características tecnicista, vem abordando um currículo tradicional, no qual os jovens não são influenciados a ter visão crítica e algumas vezes impedidos de questionar determinados assuntos por serem limitados, o ensino tradicionalista faz com que os jovens sejam meramente formados e treinados para atender as necessidades do mercado de trabalho.

É importante destacar que o ensino sempre foi disputado entre os "donos do poder" para que o currículo fosse planejado para atender às específicas necessidades do capitalismo, transformando os jovens em apenas mão de obra para o mercado. Segundo Ferretti (2011, p.38-39) essa reforma do ensino médio é composta por três problemas: o primeiro diz respeito à revisão das licenciaturas, desvalorização dos professores, condições de trabalho diversas, culpabilização dos professores pela baixa qualidade do ensino, aliado à possibilidade de valorização da prática deixando de lado a teoria. O segundo, é a estrutura precária das escolas bem como as formas de trabalho nela a serem desenvolvidas para atender tal modalidade. O terceiro seria os objetivos dessa mudança que implica em favorecer o desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, por meio de aplicação de conteúdos de diferentes áreas para a resolução de problemas sem levar em conta os fatores econômicos, políticos e sociais.

Desse modo, essa reforma pode causar uma regressão da qualidade do ensino médio, já que os alunos são imbuídos de conteúdos seletivos que, de certa forma, camuflam os problemas sociais existentes. Sendo assim, não basta uma educação inclusiva e igualitária se ela tem como principal objetivo atender aos interesses da elite, desprezando a formação consciente e emancipatória dos sujeitos e contribuindo para a reprodução de estereótipos e preconceitos, ao passo que, tornam-se facultativas as disciplinas que promovem a representatividade da cultura dos grupos étnicos raciais na escola, por exemplo.

4 Análise e discussão dos dados: até que ponto a desigualdade educacional impacta a vida dos jovens negros e quilombolas?

Para começar a dissertar sobre até que ponto a desigualdade impacta a vida dos jovens negros e quilombolas, é necessário trazer o ponto inicial que designo/designa a desigualdade educacional, que vem da diferença nos resultados de aprendizagem originado por diversos motivos, dentre eles, as questões socioeconômicas dos estudantes e a raça. As desigualdades educacionais são causadas por alguns grupos possuírem mais privilégios que outros como o poder, a riqueza, qualidade de ensino e oportunidades, consequência da má distribuição de riqueza do Brasil. Importante destacar que o Brasil foi o último país a abolir o regime escravocrata, consequentemente por essa razão, as desigualdades permeiam os dias atuais principalmente entre os grupos menos favorecidos que foram historicamente marginalizados: os negros, índios, imigrantes, ciganos etc. desde sempre há uma grande desigualdade entre as populações que compõe o campo da diversidade, os menos favorecidos que por vez continua sendo excluídos do processo de evolução educacional e financeira.

Nilma Lino Gomes (2012 p.687) traz que

> A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Sendo assim, podemos afirmar que os jovens que compõem esses grupos, têm maiores dificuldades de acesso e permanência à educação por necessidades de complementar a renda familiar, o deslocamento para chegar à escola, os conteúdos fora da realidade em que vive e a falta de recursos. Segundo o IBGE em 2022 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%.

Os dados comprovam que a dificuldade de acesso e permanência no ensino se inicia na alfabetização e perpassa o ensino superior principalmente em pessoas pretas ou pardas.

Oriundo dos insuficientes programas pensados pela elite com o objetivo de apenas diminuir a taxa de analfabetismo, sem levar em consideração a necessidade de uma educação de qualidade e igualitária para todos respeitando a diversidade e a pluralidade existente no Brasil, os avanços na expansão do sistema educacional, não foram suficientes para superar a desigualdade entre grupos raciais e socioeconômicos. Ainda existe um grande desafio em combater os obstáculos, incluindo o racismo e a garantia do direito à educação que seja capaz de permitir aos jovens concluírem todo seu percurso escolar em permanecer.

Para Nilma Lino Gomes (2011 p.110) "A possibilidade de agregar essas duas categorias não se trata de uma escolha política. Existem dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias, que permitem esse tipo de interpretação. A análise da relação entre nível de escolaridade e raça é aquela que mais nos ajuda a refletir sobre essa situação". E refletindo sobre o mesmo, percebemos que o currículo representa a expressão e a proposta de organização das instituições de ensino e ele desempenha duas funções importantes que se usadas de forma indevida impactam diretamente no desenvolvimento do ensino aprendizados, sendo o currículo instrumento de inclusão, por que os índices indicam que os maiores números de evasão e repetência estão entre negros/pardo e ou quilombolas?

A educação é ou pelo menos deve ser um conjunto dos princípios, valores e normas de conduta social que transforme a estrutura da sociedade multiculturalista, em vista disso, o currículo deve ser construído ou reconstruído por pessoas que seja representatividade e conduza a educação com reflexões, discussões e questões críticas acerca das diversidade, realidade e possibilidade de mudanças e fortalecimento da construção da identidade étnica, caso contrário a diversidade não é reconhecida como responsabilidade de justiça social. Diante dessa questão Canen e Xavier (2011, p.642) expressam que:

> Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Em vista disso, é fundamental que o professor e todo corpo escolar busque também em sua formação continuada, prática de ações para combater o racismo que prevalece em nossa sociedade, com propostas e objetivo de transformar a educação por completo, sendo

imprescindível um currículo antirracista para que seja desenvolvida uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Segundo Dayrell (2007), a condição juvenil é múltipla, uma vez que reflete a pluralidade de experiências de socialização e contextos sociais vivenciados pelos jovens, além das suas próprias individualidades. Nesse sentido, levando em consideração o fato de vivermos em um país desigual economicamente, a realidade de um jovem negro periférico e quilombola se difere do cotidiano de um jovem branco com boas condições financeiras, ao passo que frequentam lugares diferentes, tem oportunidades desiguais, possuem vivências distintas. Numa família negra, pobre e quilombola os jovens pouco se tem figuras representativas que, por meio dos estudos conseguiram uma melhor qualidade de vida, por isso,

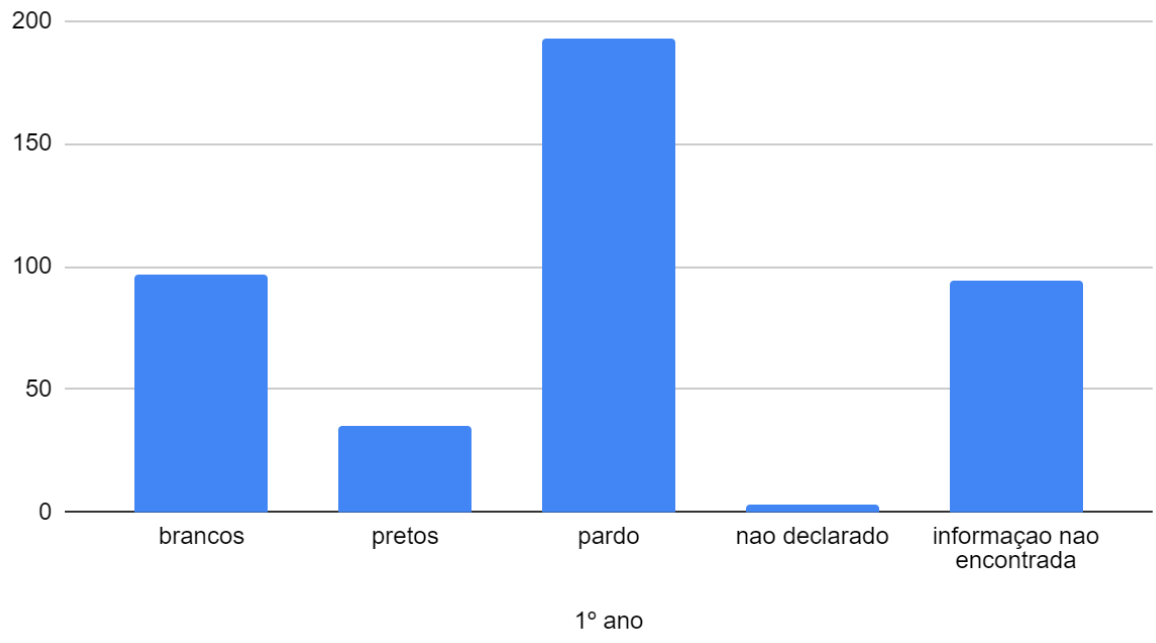
> [...] para a maioria, a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Pelo fato de a escola ainda ter, um olhar homogeneizante, desconsiderando as especificidades dos alunos e os vendo apenas como receptores. Seguindo essa perspectiva, Dayrell (2007) relaciona o fato de a sociedade "jogar" para os jovens a responsabilidade de serem "mestres de si mesmos", sem dar a eles condições de fazê-lo. As desigualdades sociais impedem que esses jovens consigam efetivar essa autonomia. Para Dayrell, a escola, ao invés de proporcionar as condições para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens, acaba provocando ou contribuindo para o fracasso pessoal e escolar, contribuindo assim, para o aumento do número de reprovações e abandono desses jovens, ao passo que os mesmos se veem frustrados e sem perspectiva dentro da escola.

Nessa perspectiva, tendo em vista a escassez das informações que seriam objeto de estudo desta pesquisa provocada pela ausência de dados sobre a cor/raça/etnia no recorte temporal do ano de 2011 a 2021, houve mudança de foco, e passamos analisar somente os dados dos anos 2022 e 2023. E através dos dados obtidos durante a pesquisa e coleta de dados do portal do Ministério da Educação no recorte temporal correspondente ao ano de 2022 já que os de 2023 ainda não foram lançados, foi possível perceber que a escola, lócus de pesquisa, teve

como média de aprovação geral 84,6%, e como média de reprovação 5,6% que é considerada pequena quando comparada com a média de abandono que correspondeu à 9,8%. Já com relação aos dados da pesquisa de campo, a mesma instituição no ano de 2022 contava com 811 alunos matrículas, destas, 41 reprovaram e 145 cancelaram suas matrículas. É importante ressaltar que na ficha desses alunos é utilizado o termo "cancelado" tanto para os que se evadiram, quanto para os que transferiram para outra instituição. Já no ano de 2023 apesar de o ano letivo ainda estar em curso, percebemos que houve um aumento no número de matrículas, passando a somar 862 matrículas dessas, 279 alunos se consideram pardos, 50 consideram-se pretos, 141 brancos e 264 não tiveram informação encontrada. Salienta-se ainda que, os resultados referentes à cor, localização e distorção de idade série foram somados a partir das informações encontradas dos alunos do 1° e 2° ano, em razão da inexistência de dados de pertencimento étnico dos estudantes do 3° ano, tendo em vista que autodeclaração desses indivíduos tornou-se obrigatória a partir dos anos de 2022. Portanto, para entender melhor a composição étnica desses alunos, a seguir apresentaremos a distribuição dos mesmos no período de 2023 no 1° ano do ensino médio.

Gráfico 1- composição étnica dos alunos do 1° ano do ensino médio



Fonte: dados da pesquisa.

Com o exposto, notamos que de 422 alunos pertencentes à essa série 23% afirmam ser brancos somando-se 97 alunos, 8,3% se autodeclaram como negros simbolizando 35 estudantes. Já com relação à quantidade de pardos, notamos um número correspondente a 193, ou seja, 45,7% considerando então como a maioria. Do total de alunos expresso, 3 não se declararam, e 94 alunos não tiveram relatório de matrículas encontrados.

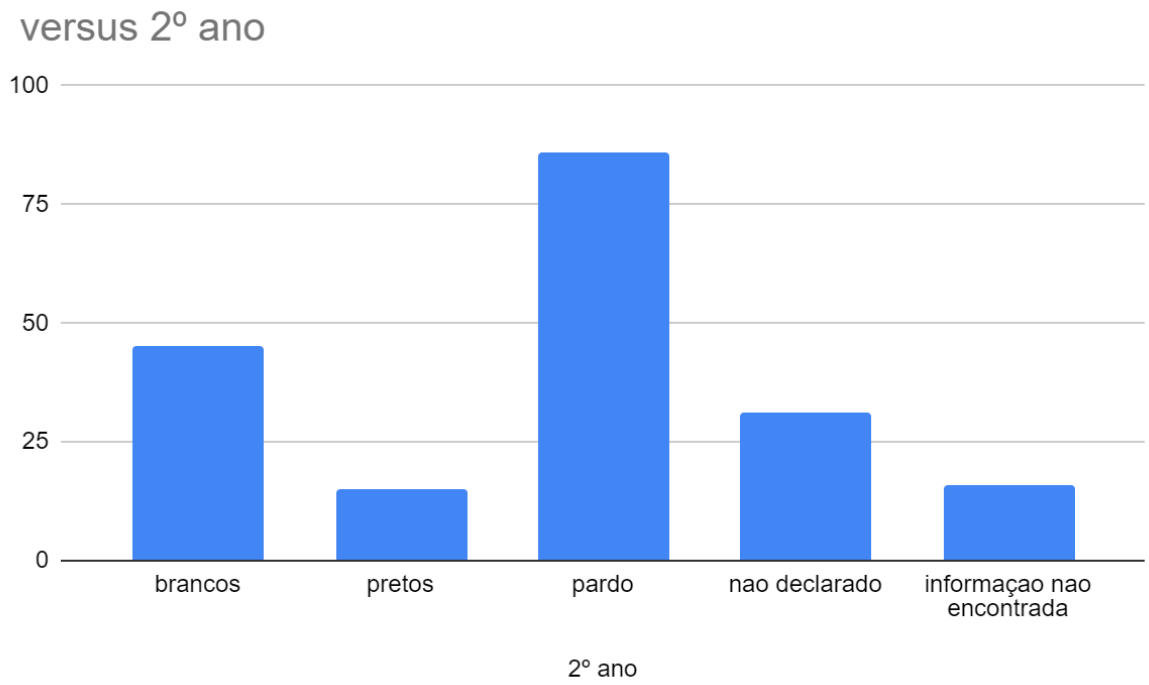
Diante dos dados supracitados e com o significante número de pardos, convém-nos levantar a hipótese de que esses pardos são pessoas que não se reconhecem enquanto negros e seguem negando a sua herança afro-brasileira pois, "O negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca" (FANON, 2008, p.188). A este respeito, Munanga ([s.d.] p.19) afirma que essa cultura de branqueamento se dá principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco que, para fugir do estereótipo criado pelos colonizadores de que o negro é uma raça inferior, e por admirar os traços, a cultura e a autoridade destes. Deste modo, eles passam a querer viver do mesmo jeito, falando a língua do colonizador, namorando mulheres brancas, comendo as mesmas comidas, etc. Essa assimilação quanto ao perfil do branco europeu se tornou comum até os dias atuais porque "[...] a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico". (MUNANGA, 2004, p.52).

Com relação ao percurso de escolarização desses jovens, percebe-se que há algumas disparidades, já que muitos jovens estão cursando este período fora da idade ideal, que é 15 anos. Segundo os dados da pesquisa, de 97 brancos apenas 33 estão cursando o 1° ano com a idade certa, ficando de fora, 64 alunos. Quanto aos pardos e pretos, somam-se 202 matriculados e destes, 72 estão com 15 anos, 130 se encontram fora deste perfil e os 84 restantes não foram encontrados. A distorção, é uma questão a ser problematizada, pois denota a possibilidade de reprovação e/ou abandono destes jovens em seu processo formativo. Há diversas situações e/ou impasses que corroboram para este retrocesso, tais como: Não conseguirem conciliar a vida escolar com a pessoal, não veem perspectiva de futuro por meio dos estudos, terem uma situação econômica desfavorável obrigando-os a trabalharem para contribuir em casa, o percurso de locomoção até a escola, pois, geralmente os alunos saem de suas comunidades rurais para frequentarem a escola urbana, etc. Com relação ao último percalço citado, dentre o

número total de matriculados no 1° ano 161 residem no meio urbano, 204 são das zonas rurais e 57 não tiveram informações desta natureza expostas.

Nesse contexto, também para fins de análises, segue abaixo, a composição étnica dos alunos do 2° ano do ensino médio.

Gráfico 2- composição étnica dos alunos do 2° ano do ensino médio



Fonte: dados da pesquisa.

O 2° ano é composto por 193 alunos, número relativamente menor que o 1° ano, sendo que desse total matriculados, 45 são brancos, ou seja, 23,3% são brancos, 15 se autodeclaram pretos e corresponde a percentual de 7,8%, ainda contam 86 pardos, média de 44,4%, 31 jovens não declararam a sua cor, raça ou etnia cerca de 16,1% e 16 não foram encontrados que equivale a 8,3%. É notório portanto, que a quantidade de pardos em comparação com o 1° ano continua maior que as outras raças e isso pode se caracterizar como uma negação de sua cor, como citado anteriormente, tendo em vista que ocupam uma cidade constituída por muitos territórios quilombolas e podem possuir traços afrodescendentes.

Voltando-se para a distorção de idade e série desses alunos, tendo como pressuposto que a idade ideal para cursar o segundo ano seja 16 anos, notamos que de 84 alunos brancos apenas 9 estão dentro dessa faixa etária. Somados pardos e pretos de 158 apenas 19 estão com 16 anos

e o restante, que são os que não declararam seu pertencimento racial, de um total de 41 apenas 2 estão na idade proposta.

Deste modo, podemos considerar que:

> [...] Tendo em vista a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, conforme explicitado anteriormente. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar, anteriormente apontado. (FERRETTI, 2018, p. 28).

Dentre as duas séries analisadas, ficou perceptível que ambas possuem graus de distorção de idade e série elevados, e que mais se acentuam nos grupos de pertencimento étnico raciais pardos e pretos, o que demonstra que estes são os mais fragilizados da sociedade ao passo que por alguma razão (que sempre está ligada à situação econômica) deixaram, em um dado momento de frequentar a escola ou reprovaram.

Ainda no que concerne à situação escolar desses jovens, constatamos que de 862 matrículas ainda no ano de 2023, 106 foram cancelados. Dentre esse percentual que cancelaram ou transferiram a matrícula, 30 se autodeclararam como pardos, 6 são pretos e 23 são brancos.

Ademais, com relação a localização dos estudantes, 29 residem no centro urbano, 100 moram no meio rural e os 64 restantes não obtivemos informações a respeito. Por conseguinte, em caráter comparativo com as duas séries foi possível perceber que a maior parte dos alunos se encontram no meio rural, portanto, esse é um aspecto importante a ser levado em consideração na construção de políticas públicas que viabilizem o acesso e permanência desses sujeitos na educação.

5 Considerações finais sem ponto final

A trajetória educacional dos jovens negros e/ou quilombolas elucidada nesta pesquisa se resume na desigualdade educacional refletida na disparidade do índice de distorção de idade e série bem como, na quantidade de matrículas pardas e pretas canceladas, e esse fato percorreu diversas gerações e resiste até os dias atuais. Realidade decorrente da ineficácia das políticas públicas educacionais, haja vista, que não basta ter universalização da educação e ampliação de vagas na escola, se não há políticas eficientes que garantam não só o acesso, mas também a

permanência desses indivíduos na instituição, já que os mesmos vivem na camada invisível da sociedade e possuem especificidades que precisam ser levadas em conta pela escola no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência adquirida através deste projeto de pesquisa permitiu que compreendêssemos o percurso de escolarização dos jovens negros e/ou quilombolas, bem como, reunir dados sobre o perfil dos jovens negros e/ ou quilombolas estudantes do ensino médio em um munícipio do oeste baiano que ocupa o segundo lugar no Território de Identidade Velho Chico em números de comunidades quilombolas certificados, que frequentaram o colégio estadual no recorte temporal entre 2022 e 2023. Foram mapeados dados sobre evasão, cancelamento e distorção de idade e série. Outrossim, foi possível analisar esses dados à luz de teóricos que estudam os percursos de escolarização de jovens negros.

Reafirmamos ainda, a importância de uma educação inclusiva e igualitária que valorize todos os sujeitos por meio de um currículo que promova o respeito às diversidades étnico raciais e culturais, por meio da representação simbólica e fiel da história dos movimentos de luta e conquistas desses grupos na sociedade.

Destarte, é indubitável a necessidade de políticas educacionais que saiam do papel e que sejam voltadas para esses grupos de forma que promovam mais pesquisas para solucionar o impasse da ausência de dados públicos referentes ao índice de pertencimento étnico racial nas escolas bem como as trajetórias desses sujeitos. Ao passo que esses elementos possuem valor substancial para a criação de políticas educacionais que viabilizem esses indivíduos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

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

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 10.639**/2003. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial**, 1880-1935 / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 1040 p.

CANEN, Ana. Xavier,Giseli Perreri de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48. p. 641-661. set.-dez. 2011 641

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007 p. 1105-1128.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados 32 (93), 2018.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. **Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931):** Análise Histórica Do Ensino Secundário no Brasil. Londrina: História & Ensino, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação.** Campinas: Educ. Soc, 2012. v. 33, n. 120, p. 687-693.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,[s.d.]. p.1-54.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos Avançados, 2004, p.51 - 56.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - julho de 2009.

SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização e povos indígenas na Bahia**/ Fabrício Lyrio santos. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2014. 288p.

SILVA, Cássio Vinicius Coutinho. **Consciência negra e o legado de Zumbi dos Palmares**. Centro de Estudos sobre a Proteção Internacional de Minorias. Nov. 2020. Endereço: CONSCIÊNCIA NEGRA E O LEGADO DE ZUMBI DOS PALMARES – Centro de Estudos sobre a Proteção Internacional de Minorias (usp.br). Acessado em: 11 de nov. 2023.

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE BRANQUITUDE E NEGRITUDE NO CURRÍCULO

Maria Luíza Amaral de Jesus Andrade[170]
Nubia Regina Moreira[171]

RESUMO: Quando pensamos a branquitude no contexto escolar é perceptível como se constitui um campo de silêncio do currículo. Assim, compreender o debate acerca do que são os efeitos sociais que este silêncio produz, e a investigação da reverberação dos processos históricos que o constituíram é o desafio para esse trabalho que compõem minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em andamento. À vista disso, o presente trabalho tem como objetivo geral realizar uma breve análise sobre como a branquitude e a negritude ecoam no currículo do ensino médio baiano. Portanto, trata-se de uma pesquisa documental, tendo como campo empírico o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), com fundamentação teórica amparada pelos pensamentos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Maria Aparecida Bento e Lia Van Schuman. Por conseguinte, constatamos que o currículo se configura como um instrumento de disputa, logo, os estudos acerca desses conceitos mencionados são formas de problematizar sua recorrência no ambiente escolar e os efeitos sobre os seus públicos: a juventudes negras e não negras.

Palavras-chave: Branquitude. Currículo. DCRB. Ensino Médio. Juventudes. Negritude.

ABSTRACT: When we think about whiteness in the school context, it is noticeable how it constitutes a field of silence in the curriculum. Thus, understanding the debate about the social effects that this silence produces, and investigating the reverberation of the historical processes that constituted it, is the challenge for this work that makes up my ongoing Course Completion Work research. Furthermore, the general objective of this work is to carry out a brief analysis of how whiteness and blackness resonate in the Bahian high school curriculum. Therefore, this is a documentary research, with the Bahia Curricular Reference Document (DCRB) as its empirical field, with a theoretical foundation supported by the thoughts of Nilma Lino Gomes; Kabengele Munanga, Maria Aparecida Bento and Lia Van Schuman. Therefore, we found that the curriculum is configured as an instrument of dispute, therefore, studies on these mentioned concepts are ways of problematizing their recurrence in the school environment and the effects on their audiences: black and non-black youth.

Keywords: Whiteness. Curriculum. DCRB. High school. Youths. Blackness.

[170]Graduanda do 7º semestre do curso de licenciatura em ciências sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (201920252@uesb.edu).
[171]Professora Dra. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (nubia.moreira@uesb.edu).

Introdução

O conceito do termo branquitude se refere ao pertencimento étnico-racial concedido ao indivíduo considerado branco. Pode-se compreendê-la como o local mais elevado da hierarquia racial, uma espécie de poder em classificar os outros indivíduos como não brancos, e assim, significar ser menos do que ele. Ser branco exprime-se na afeição e na corporeidade, significando, a brancura, que perpassa a sua característica, seu fenótipo. Ser branco, também remete a ser possuidor de privilégios raciais representativos e materiais, fator muito característico das sociedades que sofreram com as colonizações.

Para Césaire (1978, p. 13), "uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma." Ao criticar o colonialismo, o autor aponta de maneira contundente como esse sistema está intrinsecamente condicionado ao racismo e outras formas de opressão. Responsável por conceber o conceito de Negritude, Césaire foi uma importante figura na luta contra a opressão colonial francesa no continente africano.

A origem deste conceito se deu através de estudos críticos que surgiram no intuito da necessidade em analisar o papel da identidade racial branca em contrapartida de ser um componente ativo e representativo nas relações raciais em sociedades frisadas pela presença do colonialismo europeu. Intelectuais como W.E.B. Du Bois (1920, 1935)1, Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), atualmente são vistos como protagonistas e pioneiros dos estudos acerca da branquitude.

Esse autores e intelectuais, ambos em conjunturas históricas e sociais distintas que destacaram o papel do colonizador e dos efeitos desta colonização que trouxe a tona o racismo não somente do negro, mas sobretudo do branco. Desafiando assim, a interpretação e os estudos relacionados as relações raciais por apenas só considerarem o negro como " objeto de estudo" e "tema de estudo" acerca da compreensão dessas relações.

Os resultados dos estudos desses intelectuais que foram alcançados até a contemporaneidade mostram que a branquitude deve ser compreendida como parte resultante de uma estrutura colonialista que configurou por sua vez, uma conjuntura mundial de poder no século XX e até os dias atuais. A branquitude sendo resultado dessas relações coloniais que

gerou essa determinada configuração entre os indivíduos na qual orientou determinados lugares para os brancos e não brancos.

Em determinadas sociedades que foram marcadas pela presença herdada do colonialismo, o negro por sua vez, é necessariamente uma "vítima" que é interpretada pelo branco como seu oposto. Mecanismo cujo, é utilizado para reafirmar uma hierarquia social que se baseia nessa concepção de superioridade racial. Nesses contextos históricos, evidentemente tem se mostrado com uma estrutura colonialista resistindo a essas diferenças sem perder a sua essência, isto é, permanecendo o lugar de poder e privilégios de um determinado grupo étnico-racial especificamente proferido "branco".

A branquitude e negritude

O conceito acerca da branquitude pode-se alegar como: uma ideia construída a partir de elementos conceituais ideológicos, na qual o branco se enxerga e se classifica os não brancos a partir da sua própria concepção. O mesmo impõe vantagens e privilégios ditos como materiais aos brancos em detrimento dos não brancos. Essas desigualdades são frutos de uma má distribuição de poder dito ele como político, econômico, social e desses bens considerados simbólicos e materiais.

Porta-se como uma "norma" ou como uma identificação presente na consciência do seu portador, no caso os brancos quando se é necessário para a não perda de vantagens e privilégios.

> Para entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades. (SCHUMAN, 2012, p.23)

Na conjuntura dos estudos de pesquisadores brasileiros, a branquitude também não deve ser limitada em pensar apenas nos termos entre o branco e o negro, ao contrário, deve-se assimilar como parte de um processo produzidos pela miscigenação e pelas concepções acerca do branqueamento. Assim, Têm-se como característica do conceito no Brasil: a necessidade de pensar fora do conceito da dualidade branco/negro; a superioridade estética mostra-se como um dos traços fundamentais da construção da branquitude brasileira (SCHUMAN, 2012, p. 69). Ao buscar desnaturalizar sua existência no currículo e dar-lhe visibilidade, procuramos contribuir

para uma reflexão sobre o papel da escola na luta antirracista, através de uma prática pedagógica mais pluralista.

Dessa forma, o cotidiano escolar e as suas práticas é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder e sua estrutura é extremamente assinalada pelos princípios eurocêntricos que rege um silenciamento dessas pautas que necessitam ser discutidas para o melhor entendimento acerca das dimensões do racismo e de suas práticas.

Materiais, métodos o currículo e a BNCC

Para trabalhar os conceitos apresentados, utilizamos como referencial teórico autores que trabalham com a temática das relações étnico-raciais, sendo os principais a Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. No tocante a negritude, é imprescindível afirmar que ao pensar no conceito frente à perspectiva brasileira, este se desenvolveu através de um processo histórico de resistência.

> Ver-se-á então afirmada a legitimidade histórica da "negritude": reação racial negra contra uma agressão racial branca, uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento anti-racista, num movimento ideológico-político para a libertação dos negros do sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua "diáspora" (MUNANGA, 1990, p. 112).

No contexto brasileiro, a construção de sabres por uma sociedade justa é uma das pautas do Movimento Negro. Partindo do pressuposto de que o conhecimento convencional é produto da colonização, Gomes (2017) aponta que "o movimento [negro] é educador porque gera conhecimento novo [...] o conhecimento nascido na luta não avança de modo isolado, entra em diálogo com muitos outros conhecimentos [...]", logo o Movimento Negro questiona o eurocentrismo para a emancipação do saber.

Sendo a Lei 10.639, promulgada em 2003, um dos muitos frutos das lutas travadas pelo movimento em questão. Assim, no viés da ideologia, a negritude encontra-se inserida como marcha para o processo da obtenção de uma consciência racial. A branquitude como resultado das relações coloniais, atua em determinada configuração, e age para que indivíduos brancos estejam em posições de poder, enquanto os não-brancos ocupem espaços de subalternidade. Uma importante contribuição que elucida esse fato é:

> Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como 'forma sócio histórica de consciência' nascida das relações capitalistas e leis

> coloniais, hoje compreendida como ‘ relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados’, Essa branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, identificadas com e para brancos como de ordem ‘branca’ e, por consequência, socialmente hegemônica (SILVÉRIO, 2002, p. 240-241).

Ao buscar desnaturalizar sua existência no currículo e dar-lhe visibilidade, procuramos contribuir para uma reflexão sobre o papel da escola na luta antirracista, através de uma prática pedagógica mais pluralista. Dessa forma, o cotidiano escolar e as suas práticas se constituem em um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, e sua estrutura é extremamente assinalada pelos princípios eurocêntricos que regem um silenciamento dessas pautas que necessitam ser discutidas para o melhor entendimento acerca das dimensões do racismo e de suas práticas.

Resultados e discussões

O currículo assume múltiplos significados sendo um deles, uma prática discursiva. “Trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth., 2011). São as ideias presentes nas políticas curriculares acerca do ensino e da aprendizagem de maneira a inferir na qualidade do sistema educacional e na aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo Santos e Moreira (p. 187, 2020) “currículo é controle, é formação de comportamento, de mentalidades, de sociedade, de indivíduos, sobretudo, currículo é disputa, é conflito, e negociação.”

Para isso, buscar entender a forma como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são pensados, auxilia-nos a pensar como essa perspectiva colonial ainda possui centralidade e poder diante da forma como entendemos o conceito de “branquitude” como forma de contribuir para o entendimento do que ela trata, buscando problematizar sua recorrência no ambiente escolar e os efeitos que sua invisibilização pode causar nas relações étnico-raciais.

O conceito acerca da branquitude torna-se importante, pois, não se é possível impossibilitar a ideia de que pessoas brancas também são racializadas. Assim, as mesmas

podem fazer parte do problema e são sinalizadas a se atentarem, mobilizarem e repensarem suas posições e privilégios socialmente.

Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente correlacionados de forma que o novo contexto do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. Sendo assim, a necessidade em trabalhar as questões das elações Étnico-Raciais de forma não estereotipada para compreender que a branquitude é um instrumento da manutenção dos privilégios brancos e silenciá-la no currículo implica a colaboração para que esses alicerces de discriminação e preconceito se perpetuem. É necessário a crítica da branquitude possibilitando outros saberes que viram a ser produzidos, em prol da luta antirracista.

Assim, adotamos aqui a interpretação de que os currículos da educação básica são instrumentos de disputa por um discurso hegemônico, e é através desse instrumento que as concepções da realidade são ou não legitimadas. Dessa maneira, a Lei 10.639/03 promove a ressignificação da historicidade brasileira, ao determinar que as escolas da Educação Básica passem a incluir em seus currículos oficiais a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira.

A referida legislação significa a materialização de um grande avanço no campo do currículo e das práticas pedagógicas para viabilizar os estudos acerca das relações étnico-raciais e das nossas raízes. “Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005).” À vista disso, deve-se pensar na escola, em destaque a pública, como um ambiente em que diferentes presenças se encontram, atores e atrizes políticos. E para isso, é imprescindível que o currículo que versa sobre a instrução desses futuros cidadãos em formação, considere a historicidade de um Estado racista.

Dessa forma, ao pensar branquitude e negritude no currículo, notamos a necessidade de ressaltar e abordar os privilégios ditos como materiais e simbólicos aos brancos em detrimento dos não brancos, provenientes do desenvolvimento social desigual no Brasil, que ressoa na educação escolar, e em diversos outros âmbitos. Essas desigualdades são frutos de uma má

distribuição de poder, dito ele como político, econômico, social e desses bens considerados simbólicos e materiais.

Considerações finais

Debater tanto a branquitude e a negritude no currículo e no ensino básico escolar é uma forma de desnaturalizar a forma como os não-brancos são descritos socialmente. É convidar brancos/as a conhecerem suas próprias raízes históricas sem um ideal de poder, superioridade. É possibilitar a criação de um espaço e de pautas para uma luta antirracista. Ao buscar desnaturalizar sua existência no currículo e dar-lhe a sua verdadeira visibilidade, com práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas.

Sendo assim, há a necessidade de trabalhar as questões das relações étnico-raciais de forma não estereotipada para compreender que a branquitude é um instrumento da manutenção dos privilégios brancos, e silenciá-la no currículo implica na colaboração para que esses alicerces de discriminação e preconceito se perpetuem. Constatamos também que a Lei 10.639/03, mesmo com suas limitações, possibilita a legitimação de saberes emancipatórios que são produzidos em prol da luta antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-Objeto: **O movimento negro situando a branquitude. Ensaio**, Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth**. Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil** – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS,

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**! Dermeval Saviani. 32ª. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** 2012. 160f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SANTOS, Sandra Meira; MOREIRA, Nubia Regina. O que se quer dizer quando se diz "currículo para as relações étnico-raciais". In: SANTOS, Fábio Viana; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Nubia Regina. (Org.). **Políticas, práticas curriculares e educativas em contextos escolares e não escolares.** 1ª. ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020. p. 185-200.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude** / Aimé Césaire; Carlos Moore (Org.) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude Afro-Brasileira: perspectivas e dificuldades.** Revista de Antropologia, São Paulo, p. 109-117, 1990. Disponível em: ttp://www.jstor.org/stable/41616059. Acesso em: 14 set. 2023.

INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: UM OLHAR ACERCA DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS ESTÂNCIA

Ingrid Fabiana de Jesus Silva[172]
Sônia Pinto de Albuquerque Melo[173]

Resumo: A educação étnico racial e sua relação com o ser e o saber vêm dialogar por algumas linhas de pensamentos essenciais como a interculturalidade, educação e identidade, fortalecendo e amplia o diálogo em torno da lei 10.639/2003 na educação Profissional e Tecnológica – EPT no Instituto Federal de Sergipe – Campus Estância, e apresenta como objetivo analisar o processo de ensino, aprendizagem e aplicabilidade da lei 10.639/2003 na EPT, visando um ensino intercultural. Priorizando fatores orgânicos e ambientais devido à relação do estudante com o ambiente e outras pessoas, destacando assim o desenvolvimento e a importância que o meio educacional tem na construção do conhecimento e da personalidade deste. A metodologia a ser adotada será uma pesquisa exploratória, embasada por um levantamento bibliográfico. Dessa maneira, com a realização do levantamento bibliográfico, pretendemos identificar as relações da história e cultura do povo afro-brasileiro e africano olhando para grandiosidade educacional e cultural.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Ensino profissional e tecnológico (EPT). Educação intercultural.

Abstract: Ethnic racial education and its relationship with being and knowledge come to dialogue through some essential lines of thought such as interculturality, education and identity, strengthening and expanding the dialogue around the law 10.639/2003 in Professional and Technological education - EPT at the Federal Institute of Sergipe - Campus Estância, and aims to analyze the process of teaching, learning and applicability of law 10.639/2003 at EPT, aiming at an intercultural teaching. Prioritizing organic and environmental factors due to the student's relationship with the environment and other people, thus highlighting the development and importance that the educational environment has in the construction of knowledge and personality of this. The methodology to be adopted will be an exploratory research, based on a bibliographic survey. Thus, with the accomplishment of the bibliographic survey, we intend to identify the relations of the history and culture of the Afro-Brazilian and African people looking for educational and cultural greatness.

Key - words: Law 10.639/03. Vocational and technological education (EPT). Intercultural education.

[172] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Programa de Pós- graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe – IFS. E-mail: ingrid.silva@academico.ifs.edu.br
[173] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe (IFS). E-mail: sonia.melo@academico.ifs.edu.br

1 Introdução

A educação tem importância enriquecedora na construção da sociedade, pois ela é a base por meio do processo de aprendizagem da absolvição do saber. Nessa feita o presente artigo irá versar pelos sentidos estruturantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de Sergipe – Campus Estância, a partir da lei 10.639/2003, e da relação entre a identidade negra e a educação, tendo como base uma visão analítica e uma análise bibliográfica, o que constitui um diálogo significativo e enriquecedor entre as nuances da EPT e a lei 10.639/2003.

O processo de interação social na educação faz parte de um conjunto de medidas adotadas ao longo da história da sociedade, porém às vezes somos surpreendidos por situações adversas, que reproduzem a desconstrução de um currículo educacional voltado para todos, para Veiga (2002, p. 27):

> Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

O programa insere a ação intelectual na instituição, pois ele dita as regras de um conhecimento escolar, porém o currículo não será a desconstrução da segregação que possivelmente possa separar o conhecimento escolar do cultural, pois o currículo perpassa por várias situações, e este é um elemento entre outros, porém para a sua existência administrativa e pedagógica é preciso à construção do projeto político-pedagógico, base fundamental dos princípios e valores escolares, dos quais o princípio de igualdade e qualidade pode nortear a inclusão da lei 10.639/2003 no ensino profissional e tecnológica do Instituto Federal de Sergipe – *Campus* Estância. Na visão de Veiga (2002, p. 22):

> O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização

> do trabalho pedagógico. [...] A construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

De acordo com a lei 10.639, a sociedade negra e parda, passa por dificuldades de inclusão cultural, trazendo a tona uma reflexão social e histórica com relação ao povo negro e pardo, descortinando a realidade sofrida e uma riqueza escondida.

Na visão de Charlot mostra-nos de maneira sutil, mas enfática a presença do neoliberalismo e as vertentes reflexivas em torno do capitalismo, com a construção de uma sociedade baseada nele, a antropofágica, que afeta diretamente o ser e sua cultura, mostrando o capitalista (selvagem) e o patriarcado, como sendo o centro dos ditames na sociedade. A antropofágica baseia-se na antropofagia, e segundo Cândido e Silveste (2016, p. 2) afirmam que "é um instrumento literário, fato que contribui para o reconhecimento da alteridade na proporção em que esta parte do pressuposto da devoração da cultura do outro".

Com a ascensão do neoliberalismo ficou claro, "o impacto neoliberal na educação, com a intensa mercantilização dos serviços educacionais e a proposição de reformas e mudanças nos processos educativos que visam atribuir uma direção capitalista e essencialmente econômica à educação" (GOMES, 2020, p.01), fato que corrobora para a criação e desenvolvimento da interculturalidade na educação.

Para Fleuri (2003, p. 17) esse processo se dá por uma "multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente". Diante dessa afirmativa podemos perceber a quanto é significativo se ter um ensino embasado na lei 10.639/2003 e em suas contribuições, pois trará ao âmbito educacional a inserção de uma cultura quase que "demonizada", levando a ampliação da nossa visão para teremos uma educação menos eurocêntrica e mais semelhante aos nossos indivíduos do cotidiano que partem da cultura afro-brasileira, mostrando a importância da pluradidade do ser em seu processo cultural e intelectual, baseado em um ensino laico com respeito aos saberes e aos diversos movimentos sociais e culturais, que engajados nas lutas contribuiram e constribuem de maneira ampla, multipla, cultural e social no fazer educar para a educação intercultural.

A aplicabilidade da lei 10.639 em sala de aula necessita da participação fundamental dos professores, olhando pelo âmbito de uma percepção étnico-racial, tendo em vista a importância da colocação dessa lei na formação dos professores, pois ela amplia o debate fortalecendo um processo de ensino intercultural, no qual o trato com o outro, suas particularidades, expressões, aptidões e diversos olhares em relação à educação, ocorrerá sem deixar de elencar a necessidade da presença de uma multiculturalidade, a qual versa pela concepção histórica e sociocultural do povo negro e pardo.

Para Avila (2021): “o colonialismo, configurou a dominação de determinados países sobre outros, mais precisamente, o domínio das metrópoles sobre as colônias, estabelecendo uma relação de superioridade dos povos colonizadores”. Desse modo o homem ainda concebido em sua estrutura intelectual de uma base “colonial”, necessita discorrer em seu processo socio formador de um pensamento diverso, o que nos faz buscarmos ressaltar, a partir de uma necessidade da mudança significativa do olhar para as questões étnicos raciais, e assim uma possível construção de uma educação fora dos moldes coloniais, voltada para a diversidade cultural, com ênfase em salientar o movimento negro, suas diretrizes básicas e antropológicas de matriz africana, na busca do reconhecimento da imensa contribuição para cultural e histórica.

Já no contexto educacional foi prontamente inserido a lei, que pudesse auxiliar na concepção de um pensamento vinculado a sociedade brasileira, a sua realidade histórica e cultural. Dessa feita no dia 09 de Janeiro de 2003, o governo federal sancionou a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, estabelecendo assim a obrigatoriedade na inclusão do ensino, e isso também inclui a Educação Profissional de Tecnológica – EPT e em particular o Instituto Federal de Sergipe – Campus Estância, por se tratar de uma instituição de ensino integrado.

No entanto a sua inserção junto ao ensino ainda é uma incógnita, mesmo em uma instituição de grande amplitude feito o Instituto Federal de Sergipe – Campus Estância, pois essa possibilidade traz à tona uma reflexão em torno das ações por parte de alguns professores no que diz respeito a sua formação, mostrando a importância de se começar a desenvolver projetos que tirem o negro da invisibilidade mostrando não só a sua riqueza cultural, mas inteletual e social, amlém das suas contribuições no desenvolvimento da sociedade, com isso os devidos projetos devem estar atrelados a partir do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Em uma sociedade constituída de personalidades adversas, ainda estamos longe de desvincularmos a reprodução inconsciente que se tem da diversidade racial na escola, o que é uma necessidade de expressão da inclusão e resistência por parte do movimento negro, o qual mostra os moldes da construção de um espaço de pertencimento, construído a partir de uma epistemologia decolonial, a qual tem como base a decolonialidade, que segundo Avila (2021): "É considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo".

A concepção de igualdade racial juntamente com a educação profissional e tecnológica, são vertentes que dialogam visando à premissa constrtutiva do ser e saber, necessitando no campo da educação desvelar a interculturalidade existente entre essas concepções, conectadas a uma educação humanista, permeada pela lei 10.639/03.

Saber como a interculturalidade influencia na aprendizagem? Como os professores irão atuar com a lei 10.639/03? Como a implantação efetiva da lei 10.639/03 pode agregar para os alunos e melhorar o ensino? A devida analise parte da hipótese de que a ausência da lei 10.639/03 no processo de ensino por parte dos professores pode influenciar na construção de uma educação não identitária. Já no âmbito da formação dos professores, necessitamos de uma formação equânime e multicultural, que conduza a uma percepção primordial em estudar com o intuito de entender qual a importância das mesmas e de como a educação profissional e tecnológica poderia explicar a lei 10.639/03, a interculturalidade e a igualdade, para assim trazer uma identidade apropriada no campo do ser e saber, verificando quais as suas necessidades e quais informações são mais relevantes, e se estas estão estruturadas e organizadas a uma concepção humanista, que venha a facilitar a sua busca.

Todas essas questões até aqui elencadas serão norteadoras, para que a lei 10.639/03 seja abordada a partir de um viés intercultutral na educação profissional e tecnologica, porém utilizando de diversos e enriquecedores contextos como o social, cultural e educacional.

2 Interculturalidade, educação e identidade

É preciso olhar a educação como uma prática inclusiva, partindo da análise da lei 10.639/03 junto à educação profissional e tecnológica, podendo iniciar um processo de atuação

na concepção de igualdade racial, e assim desenvolver um diálogo múltiplo, nos quais, os vários olhares em relação à escola e a cultura, irão entoar a inserção destes conteúdos na aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Visando à premissa constrtutiva de uma educação libertadora, ou seja, "uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço" (FREIRE, 1967, p. 36).

A "educação libertadora" de Freire nos fala de uma amplitude de saberes, os quais, passam pela construção de uma educação reflexiva em torno do ensino, que é repassado para sociedade tendo como noção para aprendizagem o desenvolvimento cognitivo. O qual é construido segundo Moreira como:

> Referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. Quer dizer, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural [...]. A combinação do uso de instrumentos e signos é característica apenas do ser humano e permite o desenvolvimento de funções mentais ou processos psicológicos superiores. [...] O desenvolvimento das funções mentais superiores passa, então, necessariamente, por uma fase externa, uma vez que cada uma delas é, antes uma função social (MOREIRA, 2017, p. 107 e 109).

É preciso que ocorra uma interação social, e em conseguinte disseminar e difundir a diversidade de saberes. Moreira (2017, p. 110), afirma que: "a interação social é, portanto, nas perpectiva vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica [...] do conhecimento social, histórico e culturalmente construído".

Uma instituição não contém a autonomia em suas decisões, pois existe um conjunto de fatores dos quais ela está atrelada, para Luckesi (2008) esses fatores perpassam pelo Projeto Pedagógico, pelo currículo escolar e pelo planejamento de ensino, juntamente com o grupo de professores de cada disciplina.

Sabendo desse conjunto de fatores, enfatizamos a importância na educação do educador e do educando, a partir da lei 10.639/03, eles são as peças principais desse contexto, pois dissemina o saber e prolifera o conhecimento, assim temos no professor a partir de Shulman (2014, p. 206), uma aglomeração de conhecimentos, como:

> • conhecimento do conteúdo;
> • conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;

> • conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como "ferramentas do ofício" para os professores;
> • conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
> • conhecimento dos alunos e de suas características;
> • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
> • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

A base educacional vai muito além de saberes particularizados, ela traz para discussão uma observação partricuralizada, mais ampla na construção de uma instituição de ensino, que visa dar celeridade ao aprendizado, porém seguindo as regras institucionais e na visão de Araújo e Frigotto(2015, p. 62): é preciso considerar "o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse todo".

A construção do saber é desafiador, pois cada ser é único e tem suas peculiaridades, sem contar com a influência social, ou comunitária no processo do aprendizado, mas infelizmente:

> A avaliação da aprendizagem no Brasil, hoje, tomada in genere, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos tranformadores que culminaram na Revolução Francesa (LUCKESI, 2008, p. 29).

Para tanto queremos aqui destacar mais uma vez a importância do currículo escolar, para sustentabilidade da atividade escolar e do suporte em suas ações pedagogícas, sem esquecer o quanto o currículo pode ser mais amplificado e englobador. Para Sacristán uma escolaridade obrigatória pode ser vista como:

> O currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos individuos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. Quer dizer, por conteúdos neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber eleborado e formalizado (2000, p. 55).

As facetas culturais demonstram ser mais do que um simples elemento no processo de aprendizagem, pois dialogam com as qualidades do individuo e podem levar consequentemente ao aprimoramento na formação do professor na sua metodologia e estruturação. De acordo com Luckesi:

> A cultura é uma construção que a humanidade vem elaborando ao longo do tempo, assumindo características especificas em cada época histórica assim como em cada espaço geografico. Dentro construção, cada ser humano nasce, cresce e morre. Cada um e a coletividade assimilam, reproduzem e renovam essa herança: é por meio do processo de assimilação, reprodução e renovação da cultura que os indivíduos, como sujeitos e a humanidade, como um todo, se desenvolvem e caminham. Os conteúdos culturais são elementos fundamentais pelos quais as novas gerações assimilam o legado da humanidade, assim como servem de meio para a formação das convicações sociais e para o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, uma vez que o desenvolvimento do educando não vai do individual para o social, mas sim do social para o individual (LUCKESI, 2008, p. 129).

2.1 Educação Profissional e Tecnológica – EPT e Instituto Federal de Sergipe – Campus Estância

A educação profissional e tecnológica em sua base concepcional versa pela história da educação e pela contribuição ao trabalhador, mesmo que aos moldes do capitalismo, como mostra-nos Frigotto em: A classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora e historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública e laica, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado. Ou seja, a burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central. (FRIGOTTO, 2008, p. 09).

A EPT é uma categoria de ensino descrita na Lei nº 9.394 capítulo III art. 39 a 42, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e traz consigo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como Instituto Federal de Sergipe - Campus Estância, que são uma ampliação para uma nova concepção a respeito da educação profissional e

tecnológica, baseados na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a lei em seu Art. 2º os Institutos Federais são:

> Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Ao fazer uma breve análise a essa afirmativa e ao seu contexto na condição do professor, foi possível capatar, que em alguns casos o conhecimento produzido diverge do conhecimento pedagógico, ou seja, deveriam ir além do tecnicismo partindo de uma formação voltada para o social de uma linha mais humanista, tendo em vista que estamos lhe dando com jovens e adultos, os quais levarão suas contribuições para sociedade, mesmo tendo na base regimental do Campus Estância em seu Art. 10. um ensino voltado para pesquisa, extensão e inovação tecnológica. Para Pereira (2004, p.05): "O cenário atual da educação brasileira aponta para uma estruturação curricular que articula teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo".

A simplicidade com que retratamos aqui não descaracteriza a profundidade com que a educação é desenvolvida e os seus diversos saberes, mas salientando um ponto bem significativo no que dizer respeito à Lei 9.394/96 da LDB :

> Título VI - "Dos profissionais da Educação", que define os níveis exigidos para formação docente e a descreve em seus artigos como sendo estes:
> Art.61-A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> Art.62- A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A construção de uma estrutura educacional traz uma reflexão a respeito da dualidade entre trabalho e educação, porém a separação entre escola e produção, no ponto de vista da educação é ainda algo desafiador, pois é perceptível o quanto a conjuntura educacional vai de encontro ao social. Na análise do aporte de Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059), fica claro que:

> A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições.

O aumento da polivalência erigida nos arranjos industriais neoliberais (SCHERER, 2007, p.1159), levou ao avanço tecnológico e as exigências interacionistas entre o homem e a máquina, e assim se desenvolveram em contraponto ao processo educacional, conquanto importe considerar uma análise neutra da politécnica. O processo democrático norteia-se pela concepção de uma educação unitária, que parte de uma estrutura a qual, ainda estamos construindo, porém que pode não se desenvolver, pois ainda estamos vivendo o processo de acumulação flexível.

É nesse processo de desconstrução e restronscrução, que resolvemos analisar como os jovens do Instituto Federal de Sergipe – *Campus* Estância, nos cursos de Edificações e Eletrotécnica, ambos já no terceiro ano, estão conseguindo obter uma educação de acordo com os parâmetros de uma sociedade plural, a qual tem em sua constituição uma educação intercultural.

2.1 Lei 10.639/03

A lei 10.639/03 foi um passo muito significativo para o reconhecimento da importância cultural do povo negro, na formação da sociedade brasileira e com isso trazer pro ensino, a história e a cultura afro-brasileira e africana, porém essas conquistas partem de reivindicações do movimento negro educador no Brasil, que busca salientar as discussões com relação as

questões raciais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os movimentos no entanto na visão de (BRASIL, 2004, p. 7), apontam as diversas situações que são enfrentadas pela população negra, como o preconceito, o racismo e a discriminação aos afro-descendentes, que marcam uma história de dificuldades para o acesso e a permanência e êxito nas escolas.

Sendo a educação uma grande ferramenta de mudança de um povo, que leva a escola ao fazer e atuar, de maneira democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, que constrói parâmetros na sociedade, fica claro como a educação é a formação fundamental da sociedade, para abrir caminhos na ampliação da cidadania de um povo, resgatando valores tão pontuais para construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, com oportunidades para todos. Segundo dados do IBGE 2022, 56% se autodeclaram negras no Brasil, mesmo tendo a segunda maior população negra no planeta, só ficando atraz dos africanos, ainda ficou perceptível a importância em fortalecer as ações com a lei 10.639/03, e assim foi implantado em:

> 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. O governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 2004, p. 8).

As ações e movimentos na busca por igualdade, respeito à diversidade e nesse caso diversidade cultural, nos trazem reflexões em torno do devido assunto, pois em uma sociedade miscigenada como a nossa fica claro o domínio “colonizador”, ainda enraizado mesmo que de maneira intrínseca em alguns cidadãos. No entento, mesmo com tantos pontos abordados em leis, como ainda possam existir “barreiras intelectuais”, a dificultar um dialogo aberto, respeitoso e colaborativo com as diferenças. Para Charlot (2014, p. 79):

> A diferença entre natureza e condição humana é que fundamentada e embasa a educabilidade do ser humano: por não termos natureza é que somos educáveis, sempre somos educáveis. Portanto, atribuir ao ser humano (ao aluno) uma natureza é uma coisa terrível. Não deve existir pior erro pedagógico do que atribuir uma natureza ao aluno, porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana. Ao naturalizar o aluno, estamos desumanizando o aluno.

Em uma sociedade na qual as leis precisam ser criadas para que as ações possamos ser cumpridas, infelizmente ainda nos deparamos com casos de racismo estrutural e institucional. Para Freitas (2021) o racismo estrutural "resumidamente mostra como a sociedade se fundou na ideia de que o negro era inferior. E o racismo institucional é um reflexo de como o racismo estrutural é implantado por instituições". Já o racismo institucional é:

> A prática de uma organização, seja empresa, grupo, associação ou instituição pública, em não prover um serviço para uma determinada pessoa devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Ele também pode se manifestar por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, como resultado de preconceitos (FREITAS, 2021).

A formação continuada e a interculturalidade, são bases para desenvolvermos ações em prol da instituição e dos alunos, o que para Charlot (2014, p. 80), fortalece em nós a certeza que: "a escola requer certa forma de relação com a cultura e a linguagem." Sendo assim seque o fluxo.

> A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e ingresso em uma cultura (não há ser humano sem sociedade e sem cultura), de singularização-subjetivação (cada ser humano é um sujeito singular, embora a consciência de sê-lo só apareça aos poucos na história da espécie) (Charlot, 2000, 2005a). Sendo assim, o que se deve ensinar às crianças? O tudo que define o ser humano e, portanto, o tudo que os homens e as mulheres criaram, em algum lugar e algum tempo da história humana. O que, obviamente, é impossível… (CHARLOT, 2014, p. 80).

A integração cultural como foi colocada, mostrou a amplitude nas nomeclaturas e conceitos, levando a um movimento de ampliação do debate em toirno da necessidade de inclusão para com o negro, consequentemente o desenvolvimento de leis e diretrizes, mudanças

necessárias, para inserir a filosofia africana e suas vertentes em sala de aula. Para Munanga (2020) essa integração mostra a importância da junção de pensamentos de identidade, fidelidade e solidariedade com a cultura negra africana, essas consolidam uma luta humana além dos parâmetros legais. É preciso respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos. [...] Inserir a educação multicultural, em uma relidade de modos múltiplos. Na qual os educadores auxiliam na tranformação dos conceitos Books (2013).

3. Método

O presente artigo possui metodologias qualitativa e colaborativa, e reúne um conjunto de três tipos de abordagem metodológica: a Pesquisa Bibliográfica como sustentação teórica; a Análise Documental como respaldo oficial dos regimentos abordados e; a Pesquisa de Campo, por meio de entrevista semietruturada com participação voluntária dos estudantes dos 3º anos do Ensino Médio Integrado de Edificações e Eletrotécnica. Os quais irão executar a produção do produto, o "Podcast - Odara", interpretando sua aplicabilidade, o que levará a uma coleta, analise e verificação dos dados coletados no questionário. O território da pesquisa de campo será o Instituto Federal de Sergipe - Campus Estância, na disciplina de História. Empregaremos o uso do grupo focal, contendo os 5 (cinco) estudantes das turmas de 2021.1 do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional de Eletrotécnica e Edificações.

4. Resultado e discussão

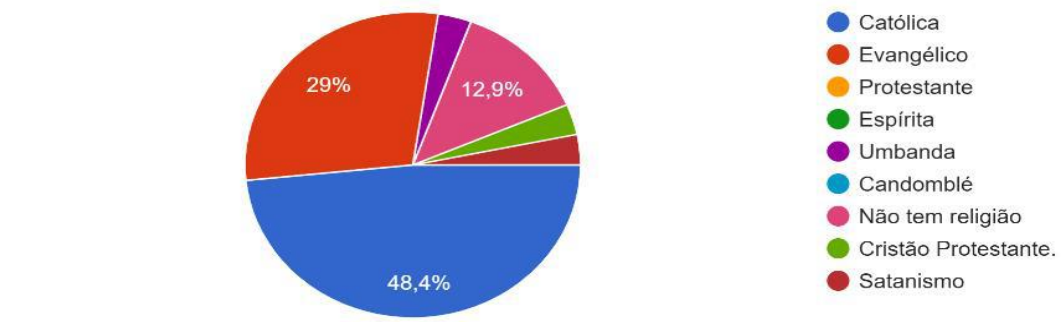
Mediante a pesquisa desenvolvida e aqui contextualizada, na qual dez alunos fizeram parte de um grupo focal, sendo cinco alunos do curso de eletrotécnica e cinco alunos de edificações foram respondidos um questionário com oito perguntas semiestruturadas dando-nos base para desenvolver tal necessidade. Essa amostra foi bem relevante, pois mostrou que todos esses alunos não tiveram contato com o conteúdo referente à Cultura Afro-brasileira, fortalecendo a necessidade de se construir um currículo plural, embasado em uma educação intercultural.

Foi trabalhado junto aos alunos de eletrotécnica e edificações o fortalecimento do conteúdo relacionado à educação intercultural, para tal foram feitos encontros, palestras, grupo

de estudos e em sala de aula tivemos a contribuição da Professora História, que prontamente abraçou nosso trabalho, e se tornou um caminho mais curto e acessível na difusão da história e cultura afro-brasileira de acordo com a lei 10.6369/2003.

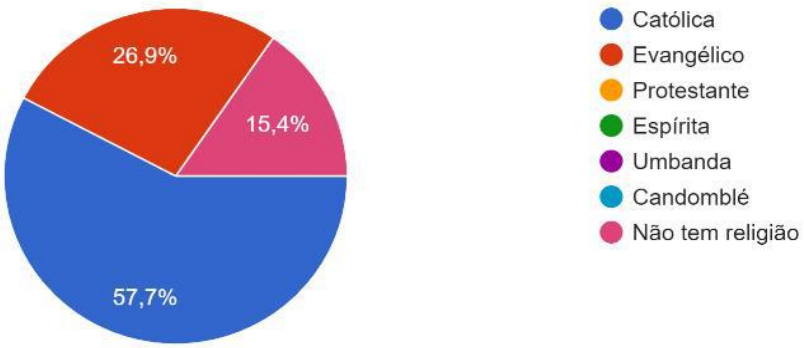
Segue tabela com os aspectos religiosos desenvolvidas em uma pesquisa pelo Instituto Federal de Sergipe – Campus Estância mostrando a necessidade da interação intercultural no Campus:

Perfil religioso dos estudantes ingressantes na turma 2023.1 do curso técnico de nível médio Integrado em Eletrotécnica do IFS Campus Estância.



Fonte: Gerência de Ensino do Campus Estância (2023).

Perfil religioso dos estudantes ingressantes na turma 2023.1 do curso técnico de nível médio Integrado em Edificações do IFS Campus Estância.



Fonte: Gerência de Ensino do Campus Estância (2023).

Considerações finais

O presente artigo não busca descontruir conceitos, pois infelizmente o racismo tão vivenciado por muitos em nosso país necessita de ações conjuntos para quem sabe um dia ser desfeito, já que a história mostra-nos quantas lutas foram e são travadas diariamente, essas fortalecem a importância de salientar e verificar o contexto da interculturalidade, da lei 10.639/03 e da Educação Profissional e Tecnologica (EPT) no Instituto Federal de Sergipe (IFS), tendo como observação a necessidade de um discurso voltado para equidade e valorização da cultura afro-brasileira em sala de aula.

A informação transmitida nesse artigo buscou ser relevante, estando estruturada e organizada a uma concepção humanista, que venha facilitar a sua busca, partindo da lei 10.639/03 e da abordagem da EPT, no ambiente da observação em um contexto educacional e cotidiano do alunado.

Nesse artigo a Educação Profissional e Tecnológica, veio para complementar e mostrar-se com grande aporte na educação e sua contribuição social e formal, porém sem esquecer-se do ensino tecnológico, que precisa ser reavaliado de maneira critica e reflexiva. No processo educacional a estruturação da EPT segue caminhos similares aos demais, suscitando a importância do currículo para auxiliar e direciona caminhos do saber, também direcionados pela aprendizagem significativa, que ocorre na sala, no dia a dia da grande maioria das escolas. Fortalecendo aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo), com o surgir de novas ideias e informações como lembra Moreira (2017).

Dessa feita deve ser considerada a relevância da sala de aula como parte do processo de estimulo e interação sociocultural e cognitiva, no contexto de ensino e aprendizagem, os quais, no caso do presente artigo concebem como base de fortalecimento das ideias até aqui arguidas e entrelaçadas, significando a importância do olhar de inclusão racial.

Por fim, esperamos ter contribuído com uma enriquecedora discussão em torno dos devidos assuntos, fortalecendo o ambiente educacional, mostrando sua importância na concepção do ser e na ampliação do seu saber.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Pâmella da Silva; SILVA, Ana Maria de Vasconcelos. Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. **Trajetórias Humanas Transcontinentais**. Especial, n. 4, p. 94-102, 02 juillet 2019. Disponível em: Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação (unilim.fr). T Acesso em: 30 jan. 2022.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. v. 52. n 38, p. 61 – 80, 2015.

AVILA, Milena Abreu. **Colonialidade e decolonialidade**: você conhece esses conceitos? Disponível em: Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos? | Politize! Acesso em: 24 jul. 2021.

CÂNDIDO, Weslei Roberto; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. O discurso da antropofagia como estratégia de construção da identidade cultural brasileira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v.38, n.3, p.243-251, July-Sept., 2016. Disponível em: 31204-Texto do artigo-147125-1-10-20160816 (2).pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. Sâo Palo: Cortez, 2014. (Coleção docente em formação).

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Portugal: Fundação Calouse Gulbenkian, 1621-1657.

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: a importância da formação e a efetivação de um currículo. Curitiba: CRV, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 16-35, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

FREITAS, Camilla. **O que é racismo institucional e como podemos combatê-lo?** Disponível em: www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/11/15/o-que-e-racismo-institucional-e-como-podemos-combate-lo.htm. Acesso em: 30 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Disponível em: Microsoft Word - de capa a capa final.doc (diaadia.pr.gov.br) . Acesso em: 30 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008. Disponível em:www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

GOMES, Livia Daiane. A ascensão do projeto neoliberal no mundo: influências e impactos na educação. **Revista interface**, v. 17, n. Especial, p. 155-175, Novembro, 2020. Disponível em: A ascensão do projeto neoliberal no mundo | Revista INTERFACE - UFRN/CCSA ISSN Eletrônico 2237-7506. Acesso em: 30 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

Integrado em edificações: perfil de turma ingressante. Estância: Gerência de ensino, assessoria pedagógica. 2023.1. 22 p.

Integrado em eletrotécnica: perfil de turma ingressante. Estância: Gerência de Ensino, assessoria pedagógica. 2023.1. 22 p.

LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: l10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2021.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Ministério da educação: Instituições da rede federal. Disponível em: Instituições da Rede Federal - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2021. 17

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: E.P.U. Ltda. 2. ed. São Paulo, 2011.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out. – dez., 2015. Disponível em: RBE_63.indb (scielo.br). Acesso em: 30 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ODINA, Teresa Aguado. La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. **Revista de Educación**, v.7, p. 43-51, 2005. Disponível em: Educação intercultural na prática escolar: pesquisa no campo espanhol | Aguado Odina | En-key pedagógico (uhu.es). Acesso em: 30 jan. 2022.

PACHECO, E. (org.). **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santilanna, São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: Os Institutos Federais: uma revoluo na educao profissional e tecnolgica (mec.gov.br). Acesso em: 25 jul. 2021.

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológic**a. Portal MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ setec/arquivos/pdf/tema5b.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

RADECK, Ereni. **Interculturalidade e educação popular**: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros. Disponível em: Microsoft Word - 1894_ID (bruc.com.br). Acesso em: 30 jan. 2022.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHERER, Susana Schneid. **A politecnia**: compreensão e possibilidades para pensar a formação humana no campo escolar. Disponível em: SusanaScherer-ComunicacaoOral-int.pdf (anpae.org.br). Acesso em: 30 jan. 2022.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196 – 229, dez. 2014.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Interculturalidade.** Disponível em: Microsoft Word - INTERCULTURALIDADE.doc (ufba.br). Acesso em: 30 jan. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DECOLONIAL EM CONJUNTO COM A LEI 10.639 PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Taíse Balbina dos Santos Coutinho[174]
Luzineide Miranda Borges[175]

RESUMO: O presente artigo propõe uma análise da contribuição da pedagogia decolonial junto à Lei 10.639/03 para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apontando como o ensino da História tem acontecido ao longo dos anos e quais benefícios poderiam ser alcançados caso esse ensino fosse desenvolvido sob outros prismas. O texto dessa pesquisa tenta sugerir aos leitores que a colonialidade se faz presente na educação e que a prática da pedagogia decolonial, dentro do ensino de História, pode revolucionar pensamentos, atitudes e nossa realidade. Para tanto, o estudo busca mostrar como a pedagogia decolonial, em conjunto com a Lei 10.639/03, pode contribuir para o ensino da História; como estão postas na literatura a pedagogia decolonial e as possibilidades para atentar uma narrativa outra no ensino. A metodologia utilizada na pesquisa foi a revisão de literatura narrativa. Tendo como resultado sugerir aos pedagogos e pedagogas que trabalham com História, a atenção para uma narrativa outra, um pensamento convergente, crítico e reflexivo acerca da História do Brasil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial. Ensino de História. Lei 10.639/03.

Introdução

O Brasil é um país que foi invadido e colonizado e, desde o início da educação formal no Brasil, por volta de 1549, o ensino é embasado a partir do ponto de vista dos colonizadores: homens brancos, europeus, cristãos, detentores do conhecimento e poder.

[174] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar - UNOPAR. Discente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: tbscoutinho.ppge@uesc.br.

[175] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora Adjunta e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, em Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: lmborges@uesc.br.

Ao chegarem nas terras, que hoje conhecemos como Brasil, em 1500, os portugueses impuseram sua cultura, sua língua falada, sua religião e, logicamente, sua forma de educação, ignorando assim, toda a trajetória cultural dos povos indígenas que aqui já habitavam.

Anos mais tarde, por volta de 1530, com o início do processo do tráfico negreiro, em que os portugueses traziam forçadamente africanos para serem escravizados nas terras brasileiras, a prática se repetiu: a cultura, religião, língua e conhecimento dos povos africanos também foram sucumbidas através da imposição violenta dos portugueses colonizadores, que não reconheceram, estrategicamente, o legado cultural dos africanos que vieram na condição de escravizados.

Partindo dessa realidade, o presente estudo analisa, a partir de uma revisão de literatura narrativa, as contribuições da pedagogia decolonial junto à Lei 10.639/2003 para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma pedagogia que é, nos termos de Luís Oliveira e Vera Candau, (2010, p. 28), "a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural", porque, desde a colonização do Brasil até os tempos atuais, os saberes e cultura dos povos indígenas e africanos foram suprimidos nas aulas de História.

Após anos de luta e reivindicações dos movimentos sociais negros e intelectuais militantes negros, a temática foi inserida de forma obrigatória no currículo oficial após a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, com a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e voltando a ser alterada, em 2008, com a Lei nº 11.645, que inclui também o ensino da História e Cultura Indígena.

A motivação pessoal para a pesquisa aqui apresentada originou-se a partir de meus próprios desafios na minha experiência como professora da educação básica do 4° e 5° anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao observar que a maioria das aulas de História são trabalhadas trazendo apenas uma visão dos fatos, já que os pedagogos e pedagogas, em sua maioria, assim como eu, tiveram uma formação monocultural, baseada no eurocentrismo. Junto a isso, também foi possível observar que a maior parte dos materiais e livros didáticos apresentam apenas uma versão única dos fatos, a versão registrada pelos homens brancos colonizadores e cristãos.

Esse estudo faz-se relevante socialmente pois ele busca demonstrar a necessidade de um ensino pautado na pedagogia decolonial, comprometido com as outras versões dos fatos (não

apenas as registradas pelos colonizadores), que possibilite aos educandos e educandas o acesso a outras narrativas. Para que esses sujeitos, descendentes da mistura de diferentes povos, possam se valorizar e se reconhecer dentro do processo histórico, entendendo seu verdadeiro papel na sociedade.

A pesquisa foi realizada através de uma revisão de literatura narrativa,

> [...] por permitir estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área. (ROCHA, Eloisa Acires Candel, 1999 apud VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin, 2014, p. 170-171).

Este texto apresenta uma revisão de literatura narrativa onde optou-se por leituras, análises e pesquisas em artigos e livros com a finalidade de investigar como a pedagogia decolonial, em conjunto com a Lei 10.639/03, pode contribuir para o ensino da História; como estão postas na literatura a pedagogia decolonial e as possibilidades para atentar uma narrativa outra no ensino. Na base da fundamentação teórica, utilizou-se autores e autoras como Catherine Walsh, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, Luzi Borges, Mignolo, Paulo Freire, João Neto, dentre outros.

Pedagogia decolonial e suas contribuições

Durante o tempo em que o Brasil foi oficialmente colonizado, entre 1530 e 1822, houve uma imposição violenta dos homens brancos/europeus sobre os costumes, cultura, religião e conhecimento dos povos que estavam sendo oprimidos, os indígenas e africanos. A vontade de exercer poder sobre esses povos e o valor material dos recursos extraídos dessas terras era o que predominava, independentemente de qualquer apelo ou resistência vinda dos oprimidos. Segundo Fanon,

> Se há uma atitude estéril, é a que consiste em um oprimido se dirigir ao "coração" de seus opressores: não há exemplo na história de uma potência dominante que tenha cedido às objurgações, por mais comoventes ou razoáveis que fossem, daquela que ela esmagava; contra interesses materiais, sentimentos e bom senso nunca são ouvidos (FANON, 2021, p.123).

Foi praticado um sistema de colonização não só das terras, mas dos povos indígenas que aqui viviam e dos povos africanos que foram arrancados de seu continente para serem escravizados aqui. E neste processo, a história desses povos, suas crenças, seus saberes foram esmagados, enquanto o padrão eurocêntrico foi implantado e tido como único e absoluto.

A história foi registrada sob o prisma de quem estava dominando, de quem estava no poder. Como consequência, temos, até hoje, a representação negativada dos povos "subalternos", vistos como atrasados, inferiores, incivilizados. Gerando a perpetuação de uma sociedade opressora, refletida em diversos aspectos, inclusive no âmbito educacional. "Só os pretos dessa sociedade racista contemporânea sabem e sentem na pele o quanto a colonialidade tem um efeito genocida sobre nosso corpo e nosso povo" (BORGES, 2022, p. 99).

Um possível caminho para transformar essa realidade seria através da educação. Com base nisso, a pedagogia decolonial é uma ciência, um dispositivo a ser utilizado no propósito de desenvolver uma educação que rompa com os estigmas impostos, transforme, liberte e leve os educandos a refletirem a partir de outras narrativas, capacitando os grupos subalternos para o enfrentamento da opressão, que o racismo epistêmico os/as colocou.

> Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (JOÃO NETO, 2018, p. 08).

Na sala de aula, ao trabalhar com os conteúdos de História, por exemplo, os sujeitos envolvidos, poderiam vivenciar uma contra narrativa voltada para o resgate das histórias daqueles que foram oprimidos e que possibilita novas memórias e novas realidades. Segundo Pereira (2017, p.111),

> É através da história menor que os alunos poderão experimentar o acontecimento, partilhar saberes, aprender com o inusitado da experiência do outro (...) recupera e possibilita novas histórias e novas memórias, reconhecidas no âmbito de uma sociedade.

Para tanto, pedagogos e pedagogas deveriam trabalhar a partir do pensamento decolonial, em que visa transpassar os conceitos eurocêntricos enraizados em nossa sociedade, mesmo depois do fim da colonização, e dar visibilidade ao enfoque daqueles que foram oprimidos. De acordo com Costa Neto,

> O pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados. (COSTA NETO, 2016, p. 51)

A decolonialidade consiste em conceder, àqueles que foram oprimidos, silenciados e subalternizados, a oportunidade de ter voz, romper padrões, se libertar, ter visibilidade, se reconhecer enquanto sujeito protagonista de sua história. O decolonial se apresenta como uma alternativa, uma outra forma de pensar. Para Mignolo,

> A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica. (MIGNOLO, 2017, p.15).

Pensando uma pedagogia que abra caminhos para a leitura crítica do mundo, que intervenha na reconstrução da sociedade, apontando uma nova humanidade Catherine Walsh (2013), propõe a união da pedagogia e do decolonial:

> Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (CATHERINE WALSH, 2013, p. 31).

> Praticar uma pedagogia que seja decolonial é levar para a comunidade as reais histórias do povo africano e indígenas. A história de como eram suas tribos, em sua terra de origem antes de serem invadidos pelos europeus, como era sua verdadeira cultura, suas contribuições no campo das ciências, das artes, músicas, como se organizavam socialmente…mostrar a beleza e positividade que foram ocultadas propositalmente pelos colonizadores. Para assim, fortalecer e enaltecer aqueles e aquelas que são descendentes desses povos.

Currículo, Lei10.639/03 e seus enfrentamentos

Percebe-se a necessidade da pedagogia decolonial no contexto educacional, ambiente propício à debates, construção e desconstrução de conceitos, reflexões sobre aspectos do passado e da atualidade. Entretanto, tendo em vista que, mesmo após a criação da Lei 10.639/2003, os currículos são padronizados e as práticas hierarquizadas, pode-se afirmar que tanto os (as) educandos (as) quanto os (as) educadores (as) foram e são oprimidos (as) até hoje.

Boa parte dos educadores e educadoras, mesmo de forma inconsciente, reproduz, sem reflexões, o currículo construído por um sistema opressor, com priorização de conteúdos eurocêntricos, suplantando assim os saberes dos povos indígenas e africanos, já que também foi internalizado por esses educadores (as), a superioridade dos invasores. Paulo Freire (2005, p. 175), justifica,

> Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores' necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2005, p. 175).

O currículo também contribui com a propagação da ideologia capitalista, de acordo com Althusser (1983) apud Silva (2022) "a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis". Silva (2022) destaca ainda, citando Althusser (1983), que a escola compõe um aparelho ideológico central já que atinge boa parte da população por um longo tempo.

A escola tem a capacidade de contribuir para a mudança da realidade social ou de manter o *status quo*, em que aqueles pertencentes à classe dominante continuam aprendendo a permanecer no poder. Silva (2022) traz que: "(...) a ideologia atua de forma discriminatória: ela

inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar". Martin Carnoy (1984, p.35) corrobora essa ideia quando expõe que: "A escola também ensina a diferentes crianças diferentes padrões de comportamento, dependendo do tipo de trabalho que possivelmente desempenharão".

Seguindo por essa mesma linha de raciocínio de que a escola pode, ou não, contribuir para a transformação da realidade, Vitor Paro (2012), chama a atenção para outro fator relevante dentro da estrutura escolar, a administração. Para o autor,

> Nas sociedades de classe, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses (PARO, 2012, p. 43).

Ainda sobre currículo, instrumento crucial para a formação do sujeito, observa-se que a cultura nele valorizada é a da classe dominante, o que mais uma vez traz vantagens para os jovens pertencentes a esta classe, enquanto os jovens da classe dominada têm dificuldade em compreender essa cultura, por não terem contato e não pertencerem a ela, pois mesmo que esses jovens aprendam o caminho é significativamente mais desafiador. Destaca Silva,

> O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio (SILVA, 2022, p. 35).

Para Nilma Gomes (2012, p.102), "descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar". Segundo a autora, muito já foi denunciado sobre a rigidez das grades, o caráter conteudista e a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Gomes (2012), reflete ainda sobre a importância

da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), levantando a hipótese de que essa Lei possa provocar nos docentes a vontade de conhecer e compreender a cultura negra, por exemplo, buscando outros caminhos que não sejam apenas os conteúdos existentes nos livros.

Candau e Oliveira (2010) destacam que, a regulamentação da Lei 10.639/03, representa um avanço nas políticas de ação afirmativas e de reparação para a educação básica, mas há ainda a necessidade de reconhecimento, ressignificação e superação das perspectivas etnocêntricas,

> Quando a Lei 10.639/03 foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.31).

A formulação e implementação desse tipo de lei tem influência direta dos Movimentos Negros, empenhados em denunciar e propor mudanças junto aos legisladores da educação e Ministério da Educação (GONÇALVES, 2006). A autora destaca ainda:

> As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos (GONÇALVES, 2006, p. 500).

Diante da pesquisa realizada acerca da pedagogia decolonial em conjunto com a Lei 10.639/03, fica perceptível que as mesmas podem criar possibilidades para uma educação antirracista, descentralizando o padrão europeu e, consequentemente, trazendo mudanças na sociedade. Porém, faz-se necessário mudanças de comportamentos e pensamentos

padronizados desde a colonização, faz-se necessário uma ruptura dos paradigmas instaurados em nossa sociedade.

> Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica "outra" para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial". CANDAU e OLIVEIRA (2010, p. 38).

Riascos Miranda (2016, p. 564), também contribuem com reflexões nesse sentido quando dizem que: "Desde uma abordagem decolonial de educação, interessa investigar outras fronteiras epistêmicas que nos coloquem para além dos muros das instituições do Estado".

A pesquisa mostra que, mesmo com a criação da Lei 10.639/03, que inclui os estudos sobre a história e cultura indígena e africana, sua eficiência depende das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, como mostram Candau e Oliveira,

> (...) podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 38).

João Neto, embasado pelas obras de Paulo Freire e Fals Borda que, segundo o autor, são precursores de uma pedagogia decolonial, destaca alguns aspectos para aqueles (as) que desejam ser um (a) pedagogo (a) decolonial.

> Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas. (NETO, 2018, p. 10).

Desse modo, é possível afirmar que as contribuições da pedagogia decolonial são possíveis, principalmente para os (as) descendentes daqueles (as) que foram colonizados pelos europeus: possibilitar que o sujeito se reconheça positivamente na sociedade, revelar outras

versões da história, diferentes daquelas que foram contadas a partir do prisma eurocêntrico, trazer reflexões acerca do racismo estruturado na atualidade, conhecer e valorizar outras culturas e religiões diferentes daquelas que nos foi imposta, além de libertar e romper padrões.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada encontra-se em desenvolvimento, tendo em vista que se trata de objeto de estudo de dissertação para conclusão do curso de Mestrado na UESC Universidade Estadual de Santa Cruz. Neste contexto, pode-se observar que o número de pesquisas realizadas nessa mesma perspectiva encontra-se relativamente baixo. O que traz mais uma motivação para colaborar com a investigação sobre essa temática.

Buscou-se então, apresentar as contribuições da pedagogia decolonial em conjunto com a Lei 10.639 para o ensino de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trazendo alguns conceitos e aspectos históricos como facilitadores para a compreensão da temática.

Apesar de não ter resultados específicos sobre a pesquisa, pois a mesma ainda se encontra em andamento, espera-se que após a conclusão do trabalho, obtenha-se mais um documento que possa ser utilizado na luta anticolonial, tanto por outros e outras pesquisadores e pesquisadoras, como por profissionais da educação que possam acessar, refletir e lavar a pedagogia decolonial para a sala de aula, fortalecendo os grupos que foram oprimidos ao longo da História de nossa nação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.**

BORGES, Luzineide Miranda.**Ciberxiré**: redes educativas e o ciberativismo da juventude de terreiro da nação Ijexá. 1. ed. Curitiba, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista Belo Horizonte, v.26, n.0, p.15-40, abril, 2010.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Autores Associados, 1984.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

FANON, Frantz. **Escritos Políticos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVA. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez. 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade:** desafios para uma agenda educacional antirracista. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 545-572 set. / dez. 2016.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América latina:** Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação Participativa. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 26, No. 84, julho, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17ª revista e ampliada. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Capítulo 1 e 2. p. 11-105.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino De História e Resistência: notas sobre uma História Menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, nº.10, jan/abr, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo, ed. Autêntica, 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão:** implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan. /abril, 2014.

WALSH, Catherine. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala.

TEORIA FEMINISTA EDUCATIVA: DIÁLOGOS INICIAIS ENTRE PATRICIA HILL COLLINS E ANGELA DAVIS

Joana Carla de Jesus Assis*
Welington Araújo Silva*

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar os elementos iniciais da pesquisa que estamos desenvolvendo no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Buscamos apresentar noções fundamentais do pensamento das teóricas feministas Angela Davis e Patricia Hill Collins no que diz respeito aos aspectos opressores da educação traçando uma correlação com o neoliberalismo e demais mazelas estruturais de nossa sociedade. Apresentamos possibilidades emancipadoras pensadas para a construção de uma educação democrática. Para tal, abordamos referenciais teóricos e movimentos políticos de relevância, iniciamos o processo de traçar correlações entre o que pensam e propõem as autoras, e afirmamos a interseccionalidade como um caminho fundamental para qualquer passo no rumo de uma educação crítica que dialogue e contemple as necessidades dos povos oprimidos.

Palavras-chaves: feminismo negro; educação; emancipação; opressão

Introdução

O estudo aqui em voga consiste numa pesquisa em desenvolvimento pelo Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, e trata, de modo geral, da possibilidade de dialogar o papel emancipador da educação na obra das teóricas feministas Angela Davis e Patricia Hill Collins. Em pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso para graduação em Psicologia, também pela UEFS, iniciamos um aprofundamento a respeito do papel que cabe à educação e à emancipação nos escritos teóricos de Davis. Busca-se, agora, uma sistematização desses conceitos, bem como a elaboração das similaridades ou diferenças no modo como estes se apresentam em Patricia Hill Collins.

Collins (2021) entende o pensamento feminista negro como teoria social crítica, tal aspecto, somado ao papel central que a interseccionalidade assume em sua obra, garante uma abordagem dos fenômenos sociais – e educacionais – levando em conta aspectos de raça, classe,

* Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Email: joanacarlaassis@gmail.com
* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Departamento de Saúde (DSAU). Email: wasilva@uefs.br

gênero, etc. Todos fundamentais para compreender os desdobramentos das políticas educacionais e as respostas possíveis aos desafios que enfrentam as mulheres negras e demais grupos oprimidos na obtenção dos diferentes tipos de reconhecimento social.

Para Angela Davis (2017) o percurso de pensamento social crítico se constrói na obra de uma vida dividida entre o ativismo e as atividades acadêmicas. A filósofa filiou-se ao Partido Comunista e participou do *Black Panther Party*, no qual integrou por um período breve um de seus programas de educação. Compreende a opressão de gênero e cor sofrida pelas mulheres negras e pobres em geral sob uma ótica marxista, levando em consideração a exploração do sistema capitalista sobre a classe trabalhadora (Brookfield, 2003). Seus discursos públicos, bem como sua história de compromisso com a luta, contribuíram para uma união dos movimentos estudantis e da classe operária na contestação do racismo e dos posicionamentos estadunidenses frente ao *apartheid* na África do Sul ou à situação de exploração e violência na América Central.

Ambas as autoras têm nomes conhecidos e importância consolidada no cenário do feminismo negro, suas obras traçam tanto o percurso de enfrentamentos históricos que as antecederam, como refletem teorias e práticas orientadas para a ação, consolidando a memória e uma consciência coletiva das mulheres negras. Partilham também da convicção de que fomentar a educação e o pensamento crítico bem como o diálogo entre os grupos sociais é o caminho por meio do qual mulheres e homens negros e a população pobre em geral poderão assumir a dianteira das lutas por justiça social. Dadas estas afinidades e os estilos complementares entre as autoras, esta pesquisa se propõe ao debate explicitado pela seguinte interrogação: quais as aproximações possíveis na compreensão do papel emancipatório da educação entre Angela Davis e Patricia Hill Collins?

Mecanismo de sujeição ou prática emancipadora: Que uso tem se feito da educação?

Angela Davis e Patricia Hill Collins evidenciam o modo como a educação pode assumir o papel de potência libertadora, assim como opressora. Há uma compreensão compartilhada no desenvolvimento de suas teorias no que diz respeito à relevância da educação na organização dos movimentos por emancipação. Ao abordar esse caráter, Collins (2021) escreve sobre como a educação permitiu com que muitas mulheres imigrantes, jovens artistas, acadêmicas e ativistas se engajassem nas lutas por libertação.

Tendo estabelecido como objetivo deste projeto a busca de uma relação do papel emancipador atribuído à educação pelas teorias feministas delineadas por Davis e Collins, a construção deste referencial não poderia se dar sem a abordagem da teoria educacional de Paulo Freire. Utilizada em larga escala por Collins (2021) e para a qual a obra Pedagogia do Oprimido, originalmente publicada em 1968, é de importância fundamental para o entendimento da interseccionalidade e direcionamento de seu projeto feminista.

A autora entende que o uso realizado por Freire do conceito de "opressão" subentende violências de raça, classe e gênero, bem como aquelas ligadas à etnia, religião ou à cidadania dos povos. A compreensão do educador de que a pedagogia deveria voltar-se para além da gestão de salas de aula ou de didáticas específicas no ensino de disciplinas torna possível compreendê-la como uma práxis voltada para a educação, dada sua ênfase na realidade prática. A posição de Collins (2021) é a de que interseccionalidade e educação crítica estão conectadas pela implicação de seu desenvolvimento com a sensível tarefa da relação prática com pessoas.

A natureza dessas relações pode aproximar ou distanciar os grupos oprimidos das questões de justiça social. É nesse sentido que Hill Collins (2009) aborda a função singular que as escolas cumprem em nosso meio social. Para além dos tópicos e habilidades acadêmicas desenvolvidas no ambiente escolar – entendidos por certos grupos como função única da educação –, são instituições sociais responsáveis por validar ou rechaçar ideias e posturas que podem influenciar positiva ou negativamente nos rumos sociais. Modifica os educandos, em sua individualidade, ou impactando nossos rumos enquanto coletividade. As trocas realizadas no âmbito escolar podem tornar os alunos sujeitos que contribuam para a consolidação do poder hegemônico, ou transformá-los em replicadores de posturas emancipatórias.

Tendo em vista o papel de considerável relevância que tem a escola para a formação cidadã de nossas crianças, jovens e adultos, Collins (2009) reconhece o fato de que existem diferenças significativas entre a forma como as estruturas de opressão organizavam a esfera educacional décadas atrás e como o fazem agora. Se em outros tempos jovens de determinados grupos sociais eram abertamente proibidos de frequentar escolas, hoje, há uma série de condições que se apresentam para que estando nestes lugares, eles sejam tratados sem o reconhecimento que deveria estar disposto a todos. As crianças de grupos marginalizados serão, muitas vezes, levadas a desconsiderar seus pontos de vista, suas vivências, e as vivências de suas comunidades. E em muitas situações, uma postura de concordância aos valores dominantes

será exigida em troca do mesmo tratamento que é disposto de qualquer forma aos jovens das classes hegemônicas.

Em sua obra *Another Kind of Public Education* (2009), Patricia Hill Collins faz o movimento de não apenas assinalar as linhas de opressão que envolvem a educação no início do século 21, mas também se dedica a apresentar estudiosos e filosofias que há tempos tentam nos conduzir nos rumos de uma educação democrática. Nesse cenário, ela cita Carter G. Woodson, partidário da ideia de que a educação deveria unificar a responsabilidade social dos cidadãos com a luta coletiva pelos princípios democráticos. O educador brasileiro Paulo Freire, também é apontado pela autora por sua proposta, que carrega similaridades com a de Woodson. Collins (2009) reconhece em Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970), um modelo educacional potente que estabelecia que a educação para o povo brasileiro deveria ir além das habilidades de leitura e dedicar-se também a fornecer meios para seu engajamento político.

Ambos os autores se uniam no entendimento de que o letramento político dos povos oprimidos deveria ser o cerne da educação. E que tal letramento criaria possibilidades emancipatórias nas vidas dos membros desses grupos, ao passo que nos possibilitaria avanços enquanto sociedade.

Na obra “Interseccionalidade” (2021), que escreve em conjunto com Sirma Bilge, Collins faz uso do conceito freiriano de "educação bancária" para discutir a relação da interseccionalidade com o desenvolvimento de uma educação crítica. O termo diz respeito às pedagogias que limitam o entendimento da justiça social (Collins, 2021). As quais, se estruturam distanciando os sujeitos dos caminhos da justiça e dignidade, e solapando os sentimentos de injustiça que podem servir de potência quando direcionados. E de forma consequente, fortalecendo as desigualdades dispostas no meio social, e assegurando a manutenção das vantagens de uns alunos sobre outros.

Hill Collins (2021) faz uma atualização desta concepção bancária de educação para pensar a forma como preceitos neoliberais como o individualismo e a privatização têm sido estabelecidos como únicas soluções aplicáveis às questões de ordem social que atravessam a educação. O propósito desse modelo não é o de proporcionar uma experiência educativa que seja equitativa para todas as crianças, jovens ou adultos, mas o de viabilizar os meios para que estes alunos de alguma forma desnivelados, possam equiparar-se às habilidades desempenhadas por aqueles que funcionam de forma tida como ideal. “Seguindo as premissas neoliberais,

assimilar as crianças aparentemente fracassadas às hierarquias sociais existentes acabará produzindo equidade educacional" (Collins, 2021, p.244).

O lugar da escola como fundamental para as políticas neoliberais se dá por seu papel na produção de habilidades meramente comerciais, ou no desenvolvimento de percepções que podem ser problemáticas para os futuros trabalhadores da estrutura do capital – estas, devem ser devidamente aparadas. Essa mesma política, por vezes, reforça mazelas que estão alicerçadas nas estruturas de poder dominantes. Collins (2021) é enfática aos escrever sobre como uma série de estudos aponta que "as políticas e as práticas escolares disciplinam e classificam garotos pobres negros como criminosos perigosos – ou prestes a se tornarem" (Collins, 2021, p. 257). Se a ideia de estarmos vivendo uma pretensa aproximação entre neoliberalismo e as questões interseccionais ou de diversidade nos soa verídica, é seguro observar que há um padrão que organiza essa relação. A obtenção de progresso no contexto neoliberal é interpretada e possibilitada segundo a ótica meritocrática, individual, nunca coletiva.

Embora o neoliberalismo tenha encontrado seus meios de atender às exigências sociais por diversidade, o movimento realizado é o de tornar estes sujeitos representantes de certos discursos. Até pode ser que se permita que jovens de grupos minoritários cheguem ao que Collins (2009) chama de "pódios do poder", mas é preciso que se observem seus discursos. A deslegitimação dos sentimentos, da experiência e das condições reais desses grupos acontecem em prol de uma imagem multicultural e homogênea que não aponte as falhas do processo democrático em vigência com as minorias, que em muitas nações, configuram maiorias. Vivendo sobre uma bandeira que não representa suas necessidades ou interesses.

> Incluir fotos de indivíduos de grupos marginalizados nas capas de catálogos de faculdades ou contratar mulheres de cor amigáveis como recepcionistas de grandes corporações não significa que universidades ou empresas levem a sério as ideias de mulheres ou pessoas de cor (Collins, 2009, p.06)1

Dessa forma, quando Collins (2021) postula um modelo de ensino reprodutor de práticas voltadas para a subordinação, que abarca os meandros de uma política econômica que favorece

[1] Citação original: "Including pictures of individuals from marginalized groups on the covers of college catalogs or hiring friendly women of color as receptionists for major corporations does not mean that universities or businesses take seriously the ideas of women or people of color" (Collins, 2009, p.06).

a marginalização, podemos nos remeter à abordagem realizada por Angela Davis (2017) a respeito da "educação colonial". Em "Mulheres, Cultura e Política", a autora escreve sobre como o sistema educacional de um país ensina às crianças uma atitude de auto ódio e incute os princípios da suposta soberania branca. Ao minar confiança, criatividade e levar ao esquecimento da história de seu povo e cultura, estes não servirão de combustível para um levante ou quaisquer movimentos revolucionários.

Durante a Revolução de Granada, no período que antecedeu o assassinato de seu primeiro-ministro e a subsequente invasão dos EUA, as lideranças políticas do país definiram o sistema educacional como uma das piores mazelas do colonialismo em sua nação. Faziam parte deste sistema esquemas de alienação em que crianças e jovens nativos eram levados a perpetuar as dinâmicas e os privilégios das classes mais abastadas e a opressão de classe. Modificar esse sistema era uma das reivindicações prioritárias do grupo revolucionário que encabeçou o movimento (Davis, 2017).

> Estávamos determinadas a mudar um sistema que excluiu de modo tão intenso os interesses da massa de nosso povo e que também teceu em torno da mente de nossas crianças teias de medo, alienação e irrelevância (Grenada,1982 apud Davis, 2017, p.161).

Outro episódio apresentado por Davis (2017) como exemplo da essencialidade das reivindicações por educação nas lutas por liberdade foi o levante realizado em Soweto, no ano de 1976, onde estudantes e trabalhadores protestaram contra o sistema de educação bantu. Este foi projetado, como um braço da educação colonial, para incentivar a subordinação do povo africano e a manutenção de um perfil de cidadão que não questionasse a opressão do sistema capitalista e, tampouco, soubesse reconhecer nas massas organizadas a resposta para qualquer anseio por liberdade. São mais do que claras as similaridades que esse modelo carrega para com a educação que é oferecida ainda hoje às populações negras, latinas e indígenas.

> Não apenas as escolas ensinam aos homens brancos de elite que eles são melhores que todas as outras pessoas, como as escolas enquanto instituição são criadas para fornecer um capital cultural a esse grupo, para que possam cumprir esse objetivo (Collins, 2021, p.241).

Para Davis (2017) é fundamental que a educação ocupe papel central nas reivindicações dos povos oprimidos, uma vez que só uma educação emancipadora capacitará as pessoas a construir um projeto político que as representam, que reflita suas necessidades e raízes históricas. O caminho para construir tal educação e tal sociedade parece estar, para a autora, ligado a processos revolucionários que buscam subverter a estrutura vigente, como apontam seus exemplos históricos. Hill Collins (2009), por sua vez, entende a construção de um novo modelo educacional como um dos elementos para fazer funcionar a democracia.

Esta percepção está intimamente ligada à forma como o pragmatista John Dewey entendia o papel que a educação cumpria na constituição da democracia estadunidense e no exercício do dever democrático. O letramento possibilitaria a comunicação equilibrada entre cidadãos de modo que eles pudessem decidir os rumos a serem tomados na nação. E ainda que a autora elabore em outros de seus textos uma crítica ao pragmatismo canônico representado por Dewey e seu distanciamento das questões de desigualdade social, o papel do diálogo e do compartilhamento de ideias configura um exercício que deve ser assegurado democraticamente a todos, para que uma reorganização criativa de nossa sociedade seja possível.

No entanto, as correntes de pensamento educacionais presentes nos Estados Unidos das décadas de 50 a 80 – um representativo das políticas segregacionistas – não poderiam estar mais desinteressadas em dialogar com os grupos oprimidos para a efetivação de uma democracia participativa. A educação daquele período buscava incutir ideais tipicamente americanos em crianças imigrantes ou de outras minorias étnicas, desconsiderando o fato de que muitas vezes tais ideais partiam de premissas racistas, xenofóbicas e sexistas (Collins, 2021). De maneira que muitos dos membros destes grupos eram ensinados a reproduzir as violências de que eram cotidianamente vítimas.

O conceito de "*double consciousness*", do sociólogo americano W.E.B Du Bois (*apud* Collins, 2009), pode nos auxiliar a refletir os meios de sobrevivência das pessoas despossuídas frente às relações de poder. O conceito em si implica as dificuldades que são relegadas aos membros de grupos oprimidos não só no meio educacional, mas em todo seu percurso vital. Enquanto crianças da classe dominante podem concentrar-se em absorver tudo aquilo que pavimentará o caminho para carreiras de sucesso e vidas de conforto, às outras crianças, a absorção do conteúdo programático escolar é somada a necessidade de calar o distanciamento que tais conteúdos trazem com relação a sua realidade prática.

Até anos recentes, a maior parte do conteúdo das disciplinas na área das ciências humanas, mais do que se distanciar da realidade, negava a experiência de muitos grupos. Ou atribuía a eles a responsabilidade histórica pelas iniquidades que ainda enfrentam. Há também a possibilidade, já apresentada no texto, de que essa educação formal que não pense a diversidade de seus alunos sirva para calar a consciência crítica, e reforçar processos alienantes dos educandos.

Na contramão disso, Collins (2009) também salienta que mediante o lugar social que ocupam, membros dos grupos oprimidos conseguem visualizar as relações de poder de forma que os permite a formação de uma consciência questionadora. Responsável pela percepção crítica e pelas alternativas emancipadoras que, historicamente, podemos atribuir a estes grupos. A autora não se furta a afirmar que movimentos de questionamento às estruturas dominantes não são nenhuma novidade entre o povo negro, as pessoas pobres, mulheres, estudantes e membros da comunidade LGBTQIAP+. Comunidades que historicamente trabalham para a construção de alternativas críticas às concepções sociais disseminadas pelos grupos da elite.

Tal argumento advoga contra a ideia de que os povos historicamente oprimidos não valorizam a busca por conhecimento. Noção que era difundida sem que as condições históricas e sociais que os distanciava dos meios da educação formal fossem levantadas. De todo modo, tal premissa pode ser prontamente contradita pelos escritos de Angela Davis (2016). A autora frisa que a sede por conhecimento era algo que atravessava a comunidade negra já no período do pós escravidão, quando deram-se conta que de forma alguma seus direitos estavam assegurados. O povo negro via na educação uma potência necessária para as lutas que certamente estavam por vir. Essa compreensão está descrita na definição da luta das mulheres negras por direitos educativos como “uma lanterna para os passos de seu povo, e uma luz no caminho para a liberdade” (Davis, 2016, p. 112).

Do mesmo modo, a importância que Freire (*apud* Collins, 2021) conferiu ao manejo dos conceitos básicos do letramento pelas pessoas oprimidas não deve ser entendida meramente pelas vantagens dessa atividade prática, mas pela expansão das relações de mundo que esse tipo de conhecimento subentende. O povo negro solidificou a compreensão de que o estudo modificava os sujeitos de tal forma que tornava suas crianças menos aptas ao regime de servidão. Encamparam esse conhecimento nas lutas que se seguiram pelos séculos seguintes e que ainda se mantém. Conhecimento que remete à criticidade histórica, capacidade de análise

e reflexão que impossibilitava a placidez diante das mazelas cotidianas. O tipo de conhecimento capaz de reunir as pessoas pobres em torno das lutas por emancipação.

A construção dessa relação de identificação com a raiz história de seu povo pode ser complementada por outro argumento de Davis (2017), aquele a respeito da essencialidade dos estudos étnicos no processo de contestação do racismo no sistema educacional, e um meio de construir reflexões a respeito das lutas e conquistas de outras minorias étnicas. Ela destaca que além das heranças culturais que nos ligam aos mais diversos continentes – que nos ligam à África, à Ásia, à América Latina e ao Oriente Médio – o processo que cada um desses povos colonizados tem travado no caminho da busca por liberdade e dignidade reforça essas ligações. Nesse sentido, é tão importante fortalecer a ligação com essas culturas. "Ao longo da evolução do movimento de libertação afro-americana, desde a época da escravidão até o presente, a batalha pela educação tem sido o próprio coração da busca pela liberdade" (Davis, 2016, p.159).

Considerações finais

Considerando os argumentos elencados no curso do texto – os sistemas de poder e o modo como a educação pode ser utilizada para legitimar ou transgredir padrões de opressão –, Collins (2021) propõe a interseccionalidade como uma ferramenta para construir um projeto de educação crítica e equitativa. Mas para além disso, ela reflete sobre a forma com que as escolas acabam por perpetuar o racismo e as mazelas sociais. Sobre o que será necessário para que a juventude, em sua diversidade, esteja preparada para questionar as instâncias democráticas que solidificam essas iniquidades. E como pais e professores devem responder a este processo. Como postura crítica frente a este cenário, a autora propõe: analisar criticamente nossas posturas individuais, nosso engajamento com práticas de contestação à hegemonia. O contentamento em criticar as diversas questões com que a democracia tem que lidar, deve ser contraposto com o questionamento sobre o que temos feito em prol do desenvolvimento das instituições públicas de nossa democracia.

A práxis revolucionária de Davis (2017) entende o papel central da educação nas lutas por justiça social ao redor do globo. Bem como a importância de que, por meio desta, membros de grupos oprimidos entendam o percurso histórico de luta daqueles que vieram antes deles. E assim, assegurar-se de que outros continuarão a chegar depois deles. Desse modo, investigar as possíveis correlações no papel que cumpre a educação na obra de ambas as autoras configura

um esforço para viabilizar a construção desse projeto educacional crítico e emancipador, por meio do qual os indivíduos possam se apoderar das estruturas de seu mundo e se empoderar para modificá-lo concretamente.

Collins e Davis apontam a necessidade de um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento de uma consciência radical. Ambas as teorias, reflexos de um projeto feminista que aponta para uma solidariedade social, compreendem a importância de que as pessoas oprimidas recebam uma educação crítica, que as permita uma leitura apurada de sua realidade, na condição de indivíduos e grupos. Que as habilite não apenas a reconhecer as violências sociais e institucionais de que são vítimas, mas a organizarem-se coletivamente contra as estruturas de poder que viabilizam as condições de suas mazelas. A relação que Freire estabelece entre o desenvolvimento dessa percepção crítica que norteará os sujeitos em seus lugares sociais, para Collins (2021), fortalece o diálogo entre a interseccionalidade e uma educação crítica e emancipadora.

Um adendo importante é o de que apesar da ênfase no papel específico de uma educação crítica para as classes oprimidas, a autora reconhece que a compreensão das estruturas de opressão por toda a sociedade será favorável à resolução dos problemas que despontam coletivamente, ao invés das tentativas sucessivas de mitigá-los sem uma alteração expressa das estruturas de poder. O conhecimento que surge do diálogo das diferentes experiências sociais é de fundamental importância na construção não só de um novo modelo educacional, mas também de relações sociais democráticas e inclusivas. Por meio da interseccionalidade, Collins (2021) ambiciona o uso de uma metodologia dialógica para a consolidação de uma solidariedade e consciência crítica que não implique a despolitização ou aceitação do neoliberalismo.

> A diferença não deve ser meramente tolerada, mas vista como uma reserva de polaridades necessárias entre as quais nossa criatividade pode brilhar como uma dialética. Somente então a necessidade de interdependência deixa de ser ameaçadora (Lorde, 2019, p.112 apud Collins, 2021, p.247).

Seguindo a premissa de Collins (2021) fazemos deste trabalho um esforço de elaboração de um diálogo que forneça elementos para a construção desse modelo educacional acolhedor e democrático. Almejamos, ainda, no desenvolvimento desta pesquisa, verificar a relevância de nossos resultados numa articulação com o contexto educacional brasileiro. Considerando o

caráter específico de formação do nosso Estado, do nosso povo, e os desdobramentos políticos e históricos que nos trouxeram até aqui.

REFERÊNCIAS

BROOKFIELD, Stephen. **The praxis of transformative education: African American feminist conceptualizations.** Journal of Transformative Education, v. 1, n. 3, p. 212-226, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities.** Beacon Press, 2009.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Boitempo Editorial, 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** Boitempo Editorial, 2017.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DE DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA COM CRIANÇA

Lavínia Brasilino de Moraes[176]
Emilia Peixoto Vieira[177]

Resumo: Pretende-se analisar os conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira evidenciados na Educação Infantil, a partir de diálogos com crianças de 4 e 5 anos de uma pré-escola da rede municipal de Ilhéus/BA. Vivemos em uma sociedade em que o racismo ainda perdura e infelizmente perpassa todos os ambientes sociais, inclusive o escolar, havendo assim, a necessidade não só de discutir essa realidade como também buscar formas de enfrentamento a essa estrutura racista. O percurso metodológico adotado será o dá pesquisa-ação, fundamentado em Thiollent (1998), a partir de uma abordagem crítica e dialética (CURY, 1992; GRAMSCI, 2009). Por se tratar de pesquisa com crianças, apoiamos nos estudos de PIRES, 2007; ABRAMOWISC; CRUZ; RODRIGUES, 2017; SANTIAGO, 2019, apresentando instrumentos de pesquisa característicos dessa faixa etária, filmagens, fotografias, desenhos e oficinas. A escrita desse trabalho permitirá pensarmos as questões propostas pela Lei 10.639/03 e pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) no contexto da Educação Infantil, buscando meios de discutir e concretizar ações que sejam capazes de pensar a educação em uma perspectiva antirracista.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Crianças Negras. Educação Infantil. Organização do Trabalho Pedagógico.

Introdução

Este estudo[178], financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[179], tem como objetivo analisar, em diálogos com crianças de 4 e 5 anos, seus

[176] Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, Ilhéus/BA, Brasil. Contato: lbmoraes.ppge@uesc.com

[177] Pós-doutora pela Universidade Sorbonne Paris Nord, Doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: emilcarl28@hotmail.com.

[178] Integra a pesquisa "A Educação Infantil do/no Campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia", do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), realizado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.

[179] Bolsista no Projeto de Pesquisa "Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia", financiada pela CAPES Edital 12/2021 - Seleção Emergencial IV - Impactos da Pandemia – Programa Estratégico Emergencial de Prevenção e Combate a Surtos, Endemias, Epidemias e Pandemias. Universidade Federal de São Carlos - PPGED/UFSCar Campus Sorocaba. Coordenador(a): Maria Walburga dos Santos.

conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Problematiza a organização do trabalho pedagógico de uma instituição que atende crianças da Educação Infantil no município de Ilhéus/BA. É um estudo que toma como base a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) de 2004 a fim de entender como se concretiza as discussões das relações étnicos raciais no contexto da Educação Infantil.

Vivemos em uma sociedade racista que tenta a todo custo silenciar o negro e a sua cultura, produzindo uma história única, e ao mesmo tempo, prega a ideia de uma democracia racial que, segundo Munanga (2012), trata-se de um mito, pois prega a "falsa ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades [...]" (p.89). Portanto, é preciso olhar a história da população negra, afro-brasileira, a partir de outra ótica, principalmente nos espaços formadores como é a escola, promovendo, como afirma Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023), uma educação que seja antes de tudo antirracista.

Isso nos leva a questionar o lugar e a importância da Lei 10.639/03 e das DCNERER dentro do contexto da Educação Infantil. Surge, portanto, a necessidade de proporcionar mais momentos de discussões e ações voltadas para as Relações Étnico-Raciais (RER) nessa etapa de educação básica. Busca-se no estudo, engajamento da comunidade escolar para combater o racismo nos espaços escolares, incentivando a reflexão e criação de práticas pedagógicas antirracistas que almejem a valorização e o respeito às diferenças, o fortalecimento das identidades das crianças negras, a partir de um olhar não distorcido e estereotipada acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Sendo assim, surge o questionamento: como os conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira são evidenciados pelas crianças da Educação Infantil?

A fim de responder esse questionamento, foram definidos objetivos que pretendem conhecer as ações formativas utilizadas pelo município para os/as professores/as da Educação Infantil, para a implementação da Lei n. 10.639/03 e das DCNERER/2004 e das DCNEI/2010; identificar o quantitativo de crianças na pré-escola e na creche no município, considerando os marcadores de cor e raça; dialogar com crianças sobre suas histórias e sobre questões étnico-raciais; realizar oficinas com crianças relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira;

elaborar um material concernente às Relações Étnico-Raciais em contexto da Educação Infantil, a partir das interações realizadas com crianças ao longo da pesquisa.

Nas seções que se seguem, faremos uma breve discussão acerca da Lei n. 10.639/03, DCERER e Educação Infantil. Posteriormente, explicaremos sobre o percurso metodológico que se pretende realizar na presente pesquisa. E por fim, traremos alguns resultados e discussões, antes de concluir com alguns apontamentos.

Revisão de Literatura

Com vista a combater o silenciamento velado que ainda persiste em relação aos negros e a sua história dentro dos espaços escolares, após muitos embates, principalmente do Movimento Negro, a Lei n. 10.639/03 é sancionada e decreta: "art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003).

Na continuidade do debate, em 2004, criou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (BRASIL, 2004). Ambas, advindas de lutas com vista a buscar melhorias para grupos desfavorecidos sociais, uma vez que, vivemos em um país que é desigual e racista (GOMES, 2010).

Essas legislações abrem caminhos para o diálogo sobre as diferenças raciais e culturais dentro dos espaços escolares, contudo, o que se espera é que seja um diálogo pautado na discussão intercultural que se propõe a ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de outros sujeitos, que são ativos e concretos, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012).

A escola enquanto um espaço social acaba reproduzindo em seus espaços o racismo, uma vez que o mesmo se configura como estrutural (ALMEIDA, 2010). Enquanto instrumento de poder, os currículos escolares favorecem alguns grupos socialmente privilegiados (SILVA, 1999) e apaga a história de outros grupos. Os currículos educacionais podem/devem ser pensados como uma oportunidade de transformação. Para tanto, é preciso pensar a escola como um espaço que garanta a valorização e o respeito as diferenças étnico-raciais, lutando por uma educação antirracista que rompa com as estruturas secular da escolar (GOMES, 2017).

Cavalleiro (2001) elenca algumas estratégias que caracteriza uma educação antirracista: "reconhece a existência do problema racial no Brasil […], busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados […], busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares" (p. 158). A efetivação de uma educação antirracista é almejar um lugar de igualdade para as atuais e futuras crianças negras. Mas, o que se percebe é que a educação brasileira tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, como um lugar no qual persistem históricas desigualdades, desde a Educação Infantil (EI), a partir de práticas segregadoras e racistas (OLIVEIRA, 2004).

Aguiar; Piotto; Correa (2015) destacam pontos a serem observados com relação à Educação Iinfantil(EI) e a Lei 10.639/03. Primeiro, a Lei não cita a obrigatoriedade do cumprimento da sanção nessa etapa de ensino. Contudo, por meio da DCNRER (2004), torna obrigatório o cumprimento da lei em toda a educação básica, considerando que EI é a primeira etapa da educação básica, reafirmando que "no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, brancas ou negras, e vivenciam nas relações [...] o ser criança" (FARIA e FINCO, 2011, p. 9).

Situações de discriminação racial não são raras no cotidiano de creches e pré-escolas (AGUIAR; PIOTTO; CORREIA, 2015). Atitudes colonialistas, baseada na ideia de minimização do racismo escolar, negação de conflitos e controle dos corpos negros são observados desde muito cedo nas escolas (SOARES; FEITAL; MELO, 2023). Finco e Oliveira (2011) discutem que:

> no processo cotidiano de educar e cuidar (dentro do espaço escolar) os estereótipos e mensagens pejorativas relacionadas ao gênero e à raça vão sendo impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, ser branco e ser negro (p.67).

Tais ações acontecem no contexto escolar desde a Educação Infantil, surge, portanto, a necessidade de proporcionar mais momentos de discussões e ações voltadas para as RER nessa etapa de educação. O engajamento da comunidade escolar para combater o racismo nos espaços escolares é possível à medida que se incentiva a reflexão e criação de práticas pedagógicas antirracistas, com valorização e respeito as diferenças. Para o empoderamento das crianças negras, é necessário como descrito por Banks (1999):

> Uma prática escolar que promova o empoderamento de diferentes grupos deve estar atenta a um processo de reconstrução da cultura e da organização escolar, de maneira tal que os estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional e dos próprios processos de "empoderamento" (BANKS apud CANDAU, 2010, p. 117).

Um empoderamento que como Oliveira e Magalhães (2019), "o conceito de "empoderamento" está relacionado a uma tomada de consciência sobre a igualdade de direitos e emancipação, que possibilita uma transformação nas relações de poder e dominação, estabelecidas secularmente" (p.48). Pode ser entendido também como a perda do medo de assumir quem é. Afirmamos que as crianças são atores sociais, sujeitos de direitos no campo das políticas públicas e multiplicam saberes em todos os espaços. Portanto, quanto mais se conhece sobre as facetas das Relações Étnico-Raciais, mais se entende/respeita. As diferenças podem enriquecer os espaços das instituições de Educação Infantil e contribuir para a criação de uma imagem positiva sobre a diversidade.

Metodologia

O quadro teórico-metodológico do estudo se sustenta em uma abordagem crítica e dialética (CURY, 1992), a partir das categorias de contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia.

> As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. [...] Elas ganham sentido enquanto instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (p.21).

A pesquisa buscará, a partir das categorias listadas acima, entender a realidade para pensar a educação por meio de uma leitura crítica da realidade, numa dimensão local e global. O estudo das categorias nos auxiliará compreender a organização da sociedade capitalista e seu projeto de educação, examinando o jogo de correlação de forças, e o campo de disputa para hegemonia de um projeto de sociedade. Há uma intencionalidade, um sistema de reprodução e

manutenção das classes e da ordem vigente que trabalha para manter as coisas como estão. Há quem diga até que a desigualdade social não é um problema, e sim um projeto mantenedor do poder e dos privilégios da classe dominante (OLIVEIRA, 2022). Desse modo, compreendemos o nosso objeto de estudo, Educação Infantil e questões étnicos raciais, considerando as relações sociais.

A Pesquisa-Ação, fundamentada em Thiollent (1998), é base para o processo de diálogo e participação ativa dos sujeitos envolvidos com este estudo, as crianças de 4 e 5 anos de idade. A pesquisa-ação se caracteriza como uma pesquisa social que tem em suas bases epistemológicas um viés político e emancipatório, busca por meio dos seus procedimentos e instrumentos fazer com que o pesquisador e os participantes da pesquisa sejam capazes de resolverem um problema, tomar consciência sobre algo e/ou produzirem conhecimentos sobre seu objeto de estudo (THIOLLENT, 1998).

Dentre os seus princípios está a necessidade de "[...] uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada" (THIOLLENT, 1998, p.16). Sendo assim, a relação que se estabelece na pesquisa-ação é de troca e não de hierarquias de saber, mas de participação ativa dos sujeitos por meio do diálogo.

Por se tratar de pesquisa com crianças, apoiamos nos estudos de PIRES (2007); ABRAMOWISC, CRUZ, RODRIGUES (2017); SANTIAGO (2019), apresentando outros instrumentos de pesquisa característicos a essa faixa etária, como filmagens, fotografias, desenhos e oficinas. Assim, há necessidade de, ao utilizar os fundamentos da pesquisa-ação em Thiollent (1998), participação e diálogo, considerar as especificidades dos participantes envolvidos, revendo os procedimentos metodológicos a fim de favorecer a participação ativa das crianças. Descritos os procedimentos teóricos-metodológicos e os instrumentos de coleta de informações, voltaremos nosso olhar para pensar as Relações Étnico-Raciais.

Esta pesquisa se desenvolverá em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada no campo do município de Ilhéus/BA, com crianças da pré-escola (4 e 5 anos) que frequentam regularmente a instituição; com crianças que aceitem participar da pesquisa e cujos responsáveis assinem o termo de consentimento.

Pesquisar crianças não é uma tarefa fácil, nem tão pouco impossível. Segundo Corsaro (2005), ao desenvolver pesquisa com crianças descreve que um dos passos importantes para adentrar ou pelo menos tentar adentrar a cultura infantil é "não agir como um adulto típico",

visto que, os adultos em sua maioria são ativos e controladores em sua interação com as crianças.

Para tanto, buscaremos nos desconstruir de posturas "adultocêntricas", que tem no adulto a figura de poder e saber. Como afirma Cohn (2005), a criança não sabe menos, ela sabe outras coisas. Portanto, é preciso segundo Copete *et al* (2023) ter uma:

> Escuta ativa de suas vozes, bem como com a geração de condições que lhes permitam participar de todas as atividades da vida cotidiana. Isso sugere recorrer a metodologias que tornem visíveis as diferentes formas que meninas e meninos têm de ser, perceber e interagir com o mundo. Nesta ordem de ideias, devem ser privilegiadas as apostas metodológicas que promovam diálogos intergeracionais, que validem as crianças como produtoras de saberes, bons saberes, e potenciais éticos, estéticos e políticos (p.172).

Uma das dificuldades encontradas por quem pretende pesquisar crianças é justamente "restabelecer as distribuições de posição, de lugar e de poder entre adultos e crianças, de maneira a emancipar e dar autonomia às crianças" (ABRAMOWISC, CRUZ, RODRIGUES, 2017, p. 467). Portanto, para realizar pesquisa com crianças é preciso se despir do olhar adulto que julga, controla, modula e rotula os pequeninos e as suas ações, respeitando as suas individualidades, "não reduzindo a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens" (PRADO, 1999, p. 111). Segundo Santiago (2019):

> Quando realizamos pesquisa com crianças pequenininhas, se não mantivermos em alerta nossos olhos e ouvidos adultos, em muitos momentos eles não nos permitem compreender aquilo que os meninos e as meninas pequenininhos/as fazem concretamente; às vezes, podemos interpretar de modo adultocêntrico um abraço, um puxão em um brinquedo. A descolonização de nossas posturas é o que nos leva a construir uma pesquisa próxima às crianças (p. 32).

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa/coleta de informações inicialmente irei observar a escola, sua organização, os tempos e os espaços para depois definir junto com os participantes da pesquisa os passos que serão desenvolvidos, uma vez que, na pesquisa-ação e na pesquisa-ação com crianças as decisões não são hierárquicas, mas, decididas conjuntamente entre o pesquisador e os grupos pesquisados.

Serão sugeridos encontros com crianças de acordo com a disponibilidade da comunidade escolar envolvida. No primeiro encontro, pretendemos dialogar com as crianças

sobre as suas histórias (quem sou eu?) e sobre as relações éticos raciais. Esse diálogo inicial tem como objetivo tentar perceber como as crianças se veem, uma vez que, as crianças desde muito pequenas aprendem a 'ler no corpo as diferenças raciais e a verbalizá-las e, no limite, rejeitá-las" (ABRAMOWICZ; CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 17). Portanto, para o(a) pesquisador(a) esse momento é de extrema importância, baseados nos princípios norteadores da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNRER), pois poderá influenciar na criação de estratégias de consciência política e histórica da diversidade. Além de possibilitar a observação e o diálogo a fim de enriquecer e favorecer as tomadas de decisões conjuntas da pesquisa.

Por se tratar de Pesquisa-Ação com crianças, serão realizados diálogos e pretendemos sugerir oficinas de pintura, contação de história e capoeira para discutirmos sobre as questões étnico-raciais, envolvendo diretamente os conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Cabe ressaltar que essas ações serão sugeridas pela pesquisadora, contudo, a metodologia nos possibilita reorganizar e rever juntos com os participantes da pesquisa, a partir do que o campo nos apresenta. Essas ações ocorrerão no ambiente escolar em dias previamente definidos com a coordenação escolar e as próprias crianças.

Por se tratar de uma pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação com crianças, não se trabalha sobre os outros, mas sempre *Com* os outros. Então a participação e escuta ativa das crianças será de extrema importância, cada fase da pesquisa será avaliada e definida conjuntamente, e tudo que for produzido pelo grupo será discutido e apresentado a todos(as) a cada encontro. Buscaremos, por meio de reflexão permanente e coletivamente, descrever os fatos com detalhes, analisando os resultados a cada passo e apresentando os registros constantemente, não apenas no final do trabalho.

Desse modo e apropriando-se dos argumentos, do próprio autor Thiollent e dos estudos grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE/UESC (VIEIRA; VAILLANT; MOREIRA, 2022), a pesquisa-Ação com crianças tem necessidade de adequações, de observar as especificidades que a infância exige.

Como produto educacional, iremos construir junto com as crianças, participantes da pesquisa, um material visual que possa servir de resultado das nossas conversas, como por exemplo, um livro, um vídeo, um jogo. A pesquisa-ação nos possibilita deixar em aberto essa

construção, pois é de extrema importância que haja uma escuta atenta e democrática do que se quer produzir com os participantes.

Resultados parciais

A pesquisa está em andamento. Mas, por meio do levantamento bibliográfico já realizado no *site* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e OASIS (O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto) foi possível observar um número irrisório de pesquisas que relacionam Educação Infantil e questões étnico-raciais, ainda mais quando se trata de pesquisa com crianças, o que demonstra a importância de trazer mais discussões e contribuições nessa área.

Foi possível também, por meio deste estudo, ajudar a discutir sobre as crianças e infâncias no contexto da pandemia, pensando os indicadores de cor/raça e educação infantil, por meio de uma pesquisa nacional intitulada "Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia", financiada pela CAPES Edital 12/2021 - Seleção Emergencial IV - Impactos da Pandemia – Programa Estratégico Emergencial de Prevenção e Combate a Surtos, Endemias, Epidemias e Pandemias. Universidade Federal de São Carlos - PPGED/UFSCar Campus Sorocaba.

Dessa forma, busca-se com esta pesquisa evidenciar discussões e ações voltadas para as Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Infantil, propiciando um debate junto à comunidade escolar que favoreça o combate ao racismo nos espaços da instituição. Pretende ainda, incentivar práticas pedagógicas antirracistas que reconheça, valorize e respeite as diferenças.

Considerações iniciais

Espera-se que o conjunto de informações produzidas pela pesquisa possa servir de subsídios para formulação de ações políticas e sociais, que combatam toda forma de colonialidade, opressão e desvalorização social, pautada em premissas discriminatórias de base racial. Além de aportes para implementação de políticas de formação de professores(as) voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 e da DCNRER, desde a Educação Infantil. Espera-se ainda, que venha a contribuir na formação identitária das crianças negras, tornando-as conhecedoras e orgulhosas da sua própria história e dos povos africanos e afro-brasileiros.

Além de contribuir para o fomento de ações e discussões das questões étnicos raciais na Educação Infantil.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A educação infantil e processo de racialização. **In:** PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **Infância, pesquisa e Educação: olhares plurais**. Curitiba: CVT, 2017. p. 15-30.

AGUIAR, Márcio Mucedula.; PIOTTO, Débora. Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 373–388, 2015. DOI: 10.14244/198271991092.
Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092. Acesso em: 26 set. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília(DF), 10 de março de 2004. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 05 out. 2023

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COPETE, Yeison Arcadio Meneses; RODRIGUEZ, Susy Yarley Hinestroza; SANTIAGO, Flávio. Desafios metodológicos para construção de uma epistemologia negra que fundamente a pesquisa acerca das infâncias de Gorée. **In.** ANJOS, Cleriston Izidro; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann [Orgs.]. **Pesquisas com, sobre e para crianças.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CORSARO, William A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos Etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo/ Carlos Roberto Jamil Cury. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. **In:** FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma. Lino. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei Nº 10.639/03: Breves reflexões. **In**. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres /** [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. il. (A cor da cultura; v.4), 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na slutas por emanciação. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana.; FINCO, Daniela. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. **In.**: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 55-79, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado)- Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Josivaldo José; MAGALHÃES, Nozilma Leocádia Barbosa. Prática Pedagógica: Por Uma Formação Étnica E O Empoderamento Das Crianças Negras. **Revista do Coletivo Seconba**, v. 3, n. 1, p. 43-57, nov. 2019.
Disponível em <file:///C:/Users/lavin/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado/7633-Texto%20do%20artigo-19771-1-10-20191119.pdf > Acesso em: out.2022.

OLIVEIRA, Stephanie Santana. **A organização do trabalho pedagógico da educação infantil no município de Ilhéus/Ba**: implementação das diretrizes de 2018. Dissertação (Mestrado)- Programa de PósGraduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 1ª ed., 2023.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2007, v. 50 n. 1. p. 225-270, 2007.

PRADO, Patrícia Dias. **As crianças pequenininhas produzem cultura? considerações sobre educação e cultura infantil em creche.** Pro-Posições, v. 10, p. 110-118, n. 1999.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia de Letras, 1ª ed., 2019.

SANTIAGO, Flavio. Eu quero ser o sol! crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção. São Carlos: Pedro & João Editores, 154p. **Dissertação** (Mestrado), 2019.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. **In**. GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene. **Infâncias Negras**. Petropolis, RJ; Vozes, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade:** Uma introdução a teoria do curriculo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1998.

VIEIRA, Emilia Peixoto; VAILLANT, Frédéric; MOREIRA, Maricélia de Souza Pereira. O uso da metodologia pesquisa-ação para análise de políticas educacionais. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 11-25, 2022. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/228

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Luciene Rios dos Santos[180]
Ana Paula Inácio Diório[181]

Resumo: Este artigo apresenta os resultados do mapeamento das produções acadêmicas brasileiras disponíveis nos bancos de dados do Catálogo Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre livro didático e relações étnico-raciais. Para busca foram utilizados os descritores combinados: relações étnico-raciais e livros didáticos, a busca foi realizada de acordo com o recorte temporal de 2003 à 2023, foram encontrados 90 trabalhos entre teses e dissertações, após refinamento da busca para mestrado profissional o número diminuiu para 26 trabalhos. Como critério de inclusão adotamos que o descritor livro didático aparecesse no título dos trabalhos, após essa análise inicial sobraram 13 trabalhos. Ao fazer a leitura dos resumos identificamos um trabalho que não comungava com o tema da pesquisa totalizando, portanto, 12 trabalhos. O ano das produções encontradas foi de 2018 à 2023. Nesse universo de estudo, os autores em geral apontaram a falta de mobilização para que haja a efetivação da Lei 10.639/03, há mais permanência do que mudanças nos discursos dos livros que hierarquizam brancos e negros. Percebemos através desse mapeamento que o interesse das produções acadêmica no que tange a temática sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos ainda é considerada ínfima.

Palavras-chave: Livro didático. Relações Étnico-raciais. Educação antirracista.

Introdução

Vivemos numa sociedade em que as pessoas negras ainda são discriminadas em consequência das heranças racistas do sistema escravagista que, mesmo no pós-abolição, não foram dadas aos negros as condições estruturais para que pudessem viver de forma digna, galgar mobilidade social e construir ativamente o Estado brasileiro no que diz respeito as tomadas de decisões, e essa dívida histórica se perpetua até os dias atuais. É verdade que a partir das lutas do movimento negro, de pessoas e grupos engajados por uma sociedade mais justa, conseguimos algumas conquistas, inclusive, na área educacional como a criação da Lei

[180] Mestranda em educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Feira de Santana, Bahia, Brasil. lucienerios@aluno.ufrb.edu.br
[181] Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Feira de Santana, Bahia, Brasil. anapaula.diorio@ufrb.edfu.br

10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que visa uma educação antirracista nas escolas.

A colonialidade que demarcou a dominação seja do poder ou do saber se incorporou em diversos seguimentos da sociedade e na educação esse sistema de opressão tem se perpetuado e por isso, que na perscpectiva de Carneiro (2005), o controle do acesso à educação é fator chave se a intenção é garantir privilégios e a manuntenção de uma estrutura social baseada seja em classe ou raça.

Essa colonialidade tem se materiliazado através dos esteriótipos racistas, apagamento da história do povo negro e indígena na própria educação, por isso que na perscpectiva de Cavalleiro (2001), é necessário a descolonização dos currículos, a autora defende que a partir do momento em que houver um entendimento de que a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são relegadas a uma posição marginalizadas, tratadas de forma isolada na relação com a sociedade em geral e, inclusive, sujeitas à discriminação no ambiente escolar e nos currículos pode ser vista como um progresso e uma mudança significativa no campo educacional em termos de paradigma epistemológico.

Gomes (2012) também defende a descolonização do currículo e afirma que isso é mais um desafio para a educação escolar tendo em vista a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e valorizar as culturas historicamente negadas e silenciadas.

Nesse sentido é importante que os professores possam ter um olhar crítico sobre a sua própria prática, está atento para não reproduzir o colonialismo epistêmico e fazer uma análise mais cuidadosa sobre o material didático que está sendo trabalhado em sala de aula para não reproduzir ideias esteriotipadas sobre as relações étnico raciais. Além de nos movimentarmos para denunciarmos a tentativa de imposição de quaisquer materias que reproduzam racismo ou outra forma de preconceito nas escolas.

Sendo assim, o objetivo desse estudo foi mapear no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as produções acadêmicas brasileiras que discutem as relações étnicas raciais nos livros didáticos.

Metodologia

Essa é uma pesquisa qualitativa bibliográfica do tipo revisão sistemática de literatura, com o objetivo mapear a produção acadêmica sobre livro didático e relações étnico-raciais e organizar as produções com os seus respectivos resultados.

Para isso, foi feito uma busca das principais produções científicas que abordam sobre o tema no banco de dados do Catálogo Teses e Dissertações CAPES. O critério de seleção foi feito pelo período de busca num recorte temporal dos últimos vinte anos (2003 a 2023) objetivando levantar o maior número de produções existentes, com o uso dos seguintes descritores combinados: relações étnico-raciais e livro didático.

O procedimento de coleta dados se deu da seguinte forma: no banco de dados da CAPES a busca foi feita a partir dos descritores combinados: relações étnico-raciais e livro didático num recorte temporal entre 2003 a 2023, o motivo desse período foi por levar em consideração o contexto da aprovação da Lei 10.639/03. Na busca foram encontrados 90 trabalhos entre teses e dissertações, após refinamento da busca para mestrado profissional o número diminuiu para 26 trabalhos. Enquanto critério inclusão adotamos que o descritor livro didático aparecesse no título dos trabalhos e após essa análise inicial sobram 13 trabalhos.

Sendo assim, foi feita a leitura dos resumos dos 13 trabalhos encontrados, afim de compreender como os autores identificaram a forma pela qual as relações étnico raciais são tratadas nos livros. Nessa etapa identificamos mais um trabalho que não deu conta do foco da pesquisa que é a análise as relações étnico raciais no livro didático e por isso foi excluído, sobraram 12 trabalhos como é apresentado na tabela a seguir.

Quadro 1: Relação das produções mapeadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

	Título	Ano de publicação	Autor
1	Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental.	2020	Vanessa Oliveira Gonçalves
2	História e cultura afro-brasileira e africana no livro didático da coleção Buriti Mais.	2022	José Silva Lima

3	A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático "tempos modernos, tempos de sociologia.	2021	Rayanne dos Santos Silva
4	O ensino de história para uma educação das relações étnico-raciais: a história da África para além do livro didático.	2020	Artur Sergio de Sousa Barbosa
5	As relações étnico-raciais no manual do professor dos livros didáticos de história: análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito.	2022	Maria das Graças Justino
6	(Re)aprendendo a história da África: análise do processo de imperialismo e descolonização africana no livro didático de história.	2021	Serinaldo Oliveira Araujo
7	A cor do ensino de história no Brasil: reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos.	2021	Syllas Moreira da Fonseca Neto
8	A representação dos negros escravizados nos livros didáticos do ensino fundamental anos iniciais em Presidente Kennedy/es.	2022	Vanda das Neves Gomes
9	A Lei nº 11.645/08 e os livros didáticos de história: um olhar decolonial para o ensino de história.	2023	Luis Alberto de Souza Santos
10	O livro didático de história e a BNCC: uma análise sobre os avanços e retrocessos para o ensino da disciplina nos anos finais do ensino fundamental no tempo presente.	2022	João Bernardo de Figueiredo Filho
11	Entre a ausência e a representatividade: gênero e mulheres nos livros didáticos de história	2020	Mariane Pizarro de Souza
12	Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos.	2018	Bruno Nascimento dos Santos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As produções sobre livro didático e relações étnico-raciais: os achados no banco de dados da CAPES

Na dissertação intitulada "Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental" publicada no ano de 2020, teve como autoria Vanessa Oliveira Gonçalves. Nesse estudo foi investigado a

representação de pessoas negras nos livros didáticos utilizados por professores em escolas de período integral da Rede Estadual de Educação de Goiás, localizadas em Goiânia em que foram abordadas questões relacionadas à formação dos docentes no que diz respeito às relações étnico-raciais no currículo de Ciências. Nesse estudo, também refletiu sobre como a formação e atuação dos professores podem contribuir para enfrentar os desafios cotidianos no ambiente escolar.

Como resultado esse estudo constatou o silenciamento presente nos livros didáticos e como forma de contribuir para a prática docente foi desenvolvido o produto educacional VOG. Este produto oferece suporte para a formação e prática docente, ao mesmo tempo que promove a importância de atualizar conhecimentos sobre as relações étnico-raciais no contexto do ensino de Ciências.

No segundo trabalho mapeado "História e cultura afro-brasileira e africana no livro didático da coleção buriti mais", publicado em 2022, o autor realizou uma análise dos livros didáticos de História utilizados nos primeiros cinco anos do ensino fundamental da coleção "Buriti Mais". Esses livros foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados pela Secretaria de Educação do Município de Iracema, no Estado de Roraima. O objetivo da pesquisa foi investigar como o conteúdo relacionado à história e à cultura afro-brasileira e africana, conforme previsto pela lei nº 10.639 de 2003, estava sendo abordado no componente curricular de História da coleção.

No final do trabalho, o autor realizou uma análise dos textos e imagens dos livros de História da coleção "Buriti Mais" do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, durante o período de 2019 a 2022. Ele identificou as fragilidades nos textos e nas imagens em relação ao cumprimento das determinações da lei nº 10.639/2003. Como resultado, propôs a criação de um produto educacional que consistiu na criação de cinco planos de aula, com o objetivo de promover a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, com foco na história e cultura local. Como resultado da pesquisa concluiu que a coleção aborda de forma superficial a questão racial, e que é necessário um aprofundamento no debate, bem como a qualificação dos professores para abordar temas tão essenciais para a transformação das relações raciais no Brasil.

O terceiro trabalho mapeado que teve como título A Lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático "tempos modernos, tempos

de sociologia" de autoria de Rayanne dos Santos Silva, publicado no ano de 2021, teve como objetivo analisar como a história e a cultura afro-brasileira e africana são abordadas nos livros didáticos de sociologia, especificamente nas três edições do livro "Tempos Modernos, Tempos de Sociologia". A pesquisa teve como base as diretrizes da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os resultados indicaram que a presença do tema afro-brasileiro e africano no livro didático estudado restringiu-se a apenas um capítulo em que vinha abordando a desigualdade social, principalmente em situações de conflito e desigualdade social. Constatou-se também que houve algumas transformações ao longo das edições, tanto nas imagens quanto no conteúdo textual, no entanto, essas mudanças foram breves.

O quarto trabalho mapeado intitulado "O ensino de história para uma educação das relações étnico-raciais: a história da áfrica para além do livro didático" de autoria de Artur Sergio de Sousa Barbosa, publicado no ano de 2020, teve como objetivo abordar duas questões identificadas no ambiente da sala de aula. A primeira questão foi referente às percepções estereotipadas, negativas e naturalizadas que os alunos têm sobre a África e os seus povos, já a segunda questão foi relacionada às limitações do livro didático de História em relação ao tema africano.

De acordo com o autor o objetivo desse estudo é promover um ensino de história aberta a uma educação das relações étnico-raciais que contribua para uma formação cidadã dos educandos por meio da identificação e do combate aos estereótipos, à discriminação e às representações preconceituosas sobre a história da África e o estudo de sua diversidade socioeconômica e cultural contemporânea. Utilizando como fontes de informação páginas da mídia digital (jornais e sites), construiu como produto didático uma proposta de exposição/painel que servirá para refletir sobre as representações e imagens do continente africano no espaço público e que não se faz presente no livro didático de História.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou contribuir para a educação em relações étnico-raciais, buscando combater exclusões, discutir desigualdades raciais e desmantelar a ideia de uma democracia racial como mito. Com esse estudo o autor espera ajudar na construção de identidades positivas e na promoção da superação de atitudes racistas e preconceituosas presentes na sociedade.

O quinto trabalho mapeado as relações étnico-raciais no manual do professor dos livros didáticos de história: análise da presença/ausência de uma pedagogia de concienctização contra o preconceito, sua autoria é Maria das Graças Justino, publicado em 2022, teve como objetivo analisar como a questão étnico-racial é abordada nos manuais do professor de livros didáticos de história. Isso é feito em conformidade com as leis específicas (Lei n°10.639/2003 e 11645/2008) que tratam da inclusão e do ensino da história e cultura afrodescendente no currículo escolar brasileiro.

Ao analisar os manuais do professor, a autora pretendeu identificar se e como a temática é abordada, quais orientações são oferecidas aos docentes e de que forma podem ser utilizadas para combater discriminações.

Os resultados da pesquisa indicam a presença de uma limitação do tema nos materiais didáticos analisados. Como resultado, a pesquisadora desenvolveu um manual de orientação voltado aos professores de História, focado nos anos finais do Ensino Fundamental, mas com potencial de adaptação para outros níveis de ensino. O objetivo desse manual é contribuir para um ensino de História mais inclusivo, que reflita a diversidade racial e cultural presente na sociedade brasileira.

No sexto trabalho que fez parte desse mapeamento foi (Re)aprendendo a história da África: análise do processo de imperialismo e descolonização africana no livro didático de história, de autoria Serinaldo Oliveira Araujo, publicado em 2021, investiga como o processo de imperialismo e descolonização portuguesa em África são apresentados no livro didático de História do último ano do Ensino Fundamental, adotado pela Escola Municipal Governador Paulo Souto do município de Porto Seguro, para o triênio de 2017- 2019. O objetivo do estudo foi analisar se a forma como essa temática é abordada atende aos objetivos da Lei 10.639/2003. Ao perceber que há conteúdos que o livro não mobiliza ou proporciona, o autor elaborou um material pedagógico complementar ao livro didático. O material produzido apresenta aspectos do processo de imperialismo e descolonização em Guiné Bissau.

Em “A cor do ensino de história no Brasil: reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos”, autoria de Syllas Moreira da Fonseca Neto, publicado em 2021, e oitavo trabalho mapeado. Nesse estudo o autor examina a influência e predominância da perspectiva branca no ensino de História no Brasil. Para fazer esta análise, o autor utilizou a coleção de livros didáticos "História Sociedade & Cidadania" em sua quarta edição, escrita por

Alfredo Boulos Júnior. Essa coleção é usada em todas as escolas públicas do estado do Paraná no período de 2020 a 2024.

A partir dessa análise, o autor relatou que, apesar de haver avanços na forma como a população negra é abordado nos aspectos formais do livro, no desenvolvimento do conteúdo escolar e nas propostas pedagógicas, conforme estabelecido pela Lei federal 10.639/2003 que trata das relações étnico-raciais, ainda persiste uma tendência em privilegiar a perspectiva branca na narrativa histórica apresentada nos livros didáticos. Diante realidade encontrada no processo de investigação o autor propôs uma oficina de formação para professores alinhada em discutir e problematizar a persistência do eurobrancocentrismo, essa oficina terá como objetivo principal a discussão e problematização da persistência do eurocentrismo e da supremacia branca, fornecendo orientações práticas para os professores no sentido de promover uma educação antirracista.

No nono trabalho mapeado "A representação dos negros escravizados nos livros didáticos do ensino fundamental anos iniciais em Presidente Kennedy/es", nesse estudo buscou analisar de que forma o negro escravizado e seus descendentes são retratados nos livros didáticos de História do ensino fundamental séries iniciais em Presidente Kennedy/ES, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Se nesses livros os negros são apresentados como algo coisificado ou como protagonistas de sua própria história.

Segundo o autor a intenção da pesquisa é verificar se os livros didáticos estão alinhados com a abordagem mais atual da historiografia, que confirma o papel central do escravizado e de seus descendentes na construção da história do Brasil. Além disso, a pesquisa também avalia se os livros seguem o que é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e pela Lei nº 10.639/2003, que tornam obrigatório o estudo das relações étnico-raciais, bem como o ensino de História e cultura afro-brasileira. Para isso, o estudo discute conceitos fundamentais como racismo, preconceito e escravismo, além de abordar a importância do livro didático como ferramenta de ensino. A partir da análise realizada sobre os livros didáticos, serviu como incentivo para os professores adotarem uma abordagem semelhante na seleção de materiais e textos para serem utilizados na sala de aula.

Na dissertação intitulada "A Lei nº 11.645/08 e os livros didáticos de história: um olhar decolonial para o ensino de história", publicada em 2023, o autor Luis Alberto de Souza Santos, realizou nessa pesquisa uma análise sobre como a história e cultura, desde a formação do

continente, são apresentadas e obtêm informações sobre suas próprias narrativas. Foi observado que a perspectiva europeia da história muitas vezes entra em conflito com a cultura afro-brasileira e africana, que são promovidas pela Lei nº 11.645/08. Esta lei prevê mudanças no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à valorização e construção cultural.

A pesquisa se concentrou na avaliação de um material didático utilizado para o ensino de História no 7º ano, adotado pelo Estado do Paraná no período de 2020 à 2023, assim como os critérios de seleção das obras estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. Ficou evidente a importância de incluir a cultura afro-brasileira nos materiais educacionais. Como resultado da pesquisa, foram obtidas sequências didáticas como um recurso educacional que permite o acesso às produções culturais que a Lei 11.645/08 busca promover.

Na pesquisa "O livro didático de história e a BNCC: uma análise sobre os avanços e retrocessos para o ensino da disciplina nos anos finais do ensino fundamental no tempo presente". Teve como objetivo contextualizar as relações entre o Livro Didático no Brasil e o percurso de construção da BNCC; Identificar os avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico, como base para o ensino atual da história destinada aos anos finais do Fundamental e analisar em que medida a BNCC recepcionou as temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos Livros Didáticos de História no tocante à temática das relações étnico-raciais.

Como resultado da pesquisa observou que, para além da inclusão de conteúdos, é preciso avançar em qualidade quanto ao trabalho com eles. A análise comparativa entre exemplares de coleções - anteriores e posteriores à BNCC – demonstra, ainda, a necessidade de aprofundamento no trato com os conteúdos contemplados, numa perspectiva de que ocorra a plena efetivação da referida Lei, qual conquista advinda das lutas históricas de movimentos negros.

Na pesquisa desenvolvida por Mariane Pizarro de Souza, publicado em 2020, intitulada "Entre a ausência e a representatividade: gênero e mulheres nos livros didáticos de história" a pesquisadora analisou 12 livros didáticos de História que foram desenvolvidos de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de investigar como esses materiais abordavam a História das Mulheres e as questões relacionadas ao gênero.

Através das análises realizadas, foi observado que as mulheres e suas histórias ainda são tratadas de forma marginalizadas nos livros. No entanto, algumas obras incluem algumas informações que permitem aos estudantes refletirem sobre como o gênero é influenciado por aspectos como classe social e origem étnico-racial, além de como as expectativas em relação ao gênero podem variar de uma sociedade para outra.

Ao final da pesquisa, foram elaborados dois conjuntos de materiais didáticos: um destinado aos professores e outro aos alunos. Esses materiais contêm informações e atividades relacionadas à História das mulheres no contexto egípcio, grego e romano, e podem ser aplicados em diferentes níveis e estágios de ensino.

No último trabalhado mapeado que teve como título: "Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos", nessa pesquisa o autor propôs analisar como a questão racial é abordada nos livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil. Apesar de se considerar que o mito da democracia racial no país já foi denunciado, ele ainda persiste no imaginário nacional, distorcendo a percepção das relações raciais no Brasil. Para compreender melhor as relações raciais no país desde o fim do período escravista, o autor escolheu analisar as três coleções didáticas mais distribuídas pelo PNLD para o ensino médio nos anos de 2015 a 2017.

Observou que o discurso racista que justificava o translado de milhões de europeus entre 1880 e 1914, como uma forma de substituição da mão de obra escravizada, reforçou a ideia de incompatibilidade do negro e do mestiço para trabalhos não coercitivos e regulares. Com isso, na perspectiva do autor abordar a questão racial na Educação Básica é crucial para desfazer estereótipos naturalizados sobre uma população negra, que é restrita para a discriminação e as desigualdades raciais.

No entanto, concluiu que as coleções didáticas foram comprovadas apenas abordando superficialmente essa questão. Por isso, é necessária uma qualificação dos professores para abordar de forma mais aprofundada e eficaz um tema tão essencial para a transformação das relações raciais no Brasil.

Considerações

Diante do estudo realizado a partir das produções acadêmicas utilizando os descritores combinados, os critérios de inclusão e exclusão, o refinamento de busca e período, a amostragem encontrada nos permitiu perceber que houve uma predominância da área de história quanto o interesse para discutir sobre o tema as relações étnico raciais no livro didático.

Nesse universo de estudo, os autores em geral apontaram que não há uma mobilização para que haja a efetivação da Lei 10.639/03, que implementa a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na rede regular de educação básica, há mais permanência do que mudanças nos discursos dos livros que hierarquizam brancos e negros e que ainda persiste o silenciamento e marginalização do tema nos materiais didáticos analisados.

Nesse sentido, nas pesquisas mapeadas neste artigo, diante dos resultados obtidos em suas investigações, os autores trouxeram proposições e contribuições através de materiais didáticos, oficina de formação para os professores e estudantes no sentido de contribuir para implementação de forma efetiva do tema relações étnico raciais no livro didático e na educação.

Através desse estudo foi possível perceber que as produções acadêmicas demonstram que além do livro didático ser carregado de discurso ideológico no qual negros e negras estão postos como sujeitos subalternos na história, ainda está presente a validação e reprodução de discursos hegemônicos eurocêntricos que vai de encontro com as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Diante dos resultados obtidos é válido ressaltar a importância e necessidade de investir na formação inicial e continuada de docentes, para que a educação das relações étnico-raciais esteja presente no seu fazer pedagógico de modo que possam desmistificar ideias, conceitos e conteúdos que estão presentes nos livros didáticos de forma preconceituosa, discriminatória e racista e que essa postura possa possibilitar que na escolha dos livros didáticos sejam adotados procedimentos mais criterioso, crítico e reflexivo e com um olhar mais atento para a educação das relações étnico-raciais.

Foi de suma importância realizar esse estudo, pois permitiu perceber o interesse das produções acadêmica no que tange a temática relações étnico raciais no livro didático, tendo em vista que o livro didático é um material muito utilizado pelos professores, mas ainda traz consigo preconceito, discriminação e reprodução de ideias racistas. Os docentes bem como os

discentes precisam ter esse olhar crítico sobre o material que será utilizado para que dessa forma possam perceber e agir contra o racismo no cotidiano escolar.

Referências

ARAUJO, Serinaldo Oliveira. **(Re)aprendendo a história da África**: análise do processo de imperialismo e descolonização africana no livro didático de história. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2021.

BARBOSA, ARTUR SERGIO DE SOUSA. **O ensino de história para uma educação das relações étnico-raciais:** a história da África para além do livro didático' 03/12/2020 176 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: ____. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FILHO, João Bernardo de Figueiredo. **O livro didático de história e a BNCC**: uma análise sobre os avanços e retrocessos para o ensino da disciplina nos anos finais do ensino fundamental no tempo presente. 24/02/2022 139 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Regional do Cariri-URCA, 2022.

GONCALVES, Vanessa Oliveira. **Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza** - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. 27/08/2020 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

GOMES, Vanda das Neves. **A representação dos negros escravizados nos livros didáticos do ensino fundamental anos iniciais em PRESIDENTE KENNEDY/ES**. 28/04/2022 111 f. Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2022. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FVC

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 90-109, jan./abr., 2012.

JUSTINO, Maria das Gracas. **As relações étnico-raciais no manual do professor dos livros didáticos de história**: análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito. 24/08/2022 140 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraiba, Rio de Janeiro, 2022. Biblioteca Depositária: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25519.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponívelem:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes &catid=70:legislacoes. Acesso em: 03 set. 2023.

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

LIMA, Jose silva. **História e cultura afro-brasileira e africana no livro didático da coleção buriti mais**. 13/12/2022 150 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Roraima, Rio de Janeiro, 20222. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRR.

NETO, Syllas Moreira da Fonseca. **A cor do ensino de história no brasil**: reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos. 15/07/2021 148 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Rio de Janeiro, 2021. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história**: uma análise a partir dos livros didáticos. 09/08/2018 106 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, 2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Universitária de Amambai/UEMS/MS.

SANTOS, Luis Alberto de Souza. **A Lei nº 11.645/08 e os livros didáticos de história**: um olhar decolonial para o ensino de história. 20/03/2023 126 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2023. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Ciências Humanas e da Educação do Campus de Jacarezinho.

SILVA, Rayanne dos Santos. **A Lei 10.639/03 e o ensino de sociologia**: uma análise sobre a presença do negro no livro didático "tempos modernos, tempos de sociologia". 27/09/2021 121 f. Mestrado Profissional em Sociologia em rede nacional. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Fortaleza, 2021. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNESP.

SOUZA, Mariane Pizarro de. **Entre a ausência e a representatividade**: gênero e mulheres nos livros didáticos de história. 15/12/2020 204 f. Mestrado Profissional em Educação Sexual Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2020. Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus de Araraquara.

LETRAMENTO RACIAL CONTRA O EPISTEMICÍDIO NAS ESCOLAS: O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

Isabella Vidal de Almeida[182]

Resumo: O presente documento tem por objetivo relatar vivências experienciadas no subprojeto "Afro-brasilidade e Afro-hispanismo na escola: rotas para uma pedagogia antirracista" (UFRRJ - IM), orientado pelos Profs. Drs. Viviane Antunes e Rafael Lázaro. O relato tem como objeto duas aulas em que foi trabalhado o Jogo da Memória da Afro-brasilidade no C. E. Engenheiro Arêa Leão (Nova Iguaçu/RJ), expondo de forma descritiva, reflexiva e qualitativa sua elaboração e recursos didático-pedagógicos utilizados. O intuito de sua aplicação é o fortalecimento da identidade, uma construção sócio-política e um caminho para a séria luta coletiva contra as desigualdades socioeconômicas que caracterizam a situação da população afro-brasileira (Daxenberger e Sá Sobrinho, 2019). Para a construção deste texto, consideram-se, portanto, as peculiaridades de um trabalho crítico e antirracista (Munanga, 2013), a partir do Ensino de Língua Portuguesa, sob a supervisão da professora e preceptora Elane Barreto. Assim, busca-se mostrar como a equidade pode ser potencializada através do reconhecimento étnico-racial e da identidade, evocados em um âmbito de ludicidade, no qual as aproximações interculturais críticas afro-brasileiras proporcionam a possibilidade dos estudantes e demais partícipes da escola se reverem e de reconstruírem coletivamente a Baixada Fluminense, favorecendo a autonomia, o pertencimento e o engajamento de todos (Hall, 2005).

Palavras-chave: Afro-brasilidade; antirracismo; identidade.

Introdução

Este trabalho trata do relatório de experiências da residente Isabella Vidal de Almeida, no primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro - Campus Instituto Multidisciplinar, compreendido dentro do período de 16 de novembro de 2022 até 12 de abril de 2023. É fruto do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto "Afro-brasilidade e Afro-hispanismo na escola: rotas para uma pedagogia antirracista", aplicado no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, com os orientadores Profa. Dra. Viviane Conceição Antunes e Prof. Dr. Rafael dos Santos Lázaro, e a professora preceptora Elane Barreto. Este relato de experiência tem como objetivos apresentar as atividades de letramento racial desenvolvidas neste primeiro módulo, mais especificamente a atividade proposta no dia 05/04/2023, que versa sobre a importância do subprojeto como proposta de

[182] Residente pedagógica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Multidisciplinar (UFRRJ – IM), Departamento de Letras. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: Isabellavidal2002@gmail.com

atividade para a turma 904 do Colégio Estadual Arêa Leão na disciplina de Letramento em Língua Portuguesa, ministrada pela professora e preceptora Elaine Barreto. Foi adotado como referencial teórico os autores Munanga (2013), Hall (2005), cuja concepção de identidade foi tomada como referência para a realização desse trabalho, e Daxenberger e Sá Sobrinho (2019) e Nascimento (2003), que defendem o fortalecimento da identidade como uma alternativa de empoderamento contra diversas manifestações de racismo ainda presente na sociedade.

O relato de experiência vai ser estruturado em duas partes: a primeira parte será referente aos aspectos gerais da participação na residência pedagógica, a segunda parte será referente ao Jogo da Memória Afro-brasilidade e as experiências do primeiro módulo até o dia 05/04/2023, onde será o foco do relato, em que haverá a contextualização, a discussão junto da teoria sobre o tema e os resultados obtidos do mesmo.

Participação no Programa Residência Pedagógica: aspectos gerais.

A experiência do dia 05/04/2023 foi escolhida para o relato decorrente de ser a primeira atividade de regência completamente pensada e aplicada por mim, a residente Isabella Vidal de Almeida. A ideia para essa atividade foi decorrente do nosso primeiro contato com a turma 904 do ensino fundamental do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão no dia 08/02/2023. Lemos para eles a Lei 10639/2003 e conversamos sobre a importância dela e em sua relação com o projeto em que atuamos. Fizemos uma atividade de sondagem para saber o que eles entendiam por "Afro-brasilidade", muitos não sabiam, outros tentaram sugerir o que seria e, a partir disso, criamos a atividade em foco deste Relato de Experiência, para que eles entendessem o subprojeto do Programa de Residência Pedagógica e compreendessem a importância da Afro-brasilidade na criação identitária de cada cidadão brasileiro, pois, de acordo com Hall (2005) a construção da identidade é um processo dialético cultural. Assim, o fortalecimento dessa identidade é uma construção sócio-política e o caminho para o fortalecimento da luta coletiva contra as desigualdades socioeconômicas que caracterizam a situação da população afro-brasileira (Daxenberger e Sá Sobrinho, 2019).

Nas aulas que se seguiram após o recesso de Carnaval, do dia 01/03/2023 até 29/03/2023, houveram uma série de rodas de leitura com os estudantes da turma 904, onde lemos cooperativamente o livro O grande dilema de um pequeno Jesus, de Júlio Emílio Braz.

Também houve uma proposta de Jogo da Memória Literária, onde os alunos teriam que responder perguntas que a professora fazia decorrentes dos primeiros capítulos do livro. Essas atividades de Roda de Leitura e Roda de Conversa foram muito importantes por conta não só do processo de letramento vinculado ao contato com o gênero romance, mas também com debates acerca de comportamentos racistas ainda existentes hoje, o que gerou o compartilhamento de experiências vividas por alguns estudantes, onde eles foram vítimas diretas do racismo ou outras pessoas próximas a eles.

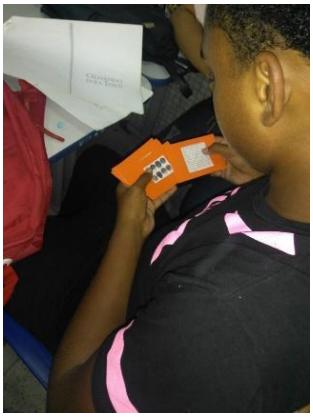
Como aconselha Munanga (2013, pág. 209), quando tratamos de questões relacionadas à população negra, é importante rever fatos históricos e sociais que registram a posição de determinados grupos acima de outros, dessa forma conversamos com os alunos sobre o racismo presente no livro e de que forma ele foi propagado no Brasil desde o início da sua colonização. No dia 05/04/2023, o horário de planejamento para a atividade do dia começou às 14:00 e terminou às 15:20. Normalmente, o horário da aula de Letramento em Língua Portuguesa, ministrado pela professora Elane Barreto, é de 16:20 até 18:20, mas, nesse dia, devido ao calor extremo, o horário foi reduzido. Portanto, a aula iniciou-se às 15:20 e terminou às 16:20.

O Jogo da Memória da Afro-brasilidade

O título da aula era Afro-brasilidade e Identidade: dia de prova, pois se tratava da primeira avaliação dos estudantes da 904. O objetivo geral da atividade era que os estudantes compreendessem o que é Afro-brasilidade e como ela está presente na vida deles, enquanto estudantes brasileiros, cujos objetivos específicos seriam: identificar aspectos da afro-brasilidade e relacionar esses aspectos da afro-brasilidade com a vida deles. Com o Jogo da Memória da Afro-brasilidade, os estudantes tiveram que relacionar imagens de aspectos afro-brasileiros existentes atualmente como, por exemplo, capoeira, samba, turbante, entre outros, com textos explicando a origem desses aspectos no Brasil. Dessa forma, eles tiveram que relacionar dois tipos de linguagem diferentes: texto e imagem. Debatemos com a turma 904 o conceito de afro-brasilidade, sobre o que isso significa para nós, estudantes, moradores da Baixada Fluminense, sobre de que forma isso impacta na nossa identidade e nas lutas antirracistas hoje. Também conversamos sobre de que forma esses aspectos são vistos hoje no Brasil, se eles são vistos de uma forma positiva ou negativa, se há algum posicionamento

ideológico hoje na sociedade que faz com que esses aspectos, intrinsecamente conectados com a identidade brasileira, sejam vistos desrespeitosamente por algum grupo específico na sociedade ou por conta um sistema racista em que vivemos.





(Dia de apresentação do jogo para os alunos – 29/03/2023)

Como o tempo estava reduzido, a atividade teve que ser diminuída para caber em uma hora em um planejamento de duas horas. Além disso, fizemos com que os alunos competissem suas respectivas duplas para ganhar pontos, já que foi notado uma grande competitividade entre os estudantes. Dessa forma, eles se sentiam mais motivados a terminar a atividade mais rápido. Conforme eles foram acabando, fomos tirando as dúvidas deles acerca do jogo. Após isso, fizemos um debate e conversamos sobre o significado de Afro-brasilidade e identidade brasileira, o que deixou eles com muitas dúvidas já que nunca ouviram falar sobre esses conceitos antes.

Após o Jogo da Afro-brasilidade e o debate, os estudantes tiveram que fazer um texto discursivo acerca do que é a Afro-brasilidade e como ela está presente na vida deles, assim como está intrinsecamente conectada com a identidade deles. Foi bem interessante, porque eles ficaram reflexivos não apenas sobre suas próprias vidas, mas também sobre o que significava ser brasileiro e estudantes da Baixada Fluminense.

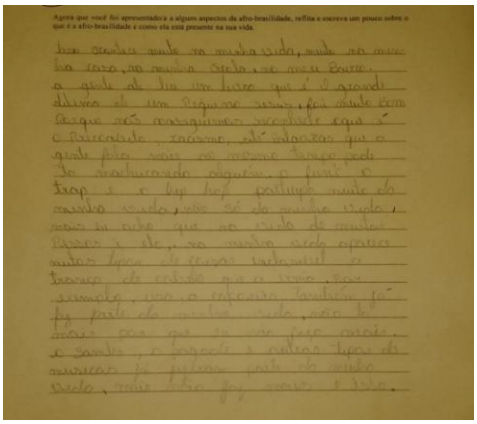
Epistemicídio em sala

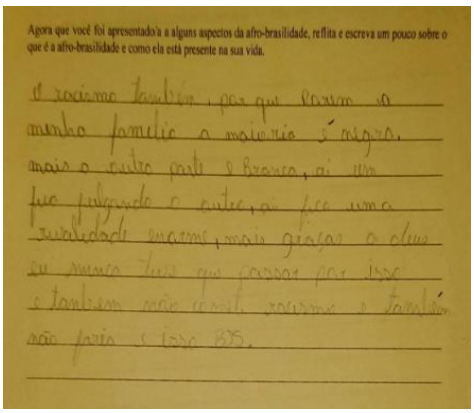
Segundo Silva e Pinho (2018), o epistemicídio é um mecanismo de apagamento epistemológico de povos secularmente oprimidos que corrobora com o cenário de

marginalização social que perpetua até a atualidade, interferindo, dessa forma, na visão de identidade da população afro-brasileira, colocando o negro na posição de Outro-inferior e "o impele à profecia auto-realizadora que referenda os termos da estigmatização ou o conduz à autonegação ou adesão e submissão aos valores da cultura dominante" (Carneiro, 2005, p. 277).

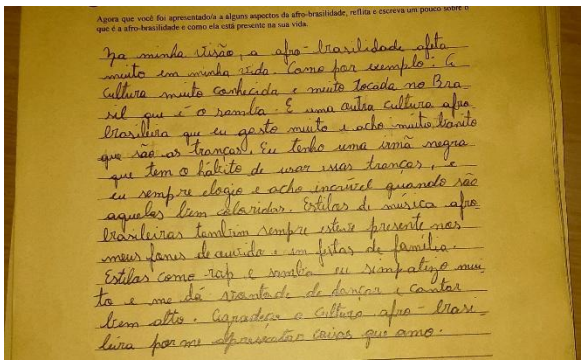
O apagamento ontológico e epistemológico da população negra na narrativa brasileira se inicia ainda no período colonial. É sabido que o racismo científico e religioso iniciado no século XVI foram as linhas auxiliares que possibilitaram a naturalização da escravidão e genocídio de índigenas e africanos, subordinando-os a uma categoria animalizada e incivilizada (Nascimento, 2003). Por conta disso, acredita-se que seja também dever dos professores de não negar nem omitir a narrativa africana na história da humanidade, e sim ofertar diversas narrativas de empoderamento racial possíveis na sua área, para contribuir com a conquista da memória coletiva e, assim, usar o espaço de sala de aula como um espaço de resistência, pois só existe mudança quando acontece no coletivo. Muitas vezes a escola oferece múltiplas formas de subordinação, de assujeitamento e de negação do Outro como sujeito de conhecimento, impondo lugares sociais distantes da intelectualidade para pessoas negras e marginalizadas, cabendo a elas mesmas tirarem força da autoestima, do reconhecimento da própria capacidade de autonomia, dos exemplos no interior das famílias e dos raros profissionais negros com quem convivem. Desde cedo não se tem contato com formas de resistência na escola, já que ela se torna esse lugar de inferiorização do ser (Carneiro, 2005). Assim, é de grande responsabilidade dos docentes lutar contra o epistemicídio e buscarem aperfeiçoar suas técnicas de antirracismo em sala de aula, assim como de fortalecer a sua própria identidade afro-brasileira para poderem auxiliar os seus alunos no fortalecimento da identidade deles.

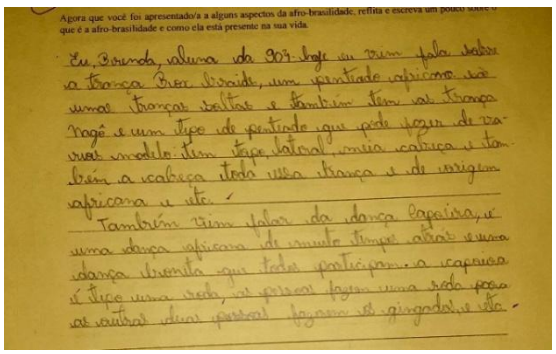
Por esse motivo, na turma 904, da escola C.E. Engenheiro Arêa Leão, criamos atividades pensadas na promoção da identidade afro-brasileira dos(das) estudantes, de forma que eles pensem criticamente sobre a sociedade racista que os cerca. A seguir, imagens das avaliações dos alunos da turma 904:





Estudante 01





Estudante 02 **Estudante 03**

Conforme a avaliação do estudante 01, podemos ver como ele relaciona aspectos da afro-brasilidade com a sua identidade, de forma que se compreendem como um sujeito racializado e presente na luta antirracista. A estudante 02 entende diferentes aspectos da probabilidade na sua vida e nos outros que a cercam, de modo que fala de sua importância e beleza da cultura afro. A estudante 03, além de citar aspectos da afro-brasilidade, reconhece a origem da capoeira e sua relação com o Brasil, já que, com o Jogo da Afro-brasilidade, ela foi exposta à origem intrínseca de todos esses aspectos nas quais eles convivem e reconhecem no dia a dia, entendendo assim a sua importância histórica e social. Com essa atividade, eles não só trouxeram saberes de sua ancestralidade, como se puseram em um lugar de afrocentricidade, ou seja, um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009, pág. 93).

Considerações finais

Percebe-se, então, que o Jogo da Memória da Afro-brasilidade torna-se um instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da cultura africana de forma lúdica e educativa, valorizando a cultura afro-brasileira com aspectos que os estudantes conhecem e conseguem relacionar ao seu dia a dia, de modo que eles se sentem inseridos de forma identitária na luta antirracista.

O jogo pôde ser usado de forma a introduzir a linguagem verbal e não-verbal, envolvendo processos cognitivos para que eles acessem sua memória cultural, a fim de que produzissem um texto dissertativo ao final. Assim, puderam mesclar diferentes gêneros textuais para acessar sua afro-brasilidade junto a aula de letramento em Língua Portuguesa.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar.** In: Elisa L. Nascimento (org.). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BRASIL. Lei 10639/2003. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: nov. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** USP, 2005, p.302-322.

DAXENBERGER, A. C. S. SÁ SOBRINHO, R. G. **Identidade afro-brasileira e enfrentamento do racismo: construindo novas relações sociais.** Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 555–571, 2019. DOI:10.28998/2175-6600.2019v11n23p555-571.

HALL, Stuart. **Identidade e cultura na pós-modernidade.** Rio de Janeiro DP&A, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
_____. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. Edição fac similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento; apresentação de Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2003.

MUNANGA, Kabengele.. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** Cadernos PENESB, v. 12, p. 163-197, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, igualdade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos Penesb, Niterói, n. 5, 2000.

OFICINA SOBRE RACISMO E IDENTIDADE RACIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Jaqueline Braga Morais Cajaiba[183]
Adriana Castro Xavier[184]
Glória de Fátima Lima dos Santos[185]

Resumo: O presente estudo apresenta as experiências do Estágio Supervisionado II do curso de Letras Vernáculas modalidade EAD, realizado em uma instituição da rede Estadual de Educação da Bahia. O objetivo foi promover um espaço de construção identitária, a partir da leitura e análise de textos de gêneros textuais diversos que abordam a questão racial. Como prática de estágio foi proposto uma oficina intitulada "Qual é sua cor? Vamos falar e escrever sobre racismo e identidade racial?" para alunos da Educação de Jovens e Adultos - Tempo Juvenil. A metodologia explorou os conteúdos de Língua Portuguesa (leitura, oralidade, interpretação e produção de texto). As discussões sobre o racismo presente no cotidiano, em análises de conteúdo de filmes e letras de músicas; a produção de textos orais e a pesquisa situada das percepções dos alunos sobre os discursos e suas ideologias foram significativos e producentes. A vivência no estágio, desenvolveu habilidades de mediação e proporcionou sentimento de pertença e reconhecimento dos sentidos e conceitos que evidenciam a relevância do compromisso que a escola tem na formação dos cidadãos. Os resultados sinalizaram que os espaços de descobertas e revisão de conceitos expressos nos textos são significativos para a construção da identidade racial.

Palavras-chaves: Escola; estágio, gêneros textuais; identidade racial; racismo.

Introdução

O Estágio Supervisionado faz parte do processo formativo nos cursos de licenciaturas e, portanto, assume um papel importante na formação dos futuros docentes. Afinal é o momento de somar à prática os conhecimentos já construídos durante a realização na graduação de formação de professores. No que tange a vivência e experiência desenvolvida pelos estudantes

[183] Mestranda em Educação – PPGED/UESB, Graduanda em Licenciatura em Letras Vernáculas – UESC, Mestranda PPGED/UESB; Brejões-Bahia, jaqueline.braga.psi@gmail.com
[184] Mestra em Letras: Linguagens e Representações (UESC), Doutoranda em Letras: Linguagens e Representações (UESC), Ilhéus – Bahia, acxavier.ppgl@uesc.br
[185] Profa. Departamento de Letras e Artes DLA/UESC Coordenadora do PROLER/UESC, Mestra em Letras: estudos linguísticos - (UFMG), Ilhéus- Bahia, gflsantos@uesc.br

do curso de Licenciatura em Letras, o estágio supervisionado é uma etapa que pode auxiliar na prática docente de Língua Portuguesa.

> O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 2).

Nessa direção, o presente relato de experiência apresenta as experiências do Estágio Supervisionado II do curso de Letras Vernáculas modalidade EAD, que foi realizado em uma instituição de ensino da rede Estadual de Educação da Bahia, desenvolvido na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA - Tempo Juvenil, no noturno. A turma era composta por 25 estudantes matriculados, divididos entre 11 meninos e 14 meninas, contudo, a frequência dos estudantes observada durante o estágio variou de 10 à 18 estudantes presentes nas aulas.

O Tempo Juvenil é uma etapa dentro da EJA. Segundo o Documento Organizador Curricular da EJA da Bahia[186], o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram concebidos a partir dos seguintes paradigmas: dividido em três Segmentos: Segmento I – compreendendo 03 (três) Etapas de Aprendizagem – I, II e III; o Segmento II – compreendendo 02 (duas) Etapas de Aprendizagem – IV e V, ambos segmentos integram o Ensino Fundamental e o Segmento III – compreendendo 02 (duas) Etapas de Aprendizagem - VI e VII que integram o Ensino Médio, constituindo-se num Currículo de 07 (sete) Etapas de Aprendizagem, em 07 (sete) anos, na perspectiva dos Tempos da EJA: Tempo Formativo I e II e Tempo Juvenil I e II cursos presenciais e anuais. O Tempo de Aprender I e II, diferencia-se por ter apenas os Segmentos II e III e ser abordado na perspectiva do componente curricular de forma semipresencial e semestral.

No que se refere a perspectiva da Arquitetura Curricular o Tempo Juvenil I e II assemelha-se ao Tempo Formativo I e II, compreendendo em 07(sete) anos as 07(sete) etapas

[186] Fonte: https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf

de aprendizagem, com a mesma Organização Curricular, todavia destaca-se pela diferença na abordagem dos Temas Geradores, que devem ser concebidos a partir da necessidade de aprendizagem dos adolescentes e jovens a partir de 15 anos de idade.

A proposta do Tempo Juvenil visa garantir "a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho" (Bahia, 2022, p. 72). Neste contexto, o trabalho foi realizado por meio da Oficina "Qual é a sua cor? Vamos falar e escrever sobre racismo e identidade racial?", de maneira a considerar o campo das relações entre os adolescentes e a realidade da escola, problematizando assim o papel social que a instituição escolar ocupa e sua função de socialização na vida dos jovens bem como, de trabalhar as questões raciais a partir das aulas de Língua Portuguesa.

A proposta da oficina foi para trabalhar compreensão, interpretação, produção de texto e oralidade a partir da reflexão sobre racismo e identidade racial. A ideia surgiu no processo de observação e coparticipação do Estágio Supervisionado II. Assim, a escolha do conteúdo se justifica porque as dificuldades de leitura, oralidade, interpretação e produção de texto foram recorrentes entre os estudantes. Ademais, a escolha da temática, racismo e identidade racial, por sua vez, acontece, a partir do reconhecimento que realidade social no Brasil que é um país marcado pelo racismo e a escola não está imune a essa situação, afinal no ambiente escolar diversas situações de preconceito e discriminação são vivenciadas dia a dia por estudantes negros.

Outrossim, na vivência do Estágio na etapa de observação foram identificadas questões sobre a necessidade de trazer discussões sobre identidade racial e racismo. Uma vez, que embora a instituição tenha ações que contemplam as discussões sobre o racismo, não esgota a urgência de falar sobre cor, diversidade e valorização da população negra. E as aulas de Língua Portuguesa possibilitaram fazer a união entre os conteúdos e a temática racial.

Conforme pontua Almeida (2018), a escola não pode mais reforçar ações discriminatórias e racistas, por isso é essencial a promoção de ações de modo a denunciar os prejuízos que o racismo acarreta na vida das pessoas, colocando o racismo enquanto uma prática criminosa e inadmissível, bem como estimular mudanças culturais a fim de enfrentar esse problema. Destarte, a escolar tem um papel social primordial em disseminar informações,

conhecimento e formar ideologia, dessa maneira é urgente que as reflexões e práticas que repudiem o racismo sejam constantes nos currículos e projetos pedagógicos.

Descrição da experiência

O projeto desenvolvido durante o estágio se constituiu a partir da realização de uma oficina que teve como título *"Qual é sua cor? Vamos falar e escrever sobre racismo e identidade racial?*" cuja proposta foi trabalhar identidade racial e racismo, a partir da leitura e análise de textos de gêneros textuais diversos que abordam a questão racial. A realização da oficina é importante porque as atividades propostas buscaram trabalhar a capacidade de escrita e interpretação, bem como possibilitará espaço para ampliação e aprofundamento do conhecimento acerca das questões raciais.

Cabe destacar, que diante do cenário de racismo e a partir de lutas protagonizadas pelos povos negros, no Brasil, foram instituídas leis para regulamentar o ensino da História bem como da cultura Afro-brasileira. Logo, a escolha da temática "racismo e identidade racial" que subsidiou as atividades, se amparada em marcos legais bem como na perspectiva que o Brasil é um país marcado pelo racismo. E a escola infelizmente é palco de diversas situações de preconceito.

Nesta direção, a educação brasileira tem avançado e alcançado conquistas significativas que motivaram a criação de políticas públicas, como a lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências como forma de reconhecer a importância da população negra para a história do Brasil bem como mobilizar ações no sentido de reconhecer o racismo e criar estratégias para sanar as desigualdades raciais no país. Portanto, é legítimo inserir e tencionar discussões sobre o racismo nas estratégias didáticas e pedagógicas.

> Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade

> entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (RIBEIRO, 2019, p.21)

Logo, é possível inserir essa temática no planejamento e execução nas aulas de Língua Portuguesa, conforme é a proposição da Oficina "Qual é sua cor? Vamos falar e escrever sobre racismo e identidade racial?", que associa atividade de leitura, escrita e oralidade a temática do racismo. Afinal, entendemos que falar de racismo na escola é urgente, porque precisamos trazer essas discussões para as práticas diárias escolares, de modo a disseminar uma cultura antirracista e democrática. Visto que o racismo não é apenas um problema social é um problema político e carece ser enfrentado cotidianamente, e escola, é um espaço privilegiado para fazer esse enfrentamento.

> As manifestações do racismo são múltiplas. Não surpreende que negros e indígenas sejam os grupos humanos mais empobrecidos, explorados e vulneráveis. O desemprego ou a carência de serviços de educação ou saúde os atingem com muito mais força. Além disso, são discriminados nas instâncias de participação política e no exercício da democracia. (Acosta 2016, p.147)

Cabe destacar, que ao escolher o conteúdo a ser trabalhado na oficina utilizamos como suporte teórico o Documento Organizador Curricular da EJA da Bahia[187], assim trabalhamos amparados no eixo temático Identidade e cultura, a fim de contemplar os aspectos cognitivos e socioformativos, a saber: oralidade, leitura e escrita. Ainda em conformidade com o supramencionado documento, apontamos como saberes necessários, a trabalhar a capacidade de demonstrar boa dicção e entonação de voz, expressando-se com clareza, através da leitura e oralidade.

Nessa direção o objetivo geral da intervenção foi promover um espaço de construção identitária, a partir da leitura e análise de textos de gêneros textuais diversos que abordam a questão racial, para buscar alcançar o objetivo geral traçamos quatro objetivos específicos: refletir sobre o racismo presentes no cotidiano, a partir do conteúdo de filmes e letras de músicas; interpretar textos que abordam a temática do racismo; desenvolver a oralidade, a partir

[187] Para maiores informações sobre o documento mencionado sugerimos consultar o site: https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf

da leitura e discussão dos textos propostos; rrealizar pesquisas e leituras sobre o tema trabalhado.

Os objetivos da oficina surgem a partir da inquietação pessoal das manifestações racistas na sociedade como um todo e por entender que a escola tem um papel importante no sentido de desenvolver ações.

> Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (Gomes, 2005, p. 49)

Na direção de buscar alcançar os objetivos elencados a oficina se desenvolveu em 8 semanas, com 3 aulas semanais. Durante a realização da oficina foi utilizado como suporte material: televisão, celular, notebook, atividades impressas, cadernos e quadro**.** O processo avaliativo aconteceu de maneira processual considerando o envolvimento e participação da turma, além da auto avaliação, momento em que os estudantes tiveram também a oportunidade de avaliarem a oficina. O Quadro 1 traz a ilustração das atividades desenvolvidas:

Quadro: 1

Etapa	**Atividade**
Introdução do tema e explicação dos objetivos da oficina	Aula expositiva dialogada; Atividade escrita- questionário sobre identidade racial
Desenvolvimento da oficina	Exibição do Curta metragem “Dudu e o lápis cor de pele[188]”; aula expositiva com apresentação de fotos e biografia de pessoas negras que marcaram a história do Brasil;
Desenvolvimento da oficina	Aula expositiva com apresentação de fotos e biografia de pessoas negras que marcaram a história do Brasil; Exibição do clipe da música “Vidas negras Importam” [189]de Martinho da Vila;

[188] Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U
[189] Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-IusmZFN_4wídeo

Desenvolvimento da oficina	Leitura e interpretação do texto "Informe-se sobre racismo" do livro de Djamila Ribeiro "Pequeno Manual Antirracista";
Desenvolvimento da oficina	Pesquisa em sala de aula, utilizando o celular, de poetas e cantores negros da atualidade que marcaram e marcam a cultura do Brasil. Depois de concluir a pesquisa os estudantes fizeram a socialização dos resultados com os colegas;
Desenvolvimento da oficina	Atividade em grupo para a produção de um texto sobre o tema "qual é a minha cor?"
Culminância da oficina	Culminância da oficina, momento que foi desenvolvida a avaliação da oficina e autoavaliação dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora com base na experiência do estágio.

Resultados

A vivência no Estágio Supervisionado II, na turma de EJA – Tempo Juvenil, no noturno, tencionou reflexões, quanto ao compromisso que a escola tem na formação dos cidadãos. Foi observado que os estudantes receberam de maneira positiva a proposta de falar sobre racismo e identidade racial e se envolveram nas atividades desenvolvidas.

Sobre a temática racismo e educação racial, os estudantes reconheceram o racismo e trouxeram histórias potentes sobre suas vidas, ademais relaram história diversas de racismo que eles vivenciaram e ou já presenciaram na escola e em outros espaços da sociedade. Através das atividades desenvolvidas eles conseguiram expor opiniões e reflexões sobre o cenário de racismo do país bem como acerca da identidade racial. E na etapa de avaliação foi notório que os estudantes perceberam como positiva o trabalho feito durante a oficina. Em relação a leitura e interpretação de textos foi observado dificuldades o que aponta a necessidade de mais atividades que venham a trabalhar esses conteúdos.

O estágio foi importante ainda, no processo de formação docente, afinal possibilitou refletir sobre os diferentes métodos que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa de modo a atender os distintos estágios e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Durante a realização da oficina foram muitas aprendizagens e muitos desafios. Ao

refletir sobre as dificuldades encontrados percebi que planejar a intervenção exige estudo da área que vamos atuar, ademais, é notório que a profissão de professora carece de formação, estudos e sem dúvida muita esperança.

Conforme advogou Freire (1992, p. 05) "enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã." Assim, sigamos alimentando a esperança e promovendo práticas que busquem mudanças no cenário da educação.

Ademais, as discussões sobre o racismo presente no cotidiano, em análises de conteúdo de filmes e letras de músicas; a produção de textos orais e a pesquisa situada das percepções dos alunos sobre os discursos e suas ideologias foram significativos e producentes. A vivência no estágio, além de desenvolver habilidades de mediação, proporcionou um sentimento de pertença e de reconhecimento dos sentidos e conceitos que evidenciam a relevância do compromisso que a escola tem na formação dos cidadãos conscientes e críticos e na promoção de ações antirracistas. Em suma, é possível verificar que os espaços de descobertas e de revisão de conceitos expressos nos textos trabalhados que tratavam da questão do racismo são altamente significativos para a tomada de consciência de identidade racial.

Conclusões

O estágio foi uma experiência enriquecedora que possibilitou avançar no processo de formação enquanto futura professora além de evidenciar o quão é urgente tratar de racismo e identidade social na escola. A participação dos estudantes, suas reflexões e reconhecimento do racismo dentro e fora da escola reforçam a importância de ações que tratem das questões raciais através da educação.

Cabe ressaltar, que durante muito tempo a escola manteve práticas excludentes e que ignoravam a importância social do povo negro na história no nosso país. Por isso, foi preciso muita luta, protagonizada por pessoas dos movimentos negros, que reivindicavam o respeito e valorização da história dos negros no país e embora existam avanços ainda existem práticas racistas no ambiente escolar. É preciso admitir que já avançamos muito em relação ao debate sobre combate ao racismo na escola e que existem práticas exitosas que levam essa discussão

para a realidade escolar. Contudo ainda não foram suficientes, ainda precisamos avançar muito mais para garantir uma educação com igualdade e respeito racial.

Por isso, reafirmamos que é preciso resistir ao racismo e construir práticas antirracista por meio de estratégias pedagógicas escolares. Porque só teremos uma escola verdadeiramente democrática à medida que sejam propagadas intervenções que promovam um espaço de respeito e valorização a cultura e história do povo negro.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luis de**. Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2018. p. 39.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. p. 27; 146;147.

BAHIA, Secretaria da Educação e por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED, da Diretoria de Educação e sua Modalidades - DIREM e da Coordenação de Jovens e Adultos – CJA. **Organizador Curricular da EJA – OCEJA 2022.** Disponível em: https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf Acesso em 22 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 28 de setembro de 2023.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 22 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p.5-6

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação** in: MUNANGA. Kabele. Superando o racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf acesso em 20 de setembro de 2023. p. 146,147, 149

Produtora de filmes Take e Take. **Curta Metragem " Dudu e o lápis cor de pele".** Yutube, 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U acesso em 29 d esetembro de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 21-22.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A Importância Da Prática Do Estágio Supervisionado Nas Licenciaturas**. São Paulo: Revista Unar, v. 7, n°1, 2013. p.2 Disponível em:
https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf
Acesso em: 22 de setembro de 2023.

VILA, Martinho da. **Vidas negras importam**. Youtube, 2021. Disponível em> https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U acesso em 20 de setembro de 2023.

ARTICULAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE E O NASCIMENTO DE UMA AÇÃO AFROPEDAGPOGICA

Carmem Lucia dos Santos Lima[190]
Kássio Ricardo Miranda do Nascimento[191]

O "Projeto Escola e Comunidade: um diálogo necessário e urgente" nasce de uma proposta realizada pelo ProEMI[192] ao Ceafen[193] em 2010, com o intuito de contribuir para reformulação de um currículo que atendesse às demandas da comunidade escolar e extraescolar.

Nesse contexto, as atividades propostas e operacionalizadas pelos docentes do Ceafen tiveram início com o Projeto Escola e Comunidade, ligado ao macrocampo "Cultura e Humanidades", com a finalidade de pesquisar aspectos relacionados às comunidades do entorno do Ceafen, o bairro Cajazeira e a Rua Nova, localizados na área periférica do município de Mutuípe (BA). Essas atividades tinham o intuito de melhorar as relações interpessoais com os moradores, bem como analisar os aspectos socioeconômicos, ambientais e culturais do entorno, ao perceber situações de violência e ausência de infraestrutura, tais como: pequenos furtos, ruas sem pavimentação e esgoto a céu aberto. Além da situação de vulnerabilidade social, as comunidades são, visivelmente, constituídas em sua maioria por uma população negra.

Nessa perspectiva, autores como Cortina (2003) e Delval (2006) destacam a importância das relações entre escola e comunidade como necessárias para uma educação mais contextualizada e participativa, pois propiciam amplas reflexões e ações sobre os problemas vivenciados no entorno da unidade escolar, visto que esse espaço tem sido convocado para assumir outros papéis, além de transmitir conhecimentos socialmente acumulados. As

---

[190] Mestranda em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE. Pós-graduação e Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE. Graduada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus V. Membro do Azânia - Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gêneros, Sexualidades, Raça, Classe, Performances, Religião e Educação. Coordenadora do Projeto EcoAfro do Colégio Estadual Professor José Aloísio Dias – CEJAD. Contato: carmemluciasantoslima@gmail.com.

[191] Especialista em Ciências Humanas e Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atualmente é Coordenador Pedagógico da Rede Pública Estadual da Bahia e professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de Amargosa- Bahia. Contato: kassio.nascimento@enova.educacao.ba.gov.br.

[192] O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio. Fonte: Ministério da Educação.

[193] Colégio Estadual de Tempo Integral Antônio Evangelista Neto.

condições estruturais, situacionais e localizacional do Ceafen possibilitaram o desenvolvimento de ações inovadoras e aprendizagens significativas, aliando o estudo dos conteúdos programáticos aos saberes dessas comunidades, estigmatizadas pelo preconceito e racismo.

Ao discutir essa problemática, podemos afirmar que "[...] o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele". (FANON, 2008, p. 15). Isso significa que o conhecimento não pode e não deve ser resumido apenas por uma transmissão de informação que envolva apenas aspectos didáticos. Pelo contrário, é necessário oportunizar um ensino-aprendizagem no qual o modo de ser, viver e ver o mundo por uma coletividade também seja levado em consideração, agenciando saberes relativos aos seus processos identitários.

Diante disso, para nós, mulheres/negras/professoras, o lecionar – o educar –, é um ato político, pois nossa docência se constitui nas inúmeras situações vivenciadas de enfrentamento ao racismo e opressões colonialistas, pois os conhecimentos que produzimos são significativos por produzir saberes emancipatórios a partir de outros elementos, dentre eles a afirmação de crenças, valores, ideais, ou seja, nossas identidades e ancestralidade que influenciam em pesquisas e sobre o que escrevemos do ponto de vista social, cultural e político.

bell hooks (2013, p. 12) afirma que existe uma diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Nesse sentido, surge a necessidade de avaliar a trajetória do Projeto EcoAfro, sintetizando e analisando os dez anos de implementação e as possibilidades de ampliação e desdobramento no contexto da Educação do Campo, com ênfase nos jovens negros campesinos e os saberes identitários emancipatórios que atravessam suas trajetórias.

A primeira etapa do "Projeto Escola e Comunidade: um diálogo necessário e urgente" ocorreu em agosto de 2010, por meio da elaboração de um anteprojeto que envolvesse a escola e a comunidade, proposto pela SEC. Logo após o parecer da SEC, ocorreu a segunda etapa do projeto, em fevereiro de 2011, que consistiu na inscrição dos(as) estudantes que tinham interesse em participar da proposta de trabalho, tendo como prioridade estudantes das 1ª séries do ensino médio que tivessem disponibilidade de atender ao projeto no turno oposto.

A terceira etapa se deu por meio do encontro dos(as) estudantes com os professores(as) responsáveis pelo projeto nas disciplinas de Filosofia, Biologia e Geografia, para discutir sobre os objetivos, justificativa, operacionalização e avaliação das ações a serem desenvolvidas junto

a comunidades do entorno. A quarta etapa consistiu na elaboração do questionário para pesquisa de campo e as orientações de como abordar cada entrevistado; a quinta etapa, por sua vez, foi a aplicação do questionário por meio da pesquisa *in loco*, com 100 moradores(as), incluindo adultos(as), idosos(as) e jovens.

A opção por essa abordagem metodológica se deu porque "a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, além de ser uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano". (GIL, 2011, p. 110). Para isso, optou-se por uma metodologia que, segundo Minayo (2001, p. 4), é "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". A entrevista pode ser considerada mais significativa, por possibilitar uma escuta sensível, favorecendo a interação por meio do diálogo e do conhecimento do dia a dia dos moradores, através de suas expressões e reações e, consequentemente, fornece mais informações acerca das vivências e comportamentos dos atores sociais que atuam no entorno do Ceafen.

Antes da saída para campo, os(as) estudantes foram orientados(as) a estabelecer diálogos de forma respeitosa e cuidadosa com cada entrevistado(a). A princípio, os(as) entrevistadores(as) foram recebidos com muita desconfiança, mas, com o tempo, as recepções foram bem calorosas e, gradativamente, a confiança, o carinho e o respeito foram se efetivando, e os olhares dos(as) estudantes, professores(as) e funcionários(as) do Ceafen, em relação às comunidades, foram reconstruídos porque passaram a perceber que poderia haver uma parceria entre escola e comunidade, gerando confiança e bem-estar. A seguir, alguns registros da realização das entrevistas[194]

[194] Entrevista realizada pelos estudantes do Ceafen: Jamily e Camila com Dona Jacinta Barros e por Jaqueline Camila e Carla e Juliana, a Luciene Paixão Nascimento moradoras da Rua Projetada.

Figura 8 – Entrevista realizada no entorno do Ceafen



Fonte: acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011).

Na sexta etapa ocorreu a coleta de dados. Por meio de perguntas foi possível identificar: “Quem são as pessoas que constituem as comunidades do entorno?”; “Por que moravam naquela localidade?”; “De onde vieram?”; “Em qual área atuavam no mercado de trabalho?”; “Quais as principais atividades culturais praticadas por eles?”; “Quais as principais dificuldades encontradas no local?”; “O que favorece morar ali?”; “Quais as expectativas com relação ao Ceafen, enquanto a inserção de uma escola de Ensino Médio em um espaço periférico?”.

De acordo com a pesquisa, 80% dos(as) entrevistados(as) identificaram-se negros(as); 84% são oriundos do campo, vieram para cidade em busca de melhores condições de vida; 80% não trabalhavam com carteira assinada, muitos se encontravam na informalidade. Dentre as atividades desenvolvidas por muitas mulheres, foram citadas: faxineira, empregada doméstica, cuidadora de crianças, garis, manicure, trancistas e trabalhadoras rurais. E em relação aos homens, muitos trabalhavam como ajudantes de pedreiro, vendedores ambulantes, prestavam serviços à Prefeitura Municipal no setor de serviços gerais e trabalhavam no campo.

No que diz respeito à escolarização, 82% dos(as) entrevistados(as) não cursaram o Ensino Médio completo. Diante do exposto, verifica-se que a violência tinha uma ligação direita com inadequadas condições de vida da população, já que fatores como desemprego, subemprego e habitações precárias levavam muitos jovens a serem cooptados para o tráfico de drogas. A partir dessas questões, podemos afirmar que a criação de identidades territoriais e sentimento de pertença podem sofrer implicações e determinadas variáveis são importantes na construção desse contexto.

Nessa linha de raciocínio, Santos (1997, p. 261) afirma ainda que

> O preconceito, o sentimento de abandono dos moradores, a fraca atuação do poder público na oferta de bens e serviços em um território de caos e privações econômicas, sociais e ambientais são algumas das dificuldades que os moradores têm em instituir a identidade territorial e o sentimento de pertencimento. '[…] da busca do futuro sonhado como carência a satisfazer – carência de todos os tipos de consumo, consumo material e imaterial, também carência do consumo político, carência de participação e de cidadania'.

No que se refere às atividades culturais identificadas, estão presentes a reza de São Cosme e Damião, o uso da medicina natural por meio do uso de chás – percebe-se muita fé nas benzedeiras e rezadeiras locais – e os jovens praticavam capoeiras e jogavam bola. Na culinária, quitutes produzidos por uma senhora chamada Bete eram comercializados com moradores locais e circunvizinhos, bem como feijoada de Dui e a feijoada de Tia Si, consideradas as mais saborosas da cidade.

Uma das características marcantes da população do entorno do Ceafen é a predominância da população negra com traços culturais marcantes da cultura africana, inclusive com trocas e compartilhamentos afetivos, conferindo a esses espaços uma identidade negra que se difere de comunidades localizadas no centro da cidade pelas relações de irmandade e solidariedade que são estabelecidas, dentre outras características que se vinculam às populações do campo. Do ponto de vista estético, foi verificado a arte dos penteados afros realizados pelas trancistas dos bairros. E com relação aos aspectos socioambientais, analisou-se a degradação das matas ciliares da nascente do Riacho Mutum, que é um dos rios da margem direita do Rio Jiquiriçá[195].

Com base nas respostas dos entrevistados, foi possível planejar a sétima etapa do projeto, ações educativas pautadas nas informações e conhecimentos geográficos, históricos, sociológicos e filosóficos identificados no entorno do Ceafen. Dentre as atividades implementadas, podemos citar a execução de oficinas e palestras compreendendo a oitava etapa do projeto, através de discussões envolvendo as seguintes temáticas: africanidade,

[195] O Rio Jiquiriçá encontra-se localizado na região semiárida do estado da Bahia. Nasce em Maracás, passa por vários municípios e deságua no mar, entre os municípios de Valença e Jaguaripe.

ancestralidade, identidade negra, diáspora, territorialidade, racismo e desigualdade social. Com base nas discussões dos temas citados, foram produzidas maquetes – materializando os espaços estudados –, textos, relatórios, cartazes e peças teatrais pelos estudantes envolvidos na pesquisa e, assim, foi implementada a nona etapa do projeto.

Nessa perspectiva, percebe-se que ensinar exige observação, pesquisa e ação, como afirma Paulo Freire (2000, p. 32), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Para tanto, foi importante perceber a importância de respeitar os saberes dos educandos, suas dificuldades para falar e de se aproximar dos demais, por meio do exercício da escuta, curiosidade, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses e explicações acerca do objeto pesquisado.

As atividades realizadas pelos(as) estudantes, a partir do resultado desta pesquisa, foram desenvolvidas com muito empenho e satisfação, possibilitando um ambiente propício para a aquisição de novos conhecimentos e mobilização de diversos saberes, inclusive saberes identitários no âmbito étnico-racial. Para Richardson (1999), pesquisa é um processo de construção de saberes que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual a aprendizagem se desenvolve. Além disso, aspectos como fundamentação de pensamentos, ações e reações um para com o outro, respeito a opinião alheia foram trabalhados e, na maneira do possível, modificados, proporcionando o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Com o propósito de apresentar o resultado da pesquisa para a comunidade, bem como as produções – poemas, murais, peças teatrais – dos(as) estudantes realizadas durante as oficinas, foi executada a décima etapa do projeto, por meio da organização de um evento intitulado I Novembro EcoAfro. Nesse evento, foram oferecidos, para a comunidade, alguns serviços como fotografias para cédula de identidade, exames de sangue, aferição de pressão, massagem, corte de cabelo, além de oficinas de turbantes, trançados, maquiagem, alongamentos, primeiros socorros e também houve a degustação de culinária local: a famosa feijoada de Dui – morador da comunidade da Rua Nova, localizada no entorno do Ceafen. Além disso, aconteceu o desfile Beleza Negra, com o propósito de ressaltar a singularidade e a beleza do corpo negro.

Houve ainda a primeira exposição fotográfica, intitulada "Cabelo é Identidade", ressaltando a importância da estética negra, dos cabelos crespos, da transição capilar e dos trançados. Vale ressaltar que na cidade de Mutuípe apenas um morador assumia o cabelo *black*, por isso, a exposição fotográfica foi realizada através de imagens encontradas na internet. No entanto, esse cenário foi se modificando gradativamente e, atualmente, já é percebido o quanto a população negra tem se empoderado e vem assumindo seus cabelos crespos e ou trançados, o que revela saberes identitários emancipatórios agenciados pelo projeto Novembro EcoAfro.

A seguir, expõe-se o painel da primeira exibição da oficina "Cabelo é Identidade" com imagens de duas pessoas da comunidade (identificadas com as letras A – cabelo *black*; e B cabelo em transição):

Figura 9 – Primeira exposição fotográfica – "Cabelo é Identidade"

A



Fonte: acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011).

Vale ressaltar que a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares ocorreram de forma interdisciplinar pelos professores que lecionavam as disciplinas citadas no texto. Assim, foi possível estudar: Geografia – localização geográfica, formas de relevo, hidrografia, vegetação e população, saneamento básico, plano diretor do município; Sociologia – violência, desigualdade e organização social; História – o surgimento das cidades, centro e periferia, a origem dos nomes das ruas; Matemática – tabulação e construção de gráficos; Biologia – saúde e qualidade de vida, doenças de veiculação hídrica, higiene; Artes – dança, painéis e peças teatrais; e Redação – produção textual. Nesse sentido, Demo (2007) afirma que conhecemos a partir do que já se conhece, raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo e, culturalmente falando, o processo de aprendizagem não é inventado, mas se dá numa esteira geracional que supõe sempre também transmissão.

Diante do exposto, foi possível perceber que, embora a escola esteja localizada entre dois bairros periféricos, muitas vezes demonstrando rivalidades espaciais por conta de disputa de tráfico de drogas, a pobreza, o preconceito do ponto de vista cultural, a exclusão nos processos decisórios da vida política, relegam mulheres e homens negros a posições subalternizadas e naturalizam o racismo em suas diversas modalidades (do racismo policial a tantos outros tipos de violência). No entanto, as visitas *in loco*, realizadas durante as atividades de pesquisa, possibilitaram uma aproximação entre os moradores, e a escola começou a estruturar eventos que favoreciam a participação dessas comunidades.

Figura 3 – Entrevista realizada no bairro Cajazeiras e na Rua Nova



Fonte: acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011).[196]

As imagens acima demonstram afetividade, receptividade, atenção e cuidado. Foi assim que as relações entre a escola e a comunidade foram sendo estreitadas. Por isso, foi constatada a necessidade de continuar dialogando com as comunidades e incentivando para uma maior organização social capaz inclusive de propiciar melhorias na infraestrutura local e na qualidade de vida dos moradores. A proposta do projeto desde o início sempre foi tornar as comunidades parte da escola, assim como tornar a escola parte dessas comunidades. E, assim, após vários encontros e debates com os moradores, foi operacionalizada a décima primeira etapa do projeto: a fundação da Associação de Moradores do Alto do Cruzeiro. A Figura 4 mostra um momento do estudo do Estatuto para constituição da associação.

Entrevista realizada pelos estudantes Jeferson e Marcos do Ceafem ao Sr. Josué dos Santos de Jesus e à Sra. Jaci Maria de Jesus, moradores da Rua Aureliano Oliveira, moradores da Rua Aureliano Oliveira.

Figura 4 – Estudo do Estatuto para a fundação da associação



Fonte: acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011).

O desafio aceito pelos profissionais do Ceafen no sentido de estabelecer um diálogo com a população do entorno foi de extrema importância para a operacionalização das atividades pedagógicas da escola.

No que diz respeito à relação entre profissionais da educação e a população, Ribeiro e demais autores (2005, p. 249) salientam que:

> [...] para alcançar uma educação de qualidade para todos no Brasil, se torna estratégica a aliança entre os profissionais de ensino e a população, assim como das organizações da sociedade civil com os órgãos públicos das diversas esferas de governo e com as agências internacionais. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola.

Os resultados apontados pelas pesquisas realizadas com os moradores do entorno me impulsionaram a reestruturar o Projeto Escola e Comunidade, que passou a ser intitulado Projeto EcoAfro. Inicialmente, orientei uma pesquisa na unidade escolar, para identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes, quando 76% se identificaram como pretos e pardos, correspondendo à categoria negra (somatório de pretos e pardos) estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa pesquisa indicou que 86% da comunidade estudantil é campesina e negra com características que assemelha com a comunidade do entorno, sendo a maioria negra e oriunda do campo.

É neste sentido que mesmo estando situado na área urbana, o Ceafen tem características que lhe possibilitam ser uma escola do campo, conforme determina o Decreto nº 7.352/2010: é considerada "escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo". (BRASIL, 2010, p. 1).

Desta forma, o Projeto EcoAfro foi estruturado com o objetivo pesquisar e problematizar o processo histórico do racismo, silenciamentos e apagamentos da história do povo negro, contribuindo para a desconstrução da posição de subalternidade que nos foi imposta, por meio de estratégias que promovam resgate positivo de nossa história. O projeto, com dez anos de implementação e desenvolvimento, vem ressignificando não só conteúdos culturais, como também valores civilizatórios e bens simbólicos, contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais em conformidade com a Lei n° 10.639/03, conforme estabelece a LDBEN, favorecendo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

No entanto, é necessário e urgente, a sistematização de uma proposta pedagógica pautada nos saberes identitários emancipatórios na interseccionalidade raça-campo que favoreçam novos caminhos que contribuam no processo de emancipação dos estudantes negro(as) do campo. Paulo Freire (1897, p. 84), em seus escritos sobre a pedagogia do oprimido, revela que a escola "[…] ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos [...]".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html. Acesso em: 26 jun. 2022.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2003.

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papirus, 2006.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

Hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

"NEGRO TE QUERO NEGRO!": POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA QUE BUSQUE O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03

Lavinia Brasilino de Moraes[197]
Ítalo Souza Lima[198]
Taíse Balbina dos Santos Coutinho[199]
Elis Cristina Fiamengue[200]

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência de um minicurso desenvolvido com estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Santa Cruz, durante o VII Simpósio do Curso de Pedagogia (SIMPED). Objetivou-se a partir das ações propostas refletir junto com os participantes acerca de como as práticas pedagógicas podem fomentar uma educação antirracista. Para tanto, foram realizadas rodas de conversas com exposição de slides, dinâmicas e oficinas de artes. As discussões teóricas contaram com autores como SILVA (1999), ALMEIDA (2019), RIBEIRO (2019), SOARES (2023) e também alguns aportes legais, como a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) para pensarmos o racismo, o racismo no ambiente escolar, o currículo, educação e práticas antirracistas. Por fim, podemos afirmar que esse momento contribuiu para a nossa formação enquanto professores e pesquisadores, como também para a formação dos cursistas enquanto futuros educadores, além de nos possibilitar pensar a superação do racismo no ambiente escolar e criar estratégias de efetivação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relações Étnico-Raciais. Educação Antirracista.

Introdução

Este trabalho é fruto de um minicurso desenvolvido no ano de 2023 durante o VII Simpósio de Pedagogia (SIMPED) na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC que teve como tema "Educação e Pedagogia: Desafios e Perspectivas Atuais". O objetivo do minicurso foi concomitar para que os participantes compreendessem como as práticas pedagógicas podem

[197] Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC em Ilhéus/BA. Contato: lbmoraes.ppge@uesc.com

[198] Licenciado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC em Ilhéus/BA. Contato: islima.ppge@uesc.br

[199] Licenciada em pedagogia pela Universidade Pitágoras - UNOPAR. Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC em Ilhéus/BA. Contato: tbscoutinho.ppge@uesc.br

[200] Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em Ilhéus/BA. E-mail: eliscf@gmail.com

contribuir para uma educação antirracista a partir da Lei 10.639/03. Para tanto, foram desenvolvidas diversas estratégias metodológicas para alcançarmos esse objetivo, dentre elas rodas de conversas e oficinas artísticas.

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas. A mesma completou 20 anos de promulgação, contudo, apesar do seu caráter mandatório, segundo uma pesquisa realizada pelo Portal Geledés em parceria com o Instituto Alana, apenas 26% das secretárias educacionais tem efetivado a Lei. As principais causas segundo Regis e Basílio (2018) têm a ver com a falta de recursos financeiros de acompanhamento dessa política pública por parte da União, Estado e municípios, e a necessidade de formação inicial e formação continuada dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as), desarticulação do enfrentamento das situações de racismo a em nível nacional e educacional.

Portanto, ações voltadas para pensar uma formação inicial que discuta e busque efetivar uma educação antirracista é de extrema importância. O minicurso teve duração de 4hrs e contou com a participação de 10 estudantes de cursos de licenciaturas da UESC. Dentre eles, o que mais prevaleceu foi o curso de Pedagogia, uma vez que, sete dos 10 graduandos eram desse curso. Reconhecemos que o número é quase que insipiente, contudo, foram realizadas profícuas discussões e tivemos um feedback satisfatório dos participantes para pensarem as suas práticas pedagógicas atuais e futuras.

Nos subtemas a seguir buscaremos refletir um pouco sobre a formação de professores e a Lei 10.639/03. Na metodologia, será explicado o passo a passo de como ocorreu o minicurso. Posteriormente, serão apresentados os resultados e as discussões. E por fim, realizaremos algumas considerações acerca de tudo.

Formação de Professores e uma educação antirracista

Foto 1: Ministradores e participantes do minicurso



Fonte: Arquivo Pessoal

Na História da educação no Brasil, desde o início e até hoje, as práticas escolares são pautadas sob a visão eurocêntrica, exaltando o homem branco, hétero e cristão. A cultura, história e saberes dos povos africanos e indígenas são praticamente inexistentes e, quando aparecem, são retratadas como povos inferiores e subalternos, fatos que contribuem para a perpetuação de uma sociedade estruturalmente racista, com danos irreparáveis para aqueles e aquelas que sofrem esse tipo de discriminação. “Só os pretos dessa sociedade racista contemporânea sabem e sentem na pele o quanto a colonialidade tem um efeito genocida sobre nosso corpo e nosso povo” (BORGES, 2022, p.99).

Diante deste agravante, percebe-se a relevância de debates sobre a temática antirracista, principalmente na área educacional, já que os professores e professoras contribuem com a formação de outro indivíduo. Há um longo caminho a ser percorrido, mas as pesquisas têm avançado nesse sentido. Candau e Oliveira (2010, p.16), explicam que “os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmicos nos movimentos sociais a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais.”

Além de estudos e debates sobre a temática, é fundamental que haja na formação dos professores e professoras a inserção de reflexões e caminhos para uma educação antirracista a fim de estagnar a reprodução de uma prática em que o protagonismo branco é exaltado e em que as crianças descentes dos africanos e indígenas se sintam inferiorizadas. O que vem

acontecendo ao longo da história é que os jovens da classe dominada não se sentem valorizados, negando sua identidade pois vão interiorizando, que são irrelevantes, como destaca Paulo Freire (2005, p.175) "na medida que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores' necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos."

Para uma educação antirracista eficiente faz-se necessário que os professores e professoras tenham em sua formação e práticas em sala de aula, criticidade e reflexão, que entendam e valorizem o poder de conhecer as narrativas dos povos que foram silenciados e não reproduzam para seus educandos e educandas as condutas padronizadas e eurocentradas, colaborando para as questões racistas na sociedade, como destaca Gonçalves (2007, p. 501) "o desconhecimento das experiências de ser, viver pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural."

Metodologia

O minicurso se desenvolveu em três momentos. O primeiro deles foi uma roda de conversa. De acordo com Méllo *et al.* (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Respeitando a forma de cada um se expressar e levando a refletir em conjunto sobre determinado assunto. Além do diálogo, contamos com o apoio visual de uma apresentação no Power Point, com o intuito de dialogar sobre racismo nas escolas, currículo para as RER e educação antirracista.

Posteriormente, foi pensado uma dinâmica para discutir sobre identidade usando como suporte um espelho, esse momento foi de extrema importância, baseados nos princípios norteadores da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNRER), pois poderá influenciar na criação de estratégias de consciência política e histórica da diversidade, "à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história" (BRASIL, 2004).

Logo após, foi realizada uma oficina de artes a partir do livro "História Preta das Coisas" de Bárbara Karine, buscou-se incentivar o fortalecimento das identidades tendo como objetivo o "desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de história pois incentiva o fortalecimento das identidades e de direitos que tem como um dos objetivos o "desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida e o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas" (BRASIL, 2004). Por fim, os participantes receberam uma folha impressa para avaliarem o minicurso.

Ao todo realizaram o minicurso 10 discentes de cursos de licenciatura da UESC. A maioria dos cursistas eram do sexo feminino, curso de licenciatura em pedagogia e pessoas negras (somando pardos e pretos). Dois dos participantes eram mulheres brancas, o que tornou a discussão ainda mais rica, uma vez que, precisamos também discutir dentro das questões raciais os privilégios e o pacto da branquitude (BENTO, 2022) junto com as pessoas brancas. E apenas um dos cursistas era do sexo masculino, evidenciando o perfil dos estudantes em licenciatura que as pesquisas apontam, ou seja, poucos discentes do sexo masculino (FREITAS, 2019). As pessoas que desejaram participar do minicurso se inscreveram previamente no evento, VII Simpósio de Pedagogia. Todos os nomes e rostos serão preservados, a fim de manter a ética da pesquisa e o respeito individual sobre a identidade de cada participante.

A atividade foi desenvolvida em uma sala de aula dentro da Universidade Estadual de Santa Cruz. A UESC teve sua origem nas escolas isoladas criadas no eixo Ilhéus/Itabuna, na década de 60. Reunidas em Campus, na Rodovia Ilhéus/Itabuna, no município de Ilhéus, pelo Parecer CFE 163/74, os estabelecimentos de ensino foram ganhando maturidade e competência, criando as condições para pleitear o "status" de Universidade. Mantida, entretanto, por uma fundação de natureza privada, o acesso a seus cursos tornava-se particularmente difícil, considerada à realidade regional. Assim, a Federação reorientou-se no sentido de tornar-se uma fundação pública no ano de 1991 (REGIMENTO INTERNO, 2006).

Resultados e Discussões

Primero momento do minicurso

Iniciamos solicitando que as participantes se apresentassem indicando o nome, curso de origem, o porquê da escolha deste minicurso e qual a importância de se discutir a temática em questão. A partir dos comentários, observou-se que embora ainda estivessem se licenciando, boa parte das cursistas já haviam tido experiências em sala de aula, seja através das disciplinas de estágio obrigatório, seja atuando enquanto monitoras nas escolas da região. O momento das apresentações culminou com as apresentações dos ministrantes.

Após as apresentações, iniciou-se uma discussão expositiva intitulada "o que é racismo?", cujo propósito estava em diferenciar este, do preconceito e da discriminação, uma vez que geralmente são confundidos ou tratados sem distinção. Esse diálogo foi fundamentado à luz de SAVAZZONI (2015), e demos aprofundamento com o conceito de racismo estrutural trazido por ALMEIDA (2019), o qual ampliou as discussões acerca dessa prática ao indicar sua presença na própria estrutura da sociedade, ou seja, no "modo normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares (p. 33).

A Lei 10.639 de 2003 também teve um espaço importante em nosso minicurso. Como já indicado anteriormente, mesmo após seus 20 anos, a lei encontra dificuldades em ser executada em sua totalidade. Acerca disso, questionamos as participantes quais seriam os desafios para que o currículo oficial das redes de ensino incluísse a História e Cultura Afro-Brasileira. Dentre os argumentos levantados, destacaram-se o não interesse do poder público, a formação defasada dos professores e ainda a dificuldade de operar "contra a maré".

Esses argumentos já apareceram em diversos estudos que apontaram os desafios no qual ainda enfrentamos para aplicação de uma Educação para as Relações étnico-raciais, tais como: TORRES (2015), SOUZA (2016) e SILVA *et al.*, (2016).

A exposição foi finalizada com a discussão sobre o currículo escolar. Uma vez que estamos tratando da inclusão ou não de assuntos no contexto escolar, estamos evidentemente discutindo o currículo. Para empreender essa discussão, nos fundamentamos em SILVA (1999) que indica que o currículo é o produto de uma seleção, isto é, dentre um enorme universo de conhecimentos e saberes, elege-se uma parte específica, a qual constituirá evidentemente, o currículo. Nesse sentido, por que não pensar em um currículo negro?

Por fim, trouxemos exemplos de instituições e práticas pedagógicas de professoras/es no estado da Bahia, cuja proposta está precisamente em efetivar o ensino das relações étnico-raciais. Dentre elas, foram apresentadas a Escolinha Maria Felipa em Salvador, a Companhia

de Teatro Negro Mario Gusmão de Pau Brasil e os jogos didáticos produzidos pela Franciele Brito, mestra em Educação pela UESC.

Foto 2: Roda de conversa



Fonte: Arquivo Pessoal

Segundo momento do minicurso

Com o objetivo de discutir identidade, a partir de uma atividade prática, seria proposto para os participantes a dinâmica do espelho. Uma vivência que fortaleceria a importância de afirmação de sua identidade e que os (as) futuros (as) educadores e educadoras poderiam refletir e reproduzir em sala de aula posteriormente. Pois, pensando em uma formação antirracista, faz-se necessário que o sujeito primeiro se reconheça enquanto pessoa negra e/ou descendente desse povo para então contribuir com a construção de outros indivíduos. Segundo Gonçalves, (2007, p.491), "tratar, pois, de ensinos e aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e de trocas entre jeitos de ser e viver (...)".

A dinâmica seria desenvolvida da seguinte forma: em círculo, iríamos dispor de um espelho dentro de uma caixa que seria passada de mão em mão pelos participantes. Cada participante teria que falar características suas que gostam, coisas que já pensaram em mudar, falar aquilo que desejarem. Após esse momento de diálogo os participantes seriam convidados

a fazer um desenho de si mesmos, em um tempo pré-estabelecido de dez minutos. Após a finalização do desenho faríamos uma breve discussão sobre identidade, questionando: Como foi a construção da sua identidade? Como podemos contribuir para a construção das identidades dos nossos alunos, principalmente dos nossos alunos negros? Como construir identidades/histórias negras positivas?

Contudo, essa proposta foi planejada, mas não pôde ser executada, pois devida à intensa interação entre os participantes do minicurso, fazendo perguntas, expondo relatos de suas experiências e se posicionando criticamente sobre os slides e vídeos exibidos, o primeiro momento do curso acabou se estendendo além do previsto, não deixando tempo hábil para a execução do segundo momento que seria a dinâmica do espelho. Esse ocorrido foi avaliado pelos ministradores do minicurso e será melhor estruturado em futuras oportunidades.

Terceiro momento do minicurso

Visando encerrar o minicurso com uma atividade prática, foi proposto as participantes uma oficina de artes baseando-se no livro "História Preta das Coisas" de Bárbara Karine, sendo que a construção das artes seria produzida a partir de materiais recicláveis. A obra em questão apresenta produções de cunho científico e tecnológico idealizadas por pessoas pretas, que em virtude de sua cor foram embranquecidas ou apagadas ao longo da história. O livro conta com diversas criações que foram fundamentais para o desenvolvimento humano e funciona como um ótimo material didático a ser trabalho em sala de aula, principalmente se o propósito do educador for na direção de desconstruir o pensamento colonialista a partir de uma perspectiva que dê ênfase a ciência e a tecnologia africana e afrodiaspórica.

Previamente pelos ministrantes, foram escolhidas quatro criações a serem reproduzidas pelos participantes, foram elas: óculos 3D, foguete, semáforo e uma turbina eólica, idealizados, respectivamente, por Valerie Thomas, Katherine Johnson, Garret Morgan e William Kamkwamba . A proposta desse momento foi de não apenas reproduzir a criação, mas também que eles apresentassem a arte e compartilhassem as informações de seu criador com o grupo, além de indicar possibilidades de seu uso na educação básica.

Foto 3: Oficina de artes



Fonte: Arquivo Pessoal

Esse último momento foi o de avaliação do minicurso. Foi disposto uma folha impressa com três questões para que os cursistas respondessem: “O que eu gostei? O que poderia melhorar? O que gostaria de sugerir?”. Esse momento de avaliação foi importante no sentindo de nos ajudar a pensar o minicurso e reorganizá-lo para experiências futuras caso fosse necessário. SACRISTAN (1998, p.298) diz que a avaliação pode ser vista de várias formas, depende de quem a concebe, variando de acordo com as intenções. Avaliar não deveria ter um caráter puramente somatório, mas, deve ser uma forma de reorganizar a prática para impulsionar a aprendizagem a partir daquilo que foi diagnosticado na avaliação. Essa foi a nossa intenção com ao separar um momento para essa ação.

Apareceu como sugestão falar mais sobre o as questões étnico raciais dentro do contexto da Educação Infantil, maior tempo de oficina e mais tempo de discussão. Além disso, 5 dos cursistas expressaram como sugestão mais momentos de discussões como essas (minicursos) dentro da universidade. Isso nos leva a criticar sobre o lugar da educação para as questões étnico raciais dentro do ensino superior, os próprios cursistas apontaram sobre a não oferta de disciplinas que aborde o assunto ou quando oferta é uma carga horário reduzida e de forma optativa. Além disso, apontaram também sobre a pouca representatividade dos intelectuais

negros nas escolhas dos referenciais das disciplinas dos seus respectivos cursos. As pesquisas realizadas por Reges e Basilio (2018), apontam também para a necessidade de "inclusão de disciplinas e conteúdos sobre a educação das relações étnico- -raciais e sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos cursos de graduação e de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior" (p.47).

Nas avaliações apareceram muitos pontos positivos sobre a exposição dos slides e seleção de conteúdo, além de um destaque quase que unanime para a organização do espaço. Fizemos um canto com sugestões de livros infantis e para professores sobre as questões étnico raciais, trouxemos o mapa do território africano, cartazes com figuras negras da música, esporte, literatura, além de quadros e cores significativas para o tema. Podemos ver o quanto o espaço pode proporcionar um lugar de acolhimento e representatividade.

Considerações

Afirmamos que esse momento contribuiu para a nossa formação enquanto pesquisadores e profissionais da educação, desde o planejamento das ações até o desenvolvimento das mesmas junto aos cursistas. Possibilitou-nos refletir sobre a Lei 10.639/03, não só no sentido de nos questionarmos sobre o seu não cumprimento, mas o porquê que isso acontece. Então, pensamos as estruturas sociais capitalistas e neoliberais que ajudam a perpetuar o racismo, fazendo com que ele se torne estrutural.

O minicurso cumpriu também o seu objetivo junto aos cursistas e isso ficou claro a partir das discussões que foram feitas e também das avaliações que foram feitas para pensar o que foi apresentado por nós, os materiais complementares que foram sugeridos e as propostas de práticas que foram sugeridas. Tivemos um *feedback* positivo nesse sentido e o maior deles desrespeito a entender o que é o racismo e como a atitude individual e coletiva de cada um pode contribuir para superá-lo dentro do espaço escolar.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** 1ª. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018. v. 1. 204p.

BENTO, CIDA. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das letras, 1ª. ed. 2022.

BRASIL. **Regimento Geral.** Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Publicado no Diário Oficial Do Estado da Bahia nº 19.110, de 26 de abril de 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cci-vil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista Belo Horizonte, v.26, n.0, p.15-40, abril, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Allana da Silva. **"Protótipo do rapaz atual": identidades masculinas em Feira de Santana (1960- 1968)**. Monografia apresentada na Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVA. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez. 2007.

BORGES, Luzineide Miranda.**Ciberxiré**: redes educativas e o ciberativismo da juventude de terreiro da nação Ijexá. 1. ed. Curitiba, 2022.

REGIS Kátia e BASÍLIO, Guilherme. **Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018

SAVAZZONI, S. A . **Preconceito, racismo e discriminação.** Revista do Curso de Direito (São Bernardo do Campo. Online), V. 12, P. 39-75, 2015.

SACRISTAN, J. Gimeno e GÓMES, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino,** 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999. v. 1. 154 p.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

SOUZA, R. T. **Dificuldades na Consolidação da Lei 10.639/03 - Um Olhar sobre a realidade de duas escolas.** 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57525/1/Ricardo%20Tadeu.pdf >

SILVA, S. R. S.; GÓIS, D. M.; SANTOS, J. C. P.; NASCIMENTO, L. **Da Lei ao ensino: Dificuldades e desafios de aplicar à Lei 10.639/03.** In: III CONEDU - Congresso Nacional

de Educação, 2016, Natal-RN. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Acadêmicos, 2016. v. V. 1.

TORRES, S. A.; BULHÕES, L. S. **A Lei n°10; 639/2003 e o currículo afrocentrado: desafios e possibilidades da educação para as relações étnico-raciais**. In: Anais do IV Seminário Pensando Áfricas e suas diásporas. 2015

CORPO, IMAGEM E HISTÓRIA: (RE) CONSTRUINDO O LUGAR SOCIAL DAS MULHERES NEGRAS CAMPESINAS

Cheirla dos Santos Souza UFRB/MUKNDA
cheyrlasouza@gmail.com

Ana Cristina Nascimento Givigi – UFRB/ MUKNDA
kikigivigi@ufrb.edu.br

RESUMO: O presente trabalho consiste em um relato de experiência a partir da realização da dinâmica de grupo, "o espelho", realizada como um dos instrumentos aplicados na pesquisa do mestrado em Educação do Campo (PPEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Negra sou: mulheres negras campesinas, (re) conhecimento, lutas e estratégias (2019)*, que teve como objetivo tecer reflexões a partir das experiências das mulheres negras da comunidade de Duas Barras do Fojo, no Município de Mutuípe-Ba, considerando as imbricações dos diversos sistemas de dominação e seus impactos na vida dessas mulheres. O relato é um recorte da referente pesquisa, e tem o objetivo problematizar a imagem socialmente construída da mulher negra, apontando a necessidade de desconstrução de preconceitos e estereótipos e (re) construção dessa imagem.

Introdução

O feminismo hegemônico supervalorizou as produções de acadêmicas brancas, não dando espaço para as experiências das mulheres negras, sobretudo as campesinas, mulheres que sofrem os estereótipos de mulheres atrasadas, "analfabetas", sem conhecimento das formas acadêmicas da escrita. Essa realidade fez com que o protagonismo e participação dessas mulheres fosse descartada e suas vozes silenciadas, uma vez que, se a política é feita por outros meios, na relação com a terra, não é reconhecida a partir dos modelos hegemônicos. Enquanto as intelectuais afroamericanas buscam produções que explicitam, por meio de registros autobibliográficos as experiências e ações cotidianas das mulheres negras, no contexto brasileiro, essas experiências são pouco valorizadas, sobretudo na academia. Imaginemos, então que, quando se trata das vivências de mulheres negras campesinas teríamos a barreira de um Estado racista, que pensa a política por parâmetros ocidentais, pouco dado às (re) formulações de estratégias de povos colonizados acumuladas, por exemplo, por toda a América Latina. O feminismo no campo precisa causar mudanças no espaço em que as mulheres estão inseridas. A mulher campesina precisa sentir-se parte desse debate, refletindo e percebendo que

A dinâmica do espelho

A dinâmica do espelho foi realizada com um grupo de 12 mulheres que participam da Associação de Mulheres da comunidade de Duas Barras do Fojo, no município de Mutuípe-BA, e seu foco foi provocar reflexões que as ajudasse a reconhecer-se em sua negritude, enquanto mulheres negras e campesinas. Seu funcionamento ocorreu em círculo, onde se utilizou uma caixa de tamanho médio com um espelho no fundo. A caixa passou de mãos em mãos por todas as mulheres sem que elas falassem para a outra o que continha dentro da caixa. Enquanto a caixa passava, a mediadora conduziu algumas reflexões, como: quem é essa pessoa que você vê na caixa? como é a vida dela? quais dificuldades ela já enfrentou na vida? quais oportunidades ela teve? o que ela gostaria de ter realizado se tivesse tido a oportunidade? entre outras questões. Depois que a caixa passou por todas as mulheres a mediadora fez um diálogo com o grupo, direcionando as reflexões de acordo com o objetivo do encontro. A partir da análise da narrativa foi possível identificar que muitas situações de machismo, racismo e violência no campo são naturalizadas, a partir da ideia de universalização dos sujeitos, da ideologia cristã, de que todas as pessoas são iguais, que, muitas vezes, reforça as opressões, por não permitir que as mulheres reconheçam o lugar do abuso e da inferioridade que lhes foi atribuída.



Fonte- Registro da autora na pesquisa de campo (2019)

Como nos diz hooks (1981) muitos mitos e estereótipos foram usados para caracterizar a mulher negra. Já fomos bruxas, monstros, mulheres com dentes nos órgãos genitais, com um só peito, dentre outros. Mas, compreendemos que a mulher negra na história não foi tão somente estereotipada e mitificada, também foi invisibilizada, pois, para a sociedade, ela simplesmente não existia enquanto mulher, uma vez que as narrativas sobre nós sempre aproximaram-se mais de outros animais do que do humano, assim como com as indígenas. É desse lugar que emularam a nosso respeito, de mitos e estereótipos negativos, que tentam impor uma construção sobre nós. De acordo com Gonzalez (2008) "a representação negativa da mulher negra está presente na mídia, na literatura, e sempre alimentam o imaginário da mulher negra "mulata", "amante", "empregada doméstica" e tantas outras derivações impostas pelo que entendemos hoje como estigma da mukama.".

À vista do processo de reconhecimento da nossa negritude, somos tensionados a pensar "[...] como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento?" (MUNANGA, p. 137, 2004). Aqui está a resistência das mulheres negras, a luta pelo direito de ser mulher negra, considerando que os esforços de disseminação de desvalorização da negritude feminina é continua e, por vezes, é extremamente difícil às mulheres negras desenvolverem um autoconceito positivo. Ainda hoje, percebemos como os reflexos do sistema racista, assim como da colonização, desqualificam essas vidas, a partir da sua característica fenotípica. Percebemos que a autoestima da mulher negra campesina é bastante afetada pelo ideal de beleza, baseado no padrão eurocêntrico.

Nesse sentido, hooks (2014) afirma que os esforços de disseminação contínua de desvalorização da existência feminina negra tornaram extremamente difícil e frequentemente impossível às mulheres negras desenvolverem um autoconceito positivo. Somos diariamente bombardeadas por imagens negativas. Sendo extremamente cruel a forma com que os meios de comunicação conseguem produzir as imagens negativas ou sensualizadas sobre a existência feminina negra. "São basicamente, dois perfis que determinam as mulheres negras: a primeira imagem 'são de objeto sexual, prostitutas, vacas' e a segunda imagem é a 'gorda e irritante figura maternal'" (hooks, 2014, p. 48).

O sentimento de inferioridade que toma as mulheres campesinas está atrelado a uma construção histórica sobre essas mulheres e seu lugar, de que a mulher negra e da roça "não tem educação", "não sabe falar", "não reconhece seus direitos". Pensar a mulher negra, brasileira,

nordestina e campesina vivendo em uma sociedade que propagou por muito que o Brasil era o país da democracia racial, quando, na verdade, sustentou e difundiu, através de aparelhos ideológicos (escola, família, igreja, mídia) o ideal de branqueamento e superioridade racial, colocando a população negra, sobretudo as mulheres, no lugar de inferioridade.



Fonte- Registro da autora na pesquisa de campo (2019).

Diante de todas as dificuldades que nós, mulheres negras campesinas enfrentamos no nosso cotidiano, olhar para nossa imagem e aceitarmo-nos como somos, gostarmos de nós, mesmo quando tudo descrito e vinculado a nosso respeito é de inferiorização, é, de fato, extremamente difícil. Na sociedade brasileira, dificilmente uma mulher negra, no cotidiano, não tenha se deparado com o preconceito racial, seja de forma explícita ou velada. É nessa situação que a população negra campesina se vê ao longo do tempo: discriminados pela cor, pela falta de oportunidade de estudo, pelo trabalho que desenvolve no campo, pela forma de falar e comportar-se. As mulheres negras campesinas, como parte dessa população, são as mais vulneráveis ao racismo, à discriminação de gênero, ao sexismo, à violência doméstica e às práticas do machismo. Essa parte da população tem, portanto, especificidades que expressam o entrelaçamento da questão racial e de gênero, que interagem com outros tipos de opressões, tais como, a desigualdade social e regional.

Conclusão

A dinâmica do espelho, por mais simples que apresente ser, foi fundamental para socializar os conhecimentos produzidos a partir das teorias de um conjunto de intelectuais negras brasileiras e norte-americanas, contribuindo para que o grupo de mulheres pudessem reconhecer o lugar socialmente construído para elas, ao tempo que reforçamos a importância da mulher negra na sociedade, sobretudo quando ela se organiza para desestabilizar a norma.

Referências

GONZALEZ, Lélia. "**Racismo e sexismo na cultura brasileira**". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

_____. **Mulher negra, essa quilombola**. *Folha de São Paulo.* Folhetim. Domingo 22 de novembro de 1981.

_____. **Mulher Negra**. In: Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente. Nascimento (0rg). São Paulo: Selo Negro, (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3) 2008.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014.

MUNANGA K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia [Internet]. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF; 2004. [citado 2023 ago. 21] Available from: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf

NÓS, PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nayanna Reis Silva[201]
Josenilda Moreira dos Santos[202]

[...] "No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder
Mas minha alma resiste, o meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu.
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa.
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu" [...]

(Jorge Portugal / Lazzo Fatumbi, 2019.)

Relato de experiência

Resumo: Este texto consiste no encontro de duas professoras negras suas vivências, histórias de vida na pedagogia da alternância numa escola família agrícola, relatando os desafios e as possibilidades de ser fazer uma educação centrada em relações étnicos raciais mais dignas, comprometidas com uma educação contextualizada, alicerçada na prática do antirracismo e nas potencialidades do povo negro. Portanto, entendemos que as nossas experiências e vivências enquanto mulheres negras influenciam o nosso modo de pensar e agir em cada aspecto do nosso cotidiano. O que converge na nossa ação pedagógica na pedagogia da alternância, que é pautada de consciência no combate às fobias sociais, principalmente o racismo que estrutura as classes.

Palavras–chave: Educação do Campo, Experiências, Relações Étnicos Raciais, Narrativas, Mulheres Negras.

Nós!

Ser mulher e negra é um desafio constante nas relações sociais e na sociedade brasileira, esse desafio se amplia quando se trata do trabalho na educação. Bom, para iniciar esse texto desejamos nos apresentar, somos Josenilda e Nayanna, mulheres negras e diferentes.

[201] Bacharel em administração- UNEB, Mestre em Educação do Campo - UFRB, atualmente Professora do estado da Bahia, no município de Cruz das Almas/BA e professora voluntária da EFAMI, em Irará/BA. reisnayanna@gmail.com

[202] Mestranda em Educação do Campo - UFRB, Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais - UFBA, licenciada em Geografia -UEFS, licenciada em Pedagogia - UNIFAEL, atualmente professora da Rede Municipal de Irará. Josenilda.geografia@gmail.com.

Afirmamos esse lugar da diferença para ampliar a possibilidade de ser negra e amplificar as nossas experiências. Josenilda, mulher negra, quilombola, educadora, camponesa, fazedora de cultura, filha de Sílvia e de José, sempre soube de onde vim, e no percurso descobrindo aonde vou. O entendimento sobre meu povo, sobre a minha comunidade, sobre a nossa relação com o território, começa pela escuta dos mais velhos, pelos anciãos, que se perpetua e se salvaguarda assim, na transmissão de saberes. E nesse sentido, a minha trajetória de vida e que se desdobra também como educadora, se alicerça nessa prática. Aprendi com minha mãe, que é preciso estudar, que só a educação é capaz de promover mudanças significativas, de transformar realidades e de formar sujeitos capazes de reescrever a sua concepção de mundo e mudá-lo. E diante disso fui ser pioneira num movimento de retomada de direitos historicamente negados, dentre eles, entrei o espaço da universidade. Me formei em licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sou a primeira mulher, formada em nível superior da comunidade, primeira mestranda. No período da universidade comecei a trabalhar como professora voluntária na Escola Família Agrícola da Região de Irará (EFAMI), por entender que minha formação enquanto profissional e pessoal, para além dos muros da universidade, precisava está atrelada a um espaço que era meu por entendimento e pertencimento. De 2014 a 2021, período em que dediquei a EFAMI percebi ao me inserir neste cenário de uma escola contextualizada que sua visão e expectativa de vida muda, muda suas certezas, e a sua defesa sobre esse espaço se amplia. A EFAMI me permitiu aprender, vivenciar, experimentar e sentir. Ocupar esse espaço, possibilitou me ver como educadora negra e camponesa, a partir dos reflexos nos olhos dos meus alunos. Tínhamos conversas silenciosas e barulhentas do quanto era representativo e uma demarcação de rumos futuros. Atualmente sou professora do quilombo, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Professora da minha mãe, dos meus tios, primos e irmãos quilombolas. Reafirmo sempre que o conhecimento só é válido quando é compartilhado, é continuar a resistir, é defender os meus irmãos e respeitar as lutas dos meus ancestrais, dos meus mais velhos, *"vou aprender a ler para ensinar meus camaradas"*.

Eu sou Nayanna, Mulher, Negra, Educadora, apesar de ter vivido minha vida inteira na zona urbana, sempre tive um vínculo muito forte com o campo, alimentado por minha Avó, através de sabores, saberes, e suas memórias. É no seio familiar materno que a educação é estimulada na minha vida. Ouvia recorrentemente de minha avó semianalfabeta: "estuda fia que

eu não pude". Me graduei em Bacharelado em Administração pela UNEB campus XI, nos movimentos sociais que me fiz GENTE e foi na Escola Família Agrícola que me tornei PROFESSORA. Hoje, além da Escola Família Agrícola da Região de Irará, também leciono no Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Torres. Artista e amante da arte trouxeram essa perspectiva para o meu produto do mestrado em educação do campo e para minha vida profissional.

Experiências e vivências

Levantando o paradigma que não houve reparação histórica das violências que o povo negro viveu desde a diáspora do continente africano, os movimentos sociais são os responsáveis por promover mudanças significativas na sociedade, fomentando um conjunto de ações para mitigar os efeitos de séculos de violações. Dentre eles o direito à educação contextualizada, comprometida na prática do antirracismo e nas potencialidades do povo negro. Há e houve uma negligência dos debates raciais na sociedade brasileira ao longo do tempo. Na verdade, há negação de uma história. A primeira etapa de negação é na escola, pois existe uma descrição detalhada e perversa de uma história única, com uma visão eurocêntrica, brancocentrica. Foram esses "contos do vigário" que aprendemos na escola, nas etapas de escolarização. E essa negação é estratégica. Um desses contos é que a Lei Áurea, muitas vezes é retratada, como uma benfeitoria, como um ato de bondade de uma princesa branca, mas ela não foi. A abolição foi resultado de um processo de lutas e resistência do povo negro. O movimento abolicionista e a pressão de alguns países culminaram na abolição da escravatura, que já era uma realidade fatídica. Nosso currículo, nossos livros didáticos, conta uma versão deturpada sobre os sequestros e aprisionamento dos negros trazidos para o Brasil e sua participação na formação do território brasileiro. O Brasil foi o último país do ocidente a abolir a escravatura e 70% da nossa história foi sob esse regime. E desde a chegada do primeiro negro no país sempre houve resistência, nunca houve cordialidade, passividade como muitas vezes aprendemos. Essas experiências dentro da escola, marcaram as nossas vidas não nos dando ferramentas importantes para reflexão de quem somos e a importância dos nossos territórios e do nosso povo. Foi preciso outros espaços e muito esforço coletivo para nos fortalecer nesse lugar da identidade enquanto mulheres negras, sem esquecer que ainda estamos nesse processo. Diante esse quadro e

reconhecendo dos avanços conquistados com luta pelo movimento negros, o que fazer quando se é professora e não se deseja que os ciclos da violência se repitam? Trabalho de formiguinha pautado na legislação e no acúmulo de experiências que a população negra e suas organizações construíram seria a resposta? Os espaços de formação da Escola Família Agrícola, com a utilização da pedagogia da alternância e educação do campo permitiu que nós trabalhadora da educação exercesse a leitura e reflexão da realidade, além de ferramentas criativas de se pensar o jovem rural camponês negro, porque o campo tem cor! A partir disso, o nosso encontro se estabeleceu, culminando nas nossas práticas pedagógicas engajadas e balizadas para a justiça social, dignidade e uma educação antirracistas, centrada nas descolonidades e valorização de saberes plurais e principalmente locais. Nesse processo, a pedagogia da alternância nos permite a reflexão da realidade dos educandos/as, através das ferramentas utilizadas por ela, o plano de estudo, a tutoria, a síntese, as atividades em tempo comunidade entre outras. É importante destacar que a pedagogia da alternância feita pelas escolas famílias agrícolas e casa familiares rurais permitem às professoras/es muito mais autonomia na construção dos conteúdos e flexibilidade ao que os educandos trazem do tempo comunidade para sala. Sendo assim a pedagogia da alternância se tornou um aliado importante nas abordagens sobre marcadores sociais como por exemplo, raça, gênero e classe.

A Lei 10.639/03 é um avanço que repercute no fazer pedagógico. Entretanto, a própria em si, não garante que o conteúdo sobre a história e cultura afro-brasileira e africana seja implementado em sala de aula, uma vez que, perpassa por várias dimensões, inclusive no que tange a própria lei. Lembramos-nos que a partir da discussão desta em sala, com seu devido tratamento e detalhamento conseguimos refletir como ela possui lacunas ao ser executada, folclórica as negritudes e se resume ao novembro negro, não visibilizando as potências negras, não traz uma perspectiva de valorização as diversas possibilidades da existência negra. Nesse processo em sala os estudantes trouxeram autores, atores e personalidades negras importantes para o Brasil, assim como construímos uma exposição das pessoas negras de sua comunidade rural, que são consideradas potências. Esse foi um momento muito rico e de valorização da negritude local que foi apresentada na Feira agroecológica da escola, para toda a comunidade. Observamos que essa atividade é extremamente simbólica para construção da autoimagem, a ideia de que as pessoas como nós pudessem chegar em espaços de relevância nacional, sendo intelectuais, pesquisadores, médicos, deputadas, cantores, atores, ou agricultores as

educandas/os também podem. Outra experiência muito potente é a nossa existência na sala de aula, enquanto professora, naquele lugar de poder podendo falar sobre administração, economia, política, Geografia, entre outros assuntos, nos colocando com altivez, com o nosso cabelo crespo/cacheado, com esse corpo, com os traços que carregamos, escutamos e sentimos que muitas meninas se inspiram em nós. Raça, gênero e classe está transversalizada em quase todos os assuntos que trabalhamos, e quando não conseguimos fazer a transversalização do tema, provocamos reflexões e análises dos nossos estudantes. Dessa forma, nossos corpos ocupando esses espaços, são exemplos de resistência e contam narrativas. Essa dimensão simbólica e real, precisa ser traduzida em práticas pedagógicas concreta no que tange a luta por uma educação antirracista. Nós existimos, logo, o corpo que somos é político, e elemento central quando tratamos de experiência na práxis pedagógicas.



Fonte: Nayanna Reis Silva (2022)

Resultados

É salutar que as nossas experiências e vivências enquanto mulheres negras influenciam o nosso modo de pensar e agir em cada aspecto do nosso cotidiano. O que converge na nossa ação pedagógica na pedagogia da alternância, que é pautada de consciência no combate às fobias sociais, principalmente o racismo que estrutura as classes. Logo, cria-se possibilidades de pensar o mundo, as sociedades, o desenvolvimento fora das caixas que a educação bancária nos impõe, e assim debaixo de uma árvore frutífera, desorganizar as concepções colônias do eurocentrismo do que é saber, do que é beleza, do que é natureza e do que pode ser uma sala de aula.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Luana Sousa Custódio (Autora)[203]
Dr. Silvano da Conceição (Orientador)[204]

Objetivos

Analisar a influência da interculturalidade na educação brasileira, com ênfase na valorização da diversidade étnica e identitária.

Metodologia

Realizar uma revisão bibliográfica da literatura sobre interculturalidade e decolonialidade na educação brasileira, além de incluir a análise da Lei 10639/2003. Como corpus de análise usamos o PPC da Licenciatura em Ciências Sociais da UESC, a partir dos seguintes descritores: "raça", "racismo", "preconceito étnico", "preconceito racial" e "discriminação étnico-racial".

Resultados alcançados

Ao analisar o PPC do Curso de Ciências Sociais na UESC, a partir das exigências da Lei 10.639/03, notamos a ausência das questões diretamente ligadas as relações étnico-raciais. Compreendemos que a incorporação das perspectivas decolonial e intercultural na educação brasileira, pode valorizar a diversidade e promover o reconhecimento entre diferentes grupos socioculturais e étnico-raciais. Isso contribui para a promoção de uma educação antirracista e enriquece o ambiente educacional, promovendo a valorização da identidade negra no cotidiano educacional brasileiro.

Conclusão

A interculturalidade e a decolonialidade na educação brasileira desempenham um papel crucial ao valorizar ao promover uma releitura do racismo e da diversidade étnico-racial brasileiros, além de fomentar um ambiente educacional efetivamente antirracista, tanto em sua forma como em conteúdo. Isso se concretiza por meio do diálogo entre grupos socioculturais, com o propósito de promover a equidade e desmontar preconceitos, o que, por sua vez, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural, reconhecendo a riqueza das diferentes culturas que coexistem na sociedade.

Palavras-chave: Interculturalidade; Educação; Diversidade; Decolonialidade.

---

[203]Graduanda de Ciências Sociais - UESC, bolsista de IC (PROIC 2023-2024) com o projeto "O percurso da Lei 10.639/03 no currículo das licenciaturas presenciais das instituições públicas de ensino superior da Bahia", sob a orientação do Prof. Dr. Silvano da Conceição. E-mail: lscustodio.cso@uesc.br.

[204]Doutor em Sociologia pela UFsCar, Prof. Titular junto ao DFCH da UESC. Professor permanente nos programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e no Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), ambos da UESB. E-mail: sconceicao@uesc.br

AS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA E A LEI 10.639/2003: DESAFIOS NO CONTEXTO FORMATIVO205

Rebeca Passos do Nascimento[206]
Ananda Rocha[207]
Dailza Araújo Lopes[208]

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma temáticas correlatas à Lei 10.639/2003 surgem referenciadas nos Projeto Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - *campus* Jequié-BA. Para tanto, utilizamos a perspectiva metodológica de cunho qualitativo, com a Análise documental do Projeto Político Institucional (PPI) e os PPCs de oito cursos de licenciatura, na busca dos seguintes descritores ligados à temática da lei. Com os dados obtidos, podemos observar que o PPI possui referência à temática contida na lei, porém de forma tímida, todavia, a universidade oferta de diversos eventos, cursos, formações e debates voltados para a lei 10.639/2003, há a necessidade de reflexão e transformação no currículo dos cursos de formação de professores/as para que atenda as demandas de formação suscitadas na lei. Foi constatado ainda que, dos oito cursos de licenciatura ofertados no *Campus* de Jequié, quatro (Ciências Biológicas, Pedagogia, Teatro e Dança) possuem disciplinas específicas que abordam as temáticas referentes à lei, o que se configura como um processo que está em andamento, porém, é importante ressaltar que em virtude do racismo estrutural e institucional, as diretrizes de formação docente, precisam estar alinhadas às exigências da lei, com vistas a possibilitar que práticas antirracistas sejam cada vez mais cotidianas na Educação básica, e para isso, a formação de professores/as precisa ser repensada.

Palavras-chave: Educação étnico-racial, Lei 10.639/03, Universidade, Licenciaturas, formação docente.

[205] O presente resumo é um desdobramento do Projeto "O percurso da Lei 10.639/03 em algumas escolas do município de Jequié/BA e no currículo das licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)" financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Edital 049/2022 PIBIC-AF/CNPq/UESB.

[206] Estudante do curso de Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié. Integrante do Grupo de estudos Legados Africanos, relações étnico-raciais contemporâneas e legislação educacional (GEPER-UESB/UESC).

[207] Estudante do curso de Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié. Integrante do Grupo de estudos Legados Africanos, relações étnico-raciais contemporâneas e legislação educacional (GEPER-UESB/UESC).

[208] Professora assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié. Pesquisadora no Grupo de pesquisa em Gênero, raça e subalternidades (UFRB) e no Grupo de estudos Legados Africanos, relações étnico-raciais contemporâneas e legislação educacional (GEPER-UESB/UESC).

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: RELATOS DE OFICINAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JEQUIÉ

PINTURAS FACIAIS AFRICANAS: DESCOBRINDO SIGNIFICADOS

Ananda Santos Rocha
Bolsista PIBIC-AF/CNPq/UESB
Silvano da Conceição – Orientador
Dailza de Araújo Lopes – Orientadora

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever a experiência das oficinas realizadas em escolas municipais de Jequié com a temática voltada para as relações étnico-raciais. A metodologia utilizada no presente estudo é o relato de experiência. A oficina foi disponibilizada para duas turmas do 6° do ensino fundamental. A oficina: "Pinturas Faciais Africanas: Descobrindo Significados", foi conduzido pela integrante do Grupo de estudos Legados Africanos, relações étnico-raciais contemporâneas e legislação educacional (GEPER-UESB/UESC) Ananda. No relato trago um pouco da experiência na oficina: "Pinturas Faciais Africanas". A oficina foi realizada com duas turmas, de maneira simultânea, do 6° ano. Em um primeiro momento, os estudantes têm dificuldade em compreender o momento da oficina com o propósito de aprendizado, o que faz com que eles precisem de tempo para entender a importância da proposta apresentada. Outro ponto a se observar é uma rejeição dos estudantes ao perceberem qual será a temática trabalhada, o distanciamento do tema étnico-racial gera um preconceito, que logo é desconstruído quando eles conhecem o significado cultural e como ela faz parte de um propósito social, o que os levar a cumprir com todas as demandas da oficina. "Uma educação baseada no reconhecimento das diferenças abre caminhos para a conexão entre diferentes sujeitos e, por consequência, diferentes valores e perspectivas, criando um ambiente de interação e criatividade" (Fleuri, p. 32).

Palavras-chave: Cultura. Étnico-racial. Oficina.

ANALISANDO AS PROPOSTAS RELACIONADAS ÀS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS DENTRO DO PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Luiza Souza da Conceição[209]
Orientador: Dr. Silvano da Conceição[210]

OBJETIVOS

A ausência de discussões relacionadas às relações étnico-raciais nos cursos de humanidades é um grande problema. Estes cursos muitas vezes negligenciam um exame aprofundado das experiências e contribuições de diferentes grupos étnicos e raças ao longo da história. Isto leva a lacunas na compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural e as desigualdades sociais existentes. Incorporar essas perspectivas nos currículos é crucial para promover uma educação mais inclusiva que reconheça e valorize a diversidade de culturas e identidades presentes na sociedade. Para atingir esses objetivos é necessário analisar os principais desafios enfrentados na ausência de propostas das relações étnico-raciais dentro do PPC dos cursos de humanidades, na perspectiva identitária e sociocultural.

METODOLOGIA

A pesquisa baseia-se na análise de dados do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz, considerando os seguintes elementos, “racismo”, “antirracismo”, “educação étnico-racial” e “preconceito racial”.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Tornou-se preocupante assistir a ausência de propostas relacionadas ao que tange às relações etnico-raciais, deixando como resultado o não cumprimento da legislação 10.639/03. Compreender a urgência do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na graduação é também garantir que a educação brasileira, percorra com êxito o caminho da interculturalidade e diversidade identitária, navegando em um mar de empoderamento, promovendo a diversidade e alcançando uma educação inclusiva.

CONCLUSÃO

Nesse sentido, para enfrentar esses desafios e promover uma educação mais inclusiva e diversificada, é necessário que análises críticas sejam dissertadas e debatidas, pensando a diversidade e possibilitando incluir abordagens interculturais.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Racismo. Antirracismo.

---

[209] Graduanda de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Santa Cruz PROIC/UESC 2023 - 2024 com o Projeto "O percurso da Lei 10.639/03 no currículo das licenciaturas presenciais das instituições públicas de ensino superior da Bahia". Coordenado pelo professor Dr. Silvano da Conceição. E-mail: lsconceicao.cso@uesc.br

[210] Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFsCar; Professor Adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: sconceicao@uesc.br

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR NO TRABALHO COM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dailza Araújo Lopes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Campus Jequié)
dailza.lopes@uesb.edu.br

RESUMO

O presente resumo tem como objetivo apresentar possibilidades pedagógicas de educação antirracista no ensino superior, dentro dos cursos de formação de professoras. A inquietação com essa escrita, surge da minha atuação como professora no ensino superior em uma universidade pública no Estado da Bahia, e teve como metodologia o relato de experiência. Após as análises têm-se como resultado o destaque para a importância da educação antirracista e para as relações étnico-raciais na formação de professoras, a qual deve ser uma abordagem que perpassa pelos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino superior, como forma de possibilitar que o debate chegue até as escolas, e extrapole os muros da sala de aula, uma vez que a escola é parte de um mecanismo educacional dentro do todo que é a sociedade. Desde 1970, o Movimento Negro e outras associações e coletivos têm pautado o combate ao racismo através da educação, a conquista das leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos históricos, mas que ainda não reverberam nos espaços escolares, logo precisa-se pensar na formação inicial e continuada, a partir de uma perspectiva antirracista alinhada com as pedagogias feministas negras, de forma didática (batalha naval, bingos, exposições e imagens) para que possibilite melhores aprendizagens, por isso, é fundamental que na formação de professoras, sejam trabalhadas além das questões didático-pedagógicas e situar processos históricos, culturais.

Palavras-chave: educação antirracista - ensino superior – formação

A RELAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E O ESPORTE

Autor: Manoel Almeida de Jesus
Orientador: Rodrigo de Araújo Monteiro
Universidade Federal Fluminense

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar no Filme Invictos a Construção de uma Identidade de Nacional, relação da construção identidade e o esporte, com os contextos econômico, político e social que formatam fomentam o filme. O método é a Pesquisa de análise de conteúdo. De acordo com Souza (2004, p.16), metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Tem Como fundamentação Identidade Cultural na Pós-Modernidade (HALL 2005), Garrincha X Pelé: Futebol, Literatura e a Construção da Identidade Nacional (MELO, 2003) entre outros. O nas cenas analisadas no filme sugere, que é possível através do esporte é unir uma nação e que pode mudar todo o de situação de vulnerabilidade, política econômica e social de um pais, que sofria de separação racial, brancos e negro viviam separadamente, o Presidente ao sair da prisão foi eleito Senhor Nelson Mandela, vir uma grande possibilidade da união de dos Sul Africano através do esporte Com muito esforço e suor, o time nacional ganha a copa do mundo de Rúgby, e consegue unir brancos e negros, apagando antigas cicatrizes deixadas pelo Apartheid, e transforma o time no orgulho nacional, não só nacionalmente, mas sim reconhecido mundialmente, onde o Presidente Nelson Mandela foi reconhecido pela mídia e pela as Nações Unidas recebeu o Prêmio Nobel da Paz.

Palavras-Chave: União. Esporte. Negro. Sistema político. Identidade

EIXO 7

Tecnologias nos Espaços Educativos: políticas e práticas



O IMPACTO DO USO DOS JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Jaqueline dos Santos Ribeiro[211]

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o impacto do uso dos jogos digitais no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola do Campo Municipal Edwaldo Brandão Correia. A metodologia utilizada para alcançar os resultados será a pesquisa qualitativa, que enquanto abordagem se utilizará da pesquisa aplicada, através da observação assistemática e direta que trarão as variáveis levantadas a respeito do impacto do uso dos jogos digitais no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, de acordo com a participação nos jogos e o avanço no nível de aprendizagem. A fundamentação teórica dessa pesquisa está orientada nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1979) e Ausubel (2003) e nos estudos de Prensky (2012), Busarello (2018), Gabriel (2013) e Veridiano (2014). Ao proporcionar práticas de jogos como estratégia de reforçar os conteúdos, o professor facilita o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que o uso dos jogos é uma importante estratégia de aprendizagem pelo caráter lúdico de que se revestem. Os resultados desse estudo demonstraram que o uso dos jogos digitais causou um impacto positivo na etapa de alfabetização das crianças, fomentando o desenvolvimento de habilidades de alfabetização, letramento digital e competências socioemocionais de autoconhecimento, autorregulação e decisões responsáveis.

Palavras-chave: Jogos digitais. Gamificação. Alfabetização e letramento.

1. Introdução

O uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar faz o educando aprender com prazer, de forma que os conhecimentos são adquiridos inconscientemente. Por isso, esse recurso pode ser utilizado como estratégia de fixação de conceitos/conteúdos. Para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem não é suficiente que o estudante esteja apenas em contato com a aula ministrada pelo professor, uma vez que o aluno precisa vivenciar experiências práticas para construir seu próprio conhecimento, pois a aprendizagem acontece de forma diferente, e, em sujeitos também diferentes.

[211] Professora do quadro permanente de servidor público do município de Dom Macedo Costa-Ba e do município de Conceição do Almeida-Ba. Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB – Campus V e Pedagogia pela UNIFACS, especialista em Educação e Tecnologias Digitais pela UFRB-Campus do CECULT- Santo Amaro. E-mail: jdsramorim@gmail.com.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Edwaldo Brandão Correia, localizada na Fazenda Santa Luzia, uma comunidade rural de Dom Macedo Costa – Bahia, um pequeno município, situado na região do Recôncavo Baiano, a 180 km de distância da capital Salvador, que no censo do IBGE de 2021 tinha a sua população estimada em 4.072. Nessa unidade de ensino é ofertada a modalidade da educação do campo, uma educação formal oferecida à população do campo, mas essa proposta foi aplicada especificamente com os 15 educandos da turma seriada do 1º Ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental da etapa da Alfabetização.

Nesse contexto, o tema desse estudo é o uso da gamificação na fixação de conceitos/conteúdos no ensino de Língua Portuguesa na etapa da alfabetização e letramento, e elencou-se como problema de pesquisa a seguinte investigação: qual é o impacto do uso dos jogos digitais no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização e letramento? Como hipótese para essa pesquisa, acredita-se que os estudantes apresentam um comportamento ativo em relação ao novo, o que favorece o desenvolvimento da aprendizagem de conceito/conteúdo, já que o uso dos jogos é uma estratégia de aprendizagem atrativa pela própria natureza lúdica.

O objetivo geral desse estudo é analisar o impacto do uso dos jogos digitais no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Edwaldo Brandão Correia. Para se alcançar tal objetivo, elencou-se os seguintes objetivos específicos: - Elaborar uma sequência didática com os planos das aulas articuladas ao uso dos jogos digitais; - Criar os jogos digitais de acordo com os objetivos das aulas planejadas; - Criar um grupo de WhatsApp para a turma; - Desenvolver a sequência didática planejada em sala de aula; - Orientar os estudantes sobre o uso dos jogos digitais; - Acompanhar a participação dos estudantes no uso dos jogos digitais; - Realizar anotações acerca dos dados obtidos na observação direta; - Avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com o uso dos jogos digitais; - Descrever o resultado da análise do uso dos jogos digitais no processo de alfabetização e letramento.

A justificativa para esse estudo se dá pela importância que os jogos desempenham na vida das pessoas, de acordo com o aspecto lúdico de que se revestem e pelo exercício de interpretação e injuções que possibilitam. Atualmente, os estudantes estão cada vez mais conectados às novas tecnologias da informação e comunicação, e, em todos os ambientes sociais, principalmente na sala de aula, por isso, apresentam domínio e facilidade com o uso

das tecnologias digitais, afinal de contas, são "nativos digitais". Ao utilizar os jogos, as pessoas se divertem de várias formas, pois o jogo se configura como uma atividade livre, espontânea e não obrigatória, dotada de desafios. Huizinga (2014), define o jogo como:

> Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA, 2014, p. 33, *apud* SILVA-PIRES; TRAJANO; ARAÚJO-JORGE, 2020, p. 4).

Percebe-se que a definição de jogo se associa às suas principais qualidades. Dessa forma, a realização de jogos na sala de aula é importante para despertar o prazer pelo ato de aprender, bem como pela aprendizagem concreta, pois, inconscientemente o estudante aprende brincando. Para introduzir os jogos digitais no processo de aprendizagem, para além do entretenimento, a professora resolveu adotar a gamificação como ferramenta de ensino, utilizando-se de jogos imbuídos de conteúdos e conceitos, no intuito de tornar a aprendizagem atraente e alcançar os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, essa pesquisa visa trazer contribuições para a aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo que servir como fonte de dados para estudos e análises.

Sabe-se que o professor mediador é aquele que além de mediar a aprendizagem do aluno com o conhecimento, está sempre em busca de novas estratégias de ensino, a fim de facilitar o processo de aprendizagem na sala de aula. Como o uso das tecnologias tem sido realizado cotidianamente pelos estudantes, isso motivou a professora a usufruir dos jogos digitais com o intuito pedagógico. No que diz respeito à metodologia, o estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, de cunho aplicado, cujo mecanismo de coleta de dados foi a observação assistemática.

2. Os jogos no processo de alfabetização

A utilização da gamificação na prática pedagógica não é uma metodologia nova, nesse sentido, Fadel *et al*. (2014, p. 7) discorrem que apesar do termo "gamificação" ter sido usado pela primeira vez no ano de 2010, a gamificação já é usada há muito tempo. Em se tratando de atividade educativa, esses autores citam como exemplo, o ditado de palavras tão usado no

processo de alfabetização, pois, quando as crianças acertavam, recebiam estrelinhas como recompensa pelo acerto, consequentemente, a professora prosseguia o ditado soletrando palavras mais difíceis de serem escritas, ou seja, o nível acabava sendo adaptado ao desenvolvimento das novas habilidades a serem desenvolvidas. Nessa perspectiva, Zichermann e Cunningham (2011, *apud* FADEL *et al*., 2014, p. 16), consideram que "a gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problemas".

A revolução do mundo virtual criou a sociedade do conhecimento que nos garante o acesso ilimitado ao mundo da informação e da produção do saber. Ao se fazer uma reflexão sobre os efeitos da cultura digital para a educação contemporânea, nota-se que é preciso tomar como base a transformação social da relação com o saber, imposta pela revolução do mundo virtual. A cultura digital advinda da transformação tecnológica ocorrida na sociedade com o uso das tecnologias digitais e do ciberespaço determinou o surgimento de mudanças que ocasionaram novas formas de relacionamento com a vida em todos os setores da sociedade. De acordo com Busarello (2018), a sociedade contemporânea interessa-se por jogos, o que acarreta o surgimento de novos produtos e sistemas.

Os elementos advindos da cibernética nos levaram a adquirir uma visão amplificada da produção cultural do mundo do conhecimento. Se por um lado esse aspecto beneficia a educação, ao auxiliar os professores e alunos a terem um maior domínio sobre os objetos de estudos, por outro lado, desencadeia o desafio da relação com o saber, pois antes do surgimento da cultura digital, os professores eram os detentores do conhecimento, na escola eram a única fonte do saber. De acordo com Gabriel (2013), as novas tecnologias podem tanto ser um auxílio para o processo educativo, quanto podem atrapalhar esse processo, pois somente ter acesso à tecnologia na escola não é garantia de benefício algum, a vantagem depende do uso apropriado que o educando fará desse recurso e a relação com os conteúdos.

Para Prensky (2012), nos dias atuais os estudantes demonstram ser mais rápidos e mais dinâmicos, além de conhecerem a tecnologia com grande propriedade, uma vez que já nasceram na nova era digital. Também se encontra nesse contexto, o desafio de todos os educadores: ser o mediador desse processo educativo e auxiliar os estudantes a desenvolver autonomia nos estudos e na construção da própria aprendizagem. Por isso, com a produção do conhecimento ocorrida em rede, a informação ganhou velocidade, o espaço e o tempo não são mais obstáculos e o conhecimento consegue alcançar uma coletividade de pessoas ao mesmo tempo, assim, os

professores deixaram de ser a única fonte do saber e de despertar o encantamento com o pensamento humano, já que "o saber" no ciberespaço aparece pronto.

Nesse sentido, o papel do professor precisa ganhar uma nova configuração, como afirma Rubem Alves (2011), "a missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade". Entretanto, para que os conhecimentos possam ganhar significados na vida dos estudantes, é indispensável que o professor leve em consideração a existência dos seus conhecimentos prévios. De acordo com Ausubel (2003):

> A aprendizagem significativa ocorre quando há a associação entre o conhecimento prévio do indivíduo, ou subsunçor, com um material potencialmente significativo, de forma não-arbitrária e substantiva, possibilitando a construção de significados. (AUSUBEL, 2003, apud SILVA-PIRES; TRAJANO; ARAÚJO-JORGE, 2020, p. 2)

Assim, compete aos professores orientar os caminhos a serem percorridos pelos alunos, e, segundo Levy (1999) contribuir para o reconhecimento dos saberes das pessoas, inclusive o saber não acadêmico. Veridiano (2014), aborda que estudos de Vygotsky evidenciaram a potencialidade dos jogos de computador, por captarem a atenção das crianças e adolescentes e fundamentarem-se em estruturas de entretenimento bem elaboradas, como o uso de plataformas com recursos sonoros e visuais que favorece a entrada do lúdico na aquisição de conteúdos escolares e nas tentativas de acertos e erros, que contribui para a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1979), a distância que existe entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento a ser alcançado pela criança no processo de aprendizagem é chamada de "zona de desenvolvimento proximal", por isso, é fundamental que o professor considere os conhecimentos prévios do aluno no processo de aprendizagem e permita através da mediação que o discente vivencie experiências com o outro para reconstruir as experiências internas.

De acordo com Ausubel (2003, apud, SILVA- PIRES, F.E.S.; TRAJANO, V. S.; ARAÚJO-JORGE, C. T., 2020), para que ocorra a aprendizagem significativa no processo de ensino é preciso levar em consideração três conceitos interligados, a estrutura cognitiva, a prontidão cognitiva e a maturidade cognitiva. A estrutura cognitiva está influenciada pela disponibilidade, estabilidade, clareza, capacidade de discriminação dos subsunçores, que são os conhecimentos prévios e pela prontidão cognitiva do indivíduo. A prontidão cognitiva não necessita que existam os subsunçores, entretanto, depende da maturidade cognitiva responsável

pela chance de sucesso em alguma atividade de aprendizagem. A maturidade cognitiva muda segundo as experiências culturais, subculturais e idiossincráticas dos sujeitos.

Conforme Gabriel (2013), para saber utilizar as tecnologias é indispensável antes de tudo, conhecê-la. Muitas vezes, os professores na condição de imigrantes digitais enfrentam dificuldades para dar conta dessa habilidade, enquanto os estudantes na condição de nativos digitais apresentam facilidade no domínio do uso das novas tecnologias. Assim, quando os professores se deparam com alunos aptos com as tecnologias, sentem-se inseguros para acompanhar tais inovações. Gabriel (2013) afirma que a educação digital é a única forma de lidar com a nova realidade, por isso, os professores precisam participar de cursos de formação tecnológica e digital ofertadas pelas instituições de ensino.

Prensky (2012), discorre que as novas pesquisas científicas da neurologia evidenciam que estímulos de vários tipos mudam as estruturas cerebrais e afetam o modo de pensar dos sujeitos e que essas transformações permanecem ao longo da existência humana. Por isso, a aprendizagem fundamentada em jogos e gamificação pode exercer um papel importante na interiorização de conteúdos que não motivem as pessoas de forma intrínseca, mas que necessitem ser aprendidos. Ao descrever gamificação, Busarello (2018), diz que a gamificação é formada por quatro princípios: a base nos jogos, as mecânicas, as estéticas e o pensamento de jogo. Já McGonigal (2012, *apud* MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p. 40) lista quatro elementos principais dos jogos que podem variar entre as atividades: primeiro “objetivo - uma meta a ser alcançada”; segundo “regras - definição de meios para alcançar essa meta”; terceiro “sistema de feedback - resposta que os jogadores obtêm do desempenho deles durante a atividade, informando assim o quanto falta para alcançar o objetivo”; e quarto “participação voluntária - o sujeito deve aceitar as regras impostas para entrar na atividade”.

Martins e Giraffa (2016) analisam e descrevem como elementos adequados para serem desenvolvidos no uso pedagógico dos jogos digitais: missão, enredo, personagem, níveis/desafios, objetivos específicos, recursos, colaboração, help, itens, desempenho, XP e Pontuação. Assim, percebe-se que a atividade gamificada possui elementos facilitadores da avaliação do professor com relação ao desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que o uso dos jogos digitais como estratégia de ensino fortalece a construção de uma aprendizagem significativa e de forma divertida.

Nesse sentido, para que o estudante desperte o interesse pela aprendizagem, o professor precisa aproveitar a capacidade de aprendizagem e o entusiasmo dos estudantes nativos digitais para alinhar a metodologia de ensino às novas demandas sociais e utilizar as tecnologias disponíveis no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessas considerações, compreende-se que o jogo de cunho educativo exige do jogador o uso de conhecimento prévio para que se consiga vencer desafios e avançar, promovendo o desenvolvimento da dialogicidade, do senso crítico através de atividades divertidas que demandam a interpretação de conceitos abstratos e complexos.

3. Metodologia

A metodologia utilizada para alcançar os resultados desse estudo se classifica quanto à natureza como pesquisa aplicada, no intuito de gerar conhecimentos a partir da aplicação prática e dirigida dos jogos digitais na turma do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de auxiliar o desenvolvimento de habilidades e competências do processo de aprendizagem de conceitos/conteúdos. Com relação à forma de abordagem, esse estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa, levando em consideração que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos envolvidos. Zanette (2017) ressalta que a pesquisa qualitativa busca aproximar o sujeito e o objeto de investigação, dentro do seu contexto histórico-cultural. Por isso, a pesquisa científica deve utilizar uma metodologia próxima da realidade local, de modo que o pesquisador possa colocar-se no lugar do outro.

Quantos aos objetivos, esse estudo se trata de uma pesquisa descritiva por descrever as características do impacto do uso dos jogos digitais no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos pesquisados e porque o pesquisador analisará os dados indutivamente, ao levantar as informações através de sua observação e interpretação. Quanto aos procedimentos técnicos se trata de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007), é realizada com base em material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos. Já o estudo de caso, ainda segundo Gil (2007), acontece no estudo aprofundado de um objeto, de modo que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Nesse estudo, a pesquisa bibliográfica será efetivada a partir de produções cientificas publicadas sobre a gamificação no processo de ensino e aprendizagem e o estudo de caso se dará através da análise do uso dos

jogos digitais no processo de alfabetização e letramento através da aplicação didática com os estudantes do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A técnica para a coleta dos dados desse estudo será a observação assistemática. Para Lakatos e Marconi (1996) esse tipo de observação é a forma como o pesquisador observará os fatos da realidade de forma espontânea sem o uso de meios técnicos para observá-los. Nesse tipo de observação científica simples, o pesquisador irá descrever os dados obtidos em sua própria investigação por meio da observação direta, em que a pesquisadora se fará presente no ambiente digital dos jogos gamificados e observará como se deu a participação dos estudantes, fazendo anotações para avaliar seu desempenho nos jogos e o desenvolvimento do nível de aprendizagem desses estudantes na sala de aula. Após a fase da coleta de dados, a pesquisadora realizará a análise dos dados, relacionando os dados registrados à pesquisa bibliográfica e fazendo analogias com a teoria, a fim de concluir esse estudo.

Por fim, as variáveis desse estudo de pesquisa serão as características levantadas a respeito do impacto do uso dos jogos digitais no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em fase de alfabetização e letramento de acordo com a participação nos jogos e o avanço dos estudantes no nível de conhecimento, obtidos com a realização das sequências didáticas. A fundamentação teórica dessa pesquisa está orientada nos pressupostos teóricos de Lévy (1999), Vygotsky e Ausubel (2003) e nos estudos de Prensky (2012), Busarello (2018), Gabriel (2013) e Veridiano (2014).

Os jogos digitais utilizados nessa investigação foram criados no Wordwall, uma plataforma online programada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, com o uso de poucos recursos, como imagens e palavras. Para obter acesso à plataforma, é necessário clicar no link oficial: http://wordwall.net/pt. Nessa plataforma, foi preciso criar um cadastro informando o e-mail e a senha para que o docente criasse atividades e competições em forma de jogos, além disso, é possível acessar atividades criadas por outras pessoas. Somente após a criação do jogo, é que o link de acesso fica disponível para ser compartilhado com os alunos na rede social. O Wordwall disponibiliza um mapeamento por meio de gráficos e tabelas, que permite ao professor fazer uma avaliação adequada do desempenho dos alunos e replanejamento das ações pedagógicas. Por isso, considera-se que o Wordwall é uma ferramenta que atende perfeitamente aos critérios e propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem na etapa da Alfabetização.

4. Resultados e discussões

Para a execução da pesquisa, foram criadas sequências didáticas, conhecidas como SD, na área de Linguagem e para o componente de Língua Portuguesa. A Sequência Didática é uma maneira de organizar, metodologicamente, a execução de atividades pedagógicas de forma sequencial. De acordo com Zabala (1998, p.18) a sequência didática trata-se de "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos". Assim, os jogos elaborados na plataforma do Wordwall foram criados somente para essa ação pedagógica. As sequências didáticas foram desenvolvidas de acordo com a Competência Geral da BNCC de número 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 11).

Além dessa competência geral, as sequências didáticas também estiveram de acordo com a Competência Especifica da BNCC da Área de Linguagens de número 6:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 67).

Com relação ao acesso à rede de internet na zona rural, alguns estudantes relataram dificuldades para conseguir participar dos jogos, assim, a professora disponibilizou o seu aparelho celular para a realização dos games em sala de aula. A descrição das cinco sequências didáticas colocadas em práticas, se encontra no Blogger: "Uso dos jogos digitais no processo de Alfabetização e letramento" de acordo com suas respectivas páginas ao lado:

Primeira SD: https://jogos-digitais-alfa.blogspot.com/2022/11/primeira-sd-sequencia-didatica-rima.html.

Segunda SD: https://jogos-digitais-alfa.blogspot.com/2022/11/segunda-sd-sequencia-didatica-antonimos.html.

Terceira SD: https://jogos-digitais-alfa.blogspot.com/2022/11/terceira-sd-sequencia-didatica.html.

Quarta SD: https://jogos-digitais-alfa.blogspot.com/2022/11/quarta-sd-sequencia-didatica-sinonimos.html.

Quinta SD: https://jogos-digitais-alfa.blogspot.com/2022/11/quinta-sd-sequencia-didatica-singular-e.html.

O Jogo “Brincar de Rima”, aplicado durante a primeira SD, foi feito com o modelo “Encontre a combinação”, editado com imagem e palavras, a fim de facilitar a realização da leitura e também promover a leitura semiótica, como mostra a Figura 1. Foi disponibilizado o tempo cronometrado de dez minutos com contagem regressiva, um número ilimitado de vidas e a velocidade zero. Ao início de cada partida, o jogador precisava escrever o nome para se identificar. Foi marcada a opção de embaralhar a ordem dos itens a cada jogada e a exibição do resultado no final do jogo de acordo com a tabela de classificação. A tabela de classificação exibe a colocação do jogador de acordo com a pontuação e o menor tempo em que a tarefa foi executada, como mostram os resultados que podem ser verificados através do link: https://wordwall.net/pt/result/shareable/a/0e3b4fae5b4a4896a939d08a4cc390b4.

Figura 10 - Jogo "Brincar de Rima"



Fonte: Autoria própria, 2022.

Nessa atividade, os alunos fizeram uso do aparelho celular da família todos conseguiram participar do jogo. Com relação ao tempo de realização da tarefa, o estudante Aluno D conseguiu obter o melhor resultado. Sobre a pontuação, todos os alunos conseguiram completar o total de pontos, entretanto, o Aluno D, Aluno H e Aluno J realizaram a tarefa mais de uma vez, e, em uma das vezes, o Aluno J acabou esquecendo de alterar o nome Liliane (mãe da

aluna) antes do jogo. O prazo de realização da atividade não foi determinado, porém a tarefa postada no dia 01/10/2022 foi realizada pelos alunos de forma assíncrona até o dia 06/10/2022. Sobre o número de erros, o Aluno J demonstrou ter mais dificuldades. Para Massarolo e Mesquita (2013) a atração que os games desempenham junto aos estudantes apontam a necessidade de sua incorporação na sala de aula, pois é uma tarefa que provoca alegria, tensão e diversão. A pesquisadora percebeu que a atividade gamificada "Jogo Brincar de Rima" auxiliou o desenvolvimento de algumas habilidades dos estudantes: compreensão do que é rima, enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento de estratégias de decodificação da leitura, prática da leitura semiótica, entusiasmo para aprender, disposição para realizar operações, superar dificuldades e resolver problemas.

O Jogo "Cruzadinha dos Antônimos", proposto para a segunda SD, foi criado no modelo de cruzadinha, mas alternado para o modelo questionário com o tema da selva, como aparece na Figura 2. O jogo foi editado somente com palavras, a fim de motivar o desenvolvimento da leitura autônoma. O tempo do jogo foi cronometrado em dez minutos, com contagem regressiva, o número de vidas foi ilimitado e a alternativa de embaralhar a ordem das perguntas foi programada. Ao início da partida, o jogador precisa se identificar escrevendo o nome, além disso, as respostas serão exibidas ao final e também a tabela de classificação, conforme a pontuação e o menor tempo de execução da tarefa, como mostram os resultados do jogo através do link: https://wordwall.net/pt/result/shareable/a/b3cee2c975c64ba0a61da6b147828284.

Figura 11 - Jogo "Cruzadinha dos Antônimos"



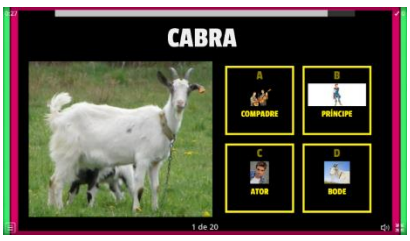
Fonte: Autoria própria, 2022.

Nessa atividade, os alunos fizeram uso do aparelho celular da professora para participar do jogo na aula, como realizaram o jogo extraclasse com o celular da família. Pode-se identificar nos resultados, que todos os alunos conseguiram participar da tarefa. Em se tratando do uso do tempo, a aluna Aluno K conseguiu obter o melhor resultado. Sobre a pontuação, apenas os três primeiros colocados conquistaram o total de pontos: Aluno K, Aluno O e Aluno

M, os demais estudantes não conseguiram completar a pontuação máxima. É possível constatar nos resultados, que o Aluno K, Aluno O, Aluno J, Aluno F, Aluno G e Aluno D realizaram o jogo mais de uma vez, na tentativa de obter melhores desempenhos. O prazo de realização dessa atividade não foi definido, mas a tarefa foi executada em tempo hábil, pois o jogo foi postado no dia 05/10/2022 e utilizado até o dia 06/10/2022. Em relação ao número de erros, o Aluno I e Aluno E demonstraram ter mais dificuldades. Nessa perspectiva, a pesquisadora conseguiu perceber que a atividade gamificada "Jogo Cruzadinha dos Antônimos" possibilitou o desenvolvimento de várias habilidades nos estudantes, dentre as quais: construção do conceito de antônimo, desenvolvimento de estratégias de leitura que exigem processos mentais, desenvolvimento da fluência na leitura, enriquecimento do vocabulário, prazer em aprender e em executar operações e resolver problemas.

O Jogo "Masculino e feminino" foi feito para a terceira SD, com o modelo "Questionário de programa de televisão", editado com imagem e palavras para facilitar a compreensão do objeto de conhecimento e promover a leitura semiótica, como mostra a Figura 3. Nesse game, os educandos utilizaram o aparelho celular da professora na sala de aula. Antes de iniciar o jogo, o participante precisava se identificar com o nome, o tempo da pergunta foi de 30 segundos, cada pergunta exibia quatro alternativas de respostas, o número de vidas estava ilimitado, o jogo foi programado para embaralhar a ordem das perguntas, exibir as respostas no final da partida e a tabela de classificação apresenta a colocação do jogador de acordo com a pontuação obtida. Os resultados do jogo podem ser acompanhados por meio do link: https://wordwall.net/pt/result/shareable/a/0041a572c1d24ea5b7fbff99c81a898b.

Figura 12 - Jogo "Masculino e feminino"



Fonte: Autoria própria, 2022.

Além disso, depois que respondesse a cada três perguntas, o jogador tinha a chance de escolher uma rodada de cartas bônus com opção de: + 50 pontos; velocidade x 2; + 100 pontos; + 200 pontos; e velocidade x 3. Nesse game, os alunos com o maior total de pontos foram: Aluno A, Aluno K e Aluno O. Os discentes da classe que conseguiram acertar as vinte perguntas

da rodada foram: Aluno O, Aluno K, Aluno C, Aluno E e Aluno I, contudo, a classificação final foi decidida através da rodada de bônus, que acabou interferindo na pontuação final dos participantes. Sobre o melhor tempo de realização da tarefa, não foi possível identificar, pois o modelo Questionário de programa de televisão do Wordwall não ofereceu esse resultado. Também foi possível constatar que os estudantes Aluno I, Aluno B e Aluno C jogaram mais de uma rodada, na tentativa de obter o maior número de acertos. Com referência ao número de erros, a educanda Aluno B demonstrou ter mais dificuldade. Nos resultados exibidos, verifica-se que todos os discentes participaram do jogo. Esse jogo não teve prazo estabelecido, pois a atividade foi postada no dia 10/10/2022 e praticada pelos alunos até o dia 22/10/2022, sendo utilizada de forma assíncrona durante doze dias. Busarello (2018), defende que a utilização da gamificação contribui para a criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, capaz de reter a atenção do aluno, tornando o processo de aprendizagem mais atraente. A pesquisadora identificou que a atividade gamificada "Jogo Masculino e feminino" permitiu o desenvolvimento de diversas habilidades: compreensão do que é gênero do substantivo, ampliação do vocabulário, desenvolvimento de estratégias de leitura, percepção do princípio acrofônico que atua nas letras do alfabeto, prática da leitura semiótica e da leitura decodificada, interesse em aprender e executar operações, motivação para superar dificuldades e problemas.

Proposto durante a execução da quarta SD, o Jogo "Sinônimos" foi feito com o modelo de questionário "Pares correspondentes", editado com imagens e palavras para auxiliar a realização da leitura decodificada e da leitura semiótica. O tempo de realização do game foi cronometrado em cinco minutos, com contagem progressiva. No jogo não foi disponibilizado um limite de vidas e nem velocidade. Ao final da partida, o resultado do jogo é exibido e a tabela de classificação também, conforme a maior pontuação e o menor tempo de execução da rodada. Cada jogador precisava escrever o nome para se identificar no início da partida. Foi programada a opção de eliminar as peças após o acerto de cada jogada. Nesse jogo, alguns alunos utilizaram o aparelho celular da família, porém outros usaram o celular da professora em sala de aula. Os estudantes que conseguiram acertar o maior número de pares foram: Aluno L, Aluno O, Aluno K, Aluno N e Aluno G. Os resultados completos podem ser verificados por meio do link: https://wordwall.net/pt/result/shareable/a/ced0a8701cea4420a9de12a73c96767b.

Figura 13 - Jogo "Sinônimos"

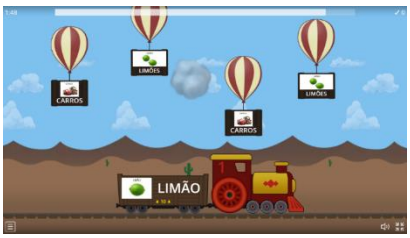


Fonte: Autoria própria, 2022.

Ao analisar os resultados, verifica-se que todos os estudantes conseguiram participar do jogo. Entretanto, os estudantes Aluno L, Aluno N, Aluno K e Aluno G realizaram o jogo mais de uma vez, no intuito de conseguir obter o maior número de acertos. Em relação ao tempo de realização da tarefa, o Aluno L conseguiu obter o melhor resultado. O prazo de realização da atividade não foi delimitado, mas o jogo foi postado no dia 18/10/2022 e utilizado pelos discentes de forma assíncrona até o dia 07/11/2022. O Aluno N obteve o maior número de erros no jogo, à medida que, executou a tarefa várias vezes no intuito de melhorar seu desempenho. De acordo com Massarolo e Mesquita (2013) os jogos representam um dos melhores sistemas de motivação para a resolução de problemas, além de conseguirem potencializar o desenvolvimento dos estudantes e tornam a construção da aprendizagem mais atraente e significativa. A pesquisadora constatou que o jogo “Sinônimos” contribuiu para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes: Compreensão do que é sinônimo, identificação de pares de palavras sinônimas, ampliação do vocabulário, noção do princípio acrofônico que opera as letras do alfabeto, desenvolvimento de estratégias de leitura, prática da leitura semiótica e da leitura autônoma, desejo de aprender, disposição para superar dificuldades e resolver problemas.

Por fim, para a quinta e última SD, a pesquisadora propôs o Jogo “Singular e plural” com o modelo estouro de balão, que foi editado com imagens e palavras, com o objetivo de facilitar a compreensão do assunto e o desenvolvimento da leitura, como aparece na Figura 5. O tempo de realização do jogo foi cronometrado em dois minutos, com o nível de velocidade em 1 e o nível de dificuldade em 3. Antes de iniciar o jogo, o participante precisava se identificar com a escrita do nome. Foi assinalada a opção de exibir as respostas no final do jogo e a tabela de classificação com a colocação do jogador de acordo com a pontuação e o menor tempo de execução da tarefa, como exibem os resultados do jogo no link: https://wordwall.net/pt/result/shareable/a/fedac38a6baa497aa62504df381b5c57.

Figura 14 - Jogo "Singular e plural"



Fonte: Autoria própria, 2022.

Para participar do jogo, alguns estudantes utilizaram o aparelho celular da família, mas outros usaram o celular da professora em sala de aula, devido à problemas de conexão. Nos resultados verifica-se que todos os estudantes conseguiram participar do jogo. Sobre a pontuação, o estudante Aluno G conseguiu obter o maior número de pontos, seguido do Aluno A e do Aluno O. A estudante Aluno J jogou por três vezes, na tentativa de conseguir melhores resultados e obteve a mesma pontuação por duas vezes, ocupando a quarta e a quinta classificação. O estudante Aluno O também executou o jogo por mais de uma vez. O prazo limite para a participação no jogo não foi determinado, porém a tarefa conseguiu ser executada em tempo hábil, sendo postada no dia 28/10/2022 e utilizada de forma assíncrona pelos estudantes até o dia 03/11/2022. Em relação ao número de erros, os estudantes Aluno C, Aluno M e Aluno B demonstraram mais dificuldades para conseguir o melhor desempenho. Para Prensky (2012), a aprendizagem desenvolvida com base no uso dos jogos digitais é um processo interativo e de alto envolvimento que une teoria e prática. A pesquisadora identificou que a atividade “Jogo Singular e plural” possibilitou o desenvolvimento de habilidades dos alunos: compreensão do conceito de número do substantivo, enriquecimento do vocabulário, compreensão do princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto, desenvolvimento de estratégias de leitura, práticas da leitura semiótica e da leitura autônoma, disposição para realizar operações, engajamento para superar dificuldades e solucionar problemas.

5. Considerações finais

Ao analisar o impacto do uso dos jogos digitais no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ano, constatou-se que a hipótese da pesquisa de acreditar que

os estudantes apresentariam um comportamento ativo em relação ao novo, melhorando o desenvolvimento da aprendizagem de conceito/conteúdo foi confirmada. A aplicação das sequências didáticas possibilitou o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de alfabetização, já que os estudantes tiveram a etapa da Educação Infantil comprometida pela pandemia da Covid-19 e apresentavam grandes dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o uso dos jogos digitais causou um impacto positivo na etapa de alfabetização das crianças, fomentando o desenvolvimento de habilidades de alfabetização, letramento digital e competências socioemocionais de autoconhecimento, autorregulação e decisões responsáveis. Nesse estudo, foi constatado que os discentes desenvolveram habilidades: de compreensão de conteúdos conceituais; do princípio acrofônico que opera nas letras do alfabeto; de estratégias da prática de leitura; de ampliação do vocabulário; do entusiasmo para aprender; do controle das emoções; do autoconhecimento de talentos e limitações; do engajamento para realizar operações e superar dificuldades; e da disposição para resolver problemas.

Também foi percebido que estudos sobre o uso da gamificação na etapa da alfabetização ainda é recente, sendo relevante a execução de mais pesquisas nessa área. Além disso, percebeu-se que a gamificação desperta emoções positivas e explora saberes conectados a recompensas na execução das tarefas, por isso seria relevante identificar como o uso da gamificação implica no desenvolvimento das competências socioemocionais, podendo ser tema de futuros estudos e pesquisas. Verificou-se ainda que a depender do uso apropriado que o educando das novas tecnologias, esse recurso poderá ser tanto um benefício, quanto podem atrapalhar a aprendizagem. Por isso, para usar a gamificação adequadamente é fundamental que o docente participe de cursos de formação continuada, a fim de acompanhar a produção do conhecimento e as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. Compreende-se, dessa forma, que o uso dos jogos digitais na educação é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, pois à medida que o professor aproxima os discentes do conteúdo, verifica as dificuldades existentes e media a intervenção necessária para tornar a aprendizagem significativa e a sala de aula um ambiente de troca de saberes, experiências e informações.

Referências

ALVES, Rubem - A escola ideal - o papel do professor. [*S. l.: s. n.*], 2011. 1 vídeo (9hs50min). Publicado pelo canal Leopoldo de Mattos. Disponível em: Rubem Alves - A Escola Ideal - o papel do professor - YouTube. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 28 set. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. Fundamentos da gamificação na geração e mediação do conhecimento. *In*: SANTAELLA, L., NESTERIUK, S, FAVA, F. (Org). **Gamificação em Debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p 115-126.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. [e-book]. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

GABRIEL, Martha. **Educ@r:** a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, p.109-112, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dom Macedo Costa.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/dom-macedo-costa/panorama. Acesso em 28 out. 2022.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999 (capítulo "As tecnologias têm um impacto?" – p. 21-30 e capítulo "A nova relação com o saber" – p. 157-168). Disponível em: https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em 08 set. 2022.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v.9, p.34-42, 2013.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. **Obra digital**, *[S. l.]*, n. 10, p. 56–67, 2016. DOI: 10.25029/od.2016.69.10. Disponível em: http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/69. Acesso em: 30 set. 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: SENAC, 2012. Disponível em: Aprendizagem baseada em jogos digitais - Marc Prensky - Google Livros. Acesso em: 08 set. 2022.

SILVA- PIRES, Felipe do Espírito Santo; TRAJANO, Valéria da Silva; ARAÚJO-JORGE,Tania Cremonini de. A Teoria da Aprendizagem Significativa e o jogo. **Revista Educação em Questão**. v. 58, n. 57, p. 1-21, 2020. Disponível em: A Teoria da Aprendizagem Significativa e o jogo (fcc.org.br). Acesso em: 05 set. 2022.

VERIDIANO, Denise Alves Soares. Análise de jogos digitais para utilização no contexto escolar. **Educação & Tecnologia**, v.19, n.3, p. 21-31, dez. 2014. Disponível em: Análise de jogos digitais para utilização no contexto escolar | Veridiano | Educação & Tecnologia (cefetmg.br). Acesso em: 06 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 3ª. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991. 135p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p.

ZANETTE, M. S. Pesquisas qualitativas no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2022.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: ANÁLISE DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Juliana Farias Silva[212]
Marlúbia Corrêa de Paula[*]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo descrever como se apresentam as tecnologias digitais na Educação do Campo em documentos que tratam das políticas públicas da área educacional contribuindo para uma compreensão das oportunidades e desafios associados à incorporação das tecnologias digitais na Educação do Campo, e deste modo, explorando maneiras de corroborar com a qualidade da educação nas áreas rurais. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa realizada por meio de análise documental. Utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva, foram identificadas três categorias emergentes: (i) acessibilidade à tecnologia; (ii) incorporação das tecnologias digitais nas descrições curriculares; e (iii) desenvolvimento da capacitação tecnológica em cursos de formação. As considerações prévias destacam a necessidade de aprimorar as políticas públicas para efetivamente promover a integração das tecnologias digitais na Educação do Campo, visando o desenvolvimento educacional nesse contexto.

Palavras-chave: Educação do Campo. Tecnologias Digitais. Políticas Públicas. Análise Textual Discursiva.

Introdução

A abordagem da Educação do Campo em conjunto com as tecnologias digitais e as políticas públicas têm se destacado como uma temática de estudo para discussão e reflexão sobre o progresso da educação nas áreas rurais. A Educação do Campo foi reconhecida oficialmente como uma modalidade de ensino a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) e com o Decreto nº 7.352/2010. A partir desse decreto foi instituída a Política de Educação do Campo conforme descrito em Brasil (2010), promovendo uma abordagem educacional alinhada às realidades e necessidades das comunidades campesinas.

De acordo com Munarim (2014), é fundamental problematizar o formato e a ideologia das propostas de incorporação das tecnologias digitais nas escolas do campo, pois deve-se

[212] *Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, *Campus* Soane Nazaré de Andrade, Departamento de Ciências Exatas – DCEX, Rodovia Jorge Amado, km 16, Bairro Salobrinho, CEP 45662-900, Ilhéus, Bahia, Brasil.

questionar se essas propostas se concentram para a aprimoração da aprendizagem dessa população. Ou ainda se, por outro lado, buscam não apenas conceder acesso ao conhecimento, mas também criar espaços de comunicação e colaboração que possam fortalecer as reivindicações dos sujeitos do campo. Para isso, avaliar a eficácia dessa integração exige uma análise das políticas públicas que a respaldam e das práticas pedagógicas que a concretizam. Portanto, é fundamental conduzir pesquisas que explorem os impactos das tecnologias digitais nesse cenário, considerando tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pelos povos camponeses.

No contexto abordado, é necessário reconhecer que as políticas públicas desempenham um papel significativo na busca pela promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Nesse sentido, compreender a maneira como essas políticas integram as tecnologias digitais torna-se fundamental para a avaliação do alcance de sua missão.

Além do mais, no que se refere a prática pedagógica na Educação do Campo, esta não pode ser abordada de maneira uniforme, uma vez que as peculiaridades do ambiente rural exigem abordagens adaptadas ao seu contexto. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever como se apresentam as tecnologias digitais na Educação do Campo em documentos que tratam das políticas públicas da área educacional contribuindo para uma compreensão das oportunidades e desafios associados à sua incorporação, e deste modo, explorando maneiras de corroborar com a qualidade da educação nas áreas rurais.

Ademais, este trabalho é um recorte de uma dissertação em andamento, focada na investigação da incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), sendo que a justificativa reside na necessidade de compreender como as tecnologias digitais estão sendo ou não, incorporadas em um contexto educacional específico, que deve levar em consideração suas particularidades, desafios e potencialidades. Vale ressaltar que este trabalho contribui para um debate mais amplo sobre a Educação do Campo, oferecendo discussões e sugerindo caminhos futuros para reflexões sobre a (re)formulação de políticas públicas alinhadas às reais necessidades das comunidades campesinas.

Dessa forma, a estrutura deste trabalho é a seguinte: após a introdução, serão abordados alguns conceitos fundamentais relacionados à Educação do Campo, tecnologias digitais e políticas públicas. Em seguida, será apresentada a metodologia empregada na análise dos

documentos oficiais, que incluem a Resolução CNE/CEB, 01, de 3 de abril de 2002; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e o Parecer CNE/CEB nº 22/2020, que será por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Posteriormente, serão discutidos os resultados obtidos, destacando as categorias emergentes e após, as considerações prévias.

Referencial teórico: conceitos fundamentais relacionados à Educação do Campo

Nessa seção, explora-se o que se compreende por Educação do Campo, destacando a conexão entre as práticas educacionais e as lutas em prol de políticas públicas específicas para a formação de educadores do campo. Adicionalmente, concluiremos com uma discussão acerca das TDIC nesse cenário.

Segundo Caldart (2012, p. 259), "a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas".

Desta maneira, trata-se de uma visão de educação desenvolvida com e para as classes trabalhadoras do campo, assim, uma educação que seja no e do campo (Caldart, 2012). Conforme Kolling, Cerioli e Caldart (2002) explicam, o termo "no" implica o reconhecimento do direito das pessoas do campo de serem educadas em suas comunidades locais. Enquanto o termo "do" se refere ao direito a uma educação pensada a partir da realidade dessas comunidades, com sua plena participação, respeitando sua cultura e atendendo às suas necessidades humanas e sociais. Por isso, este artigo adota a consolidada forma de identificação: Educação do Campo.

Quanto ao surgimento do conceito e do termo "Educação do Campo", ele emerge das reivindicações dos movimentos sociais rurais. Inicialmente, surgiu como "Educação Básica do Campo" durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, como indicado por Caldart (2012). Mais adiante, nas discussões do Seminário Nacional em Brasília, em 2002, passou-se a ser denominada de "Educação do Campo", no qual posteriormente foi reafirmada na II Conferência Nacional, ocorrida em 2004. Dessa forma, o conceito de "Educação do Campo" emergiu como resultado de esforços coletivos e

mobilizações lideradas por movimentos sociais no campo, que buscavam reivindicar princípios e políticas educacionais específicas para a população rural.

Os movimentos sociais em prol da reforma agrária têm se empenhado na luta pela formação de educadores voltados para as escolas rurais. Conforme discutido por Rolim e Moreira (2021), esses esforços resultaram em políticas públicas significativas para a formação de educadores do campo. Essas lutas culminaram em conquistas notáveis, como a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). Em colaboração com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), proporcionaram financiamento para cursos de alfabetização e educação básica para os residentes em assentamentos rurais, além de cursos de formação de professores de nível superior, como o curso de Pedagogia da Terra.

Entre as políticas públicas para a Educação do Campo, também se destacam o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa Nacional de Licenciatura Educação do Campo (PRONACAMPO); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002; o Parecer nº 01/2008 do CEB/CNE, que institui o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância, e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (Santos; Silva, 2016; Silva, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 02, datada de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No primeiro artigo dessa resolução, encontra-se também uma definição de "Educação do Campo", que é a seguinte:

> Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas partes de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, p. 01, grifo nosso).

Nesse sentido, a Educação do Campo se configura como uma modalidade de ensino voltada para as comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos,

assentados, entre outros, com a finalidade de fortalecer, oferecer e expandir a Educação Básica e o Ensino Superior para essas populações, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010).

Sob essa perspectiva, o foco recai especialmente sobre os estudantes que fazem parte dessas comunidades rurais tradicionais e os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e formação. Nesse interesse, a análise realizada neste trabalho, também se relaciona com as necessidades enfrentadas por esses sujeitos dentro do contexto da Educação do Campo, com atenção especial para a incorporação das TDIC nos documentos oficiais que orientam a educação dessas comunidades.

Em relação ao uso de tecnologias, de modo geral, na área educacional, para Kenski (2003), na atualidade, as TDIC proporcionam novas maneiras de obter informações, interagir e se comunicar, bem como apresentam abordagens diversas para a aquisição de conhecimento. O uso apropriado dessas tecnologias na educação, independentemente de modalidade, requer um amplo conhecimento de suas especificidades. Além de que demandam metodologias de ensino diferenciadas, uma nova abordagem e exploração das capacidades e habilidades humanas, que vão além da cognição nesses processos diversificados de aprendizagem.

Buscando fundamentações para Educação do Campo, Morais *et al*. (2021), apresentam o processo de desenvolvimento participativo de tecnologias digitais educacionais tanto em contextos urbanos quanto rurais, evidenciando que a luta pela garantia de uma educação pensada e construída em conjunto com os povos do campo deve permanecer, especialmente diante do progresso das tecnologias digitais, uma vez que surgem desafios específicos relacionados não apenas ao seu emprego, mas também às limitações da infraestrutura escolar e à carência de computadores nas instituições de ensino do campo.

Dessa maneira, à medida que a educação incorpora cada vez mais a tecnologia em sua prática, torna-se fundamental garantir que os recursos tecnológicos estejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, ou seja, indo além da escola na zona urbana. Contudo, deve-se reconhecer que esse progresso não é isento de desafios, particularmente em áreas rurais, onde as limitações de infraestrutura e a escassez de recursos tecnológicos representam obstáculos significativos que impedem a eficácia da integração tecnológica e a capacidade dos estudantes de conhecer, utilizar e aplicar essas tecnologias no meio em que vivem.

Além disso, os Morais *et al*. (2021), relataram que essas problemáticas foram mais acentuadas nas escolas do campo do que nas urbanas, entretanto, isso não impediu a realização do seu estudo. Logo, é de suma importância superar as desigualdades históricas educacionais, econômicas, políticas, sociais e culturais constituídas entre campo e cidade, por meio do desenvolvimento de políticas públicas que reduzam essas disparidades e garantam que todos os estudantes, independente de onde vivem, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e tecnológicas de qualidade.

Para isso, as instituições governamentais e as partes interessadas envolvidas na educação devem se comprometer com estratégias que visem à melhoria da infraestrutura das escolas do campo, ao aumento do acesso à conectividade e à disponibilização de recursos tecnológicos adequados.

Frente a essas condições de desigualdades, Castro e Oliveira (2022) salientam a necessidade não apenas de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, mas também o investimento contínuo em um currículo para a Educação do/no Campo que reconheça e valorize os conhecimentos e saberes próprios dessa população. Com esse interesse, deve-se observar a organização de um currículo, o qual, seja capaz de manter sua coerência no reconhecimento e valorização dos conhecimentos e saberes das populações do campo, tanto no formato de ensino convencional quanto no uso de tecnologias. Dessa forma, poderá ser vislumbrada uma educação mais inclusiva e equitativa para os estudantes que vivem nas áreas rurais.

Convém relembrar que, o uso massivo de tecnologias, há bem pouco tempo, foi uma necessidade que envolveu a realidade educacional, sem distinguir realidade urbana ou rural, pois diante dos acontecimentos da pandemia da COVID-19 surgiram desafios que apresentaram uma dualidade, ora inclusiva, ora excludente. Nesse sentido, as escolas, de modo geral, foram diretamente impactadas, gerando debates e discussões acerca do letramento digital, da desigualdade de acesso à internet e da disponibilidade de formação contínua dos professores de escolas do campo (Mörschbächer; Reis, 2021).

Em meio a esse cenário desafiador, ficou evidente que a pandemia acelerou a necessidade de uma maior alfabetização digital, mas também revelou as disparidades existentes no acesso à tecnologia e na capacitação dos educadores. Dessa forma, ao enfrentarmos esses desafios faz-se necessário a busca por soluções inclusivas que garantam que todos os estudantes, tenham igualdade de oportunidades no aprendizado.

Com isso, destaca-se, portanto, a Educação do Campo, como uma realidade que requer a superação desses desafios e fornecer uma educação que corresponda às demandas emergentes da sociedade. A presença das tecnologias nas escolas do campo precisa ser vista como uma forma de "articulação social e de produção de conhecimentos, como ambientes de aprendizagem e de produção de cidadania, processos fundamentais para a valorização dos sujeitos do campo" (Bonilla; Halmann, 2011, p. 291).

Nesse sentido, a integração das escolas do campo não se trata apenas de um meio de acompanhar a evolução tecnológica, mas sim de garantir que as comunidades rurais tenham também acesso às oportunidades educacionais e recursos disponíveis nas áreas urbanas, de modo que atenda às necessidades específicas da realidade do campo.

Para Santos, Santos e Bonilla (2013), é fundamental que as tecnologias sejam objetos de questionamentos e discussões nos processos de formação dos professores do campo. Para tanto, é necessário incentivar uma apropriação criativa dessas tecnologias por meio de práticas colaborativas. Por isso, é preciso superar a abordagem meramente instrumental, que se limita a ensinar o uso das tecnologias como "ferramentas" ou numa perspectiva de mero acesso, pois as tecnologias digitais oferecem oportunidades para novos espaços de aprendizagem colaborativa e interativa.

Entende-se então que os educadores devem ser capacitados não apenas para dominar as tecnologias, mas também para compreender como elas podem ser aplicadas em diferentes contextos. Isso implica no desenvolvimento de habilidades pedagógicas que permitam a adaptação das tecnologias às diferentes realidades e necessidades dos alunos.

Procedimentos metodológicos empregados na análise de documentos oficiais

Este artigo apresenta uma pesquisa, em recorte, de caráter qualitativo, seguindo os aspectos da pesquisa qualitativa descritos por Minayo (2007). Esse tipo de pesquisa concentra-se na investigação por meio de questões voltadas ao estudo acerca de opiniões e comportamentos, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa social.

Segundo Minayo (2007), nas Ciências Sociais, essa abordagem se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. A autora expõe que a pesquisa qualitativa envolve elementos como a "intuição", a "exploração" e o "subjetivismo",

estabelecendo uma distinção em relação à pesquisa quantitativa, que se centra na "objetividade".

A metodologia de análise, para a descrição e posterior interpretação do teor dos documentos oficiais, é a ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2007). Os documentos oficiais que contém as políticas públicas em análise, são os documentos que constituem o *corpus*, a saber: a Resolução CNE/CEB n° 01, de 03 de abril de 2002, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 e o Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020. O processo de análise seguiu os procedimentos de desconstrução textual, que envolvem três etapas: unitarização, categorização e metatexto (Moraes e Galiazzi, 2007).

Durante a etapa de unitarização, os textos dos documentos analisados foram divididos em Unidades de Sentido ou Significado (US), as quais constituem as unidades de análise. Posteriormente, na etapa de categorização, foram identificadas categorias iniciais, intermediárias e finais. Por fim, o metatexto foi elaborado para fornecer uma argumentação para uma discussão dos resultados obtidos, especialmente das categorias finais. Essa argumentação foi realizada com base nos referenciais consultados e nas reflexões empreendidas pelo analista dos dados, seguindo a metodologia de análise (Moraes e Galiazzi, 2007).

Após a necessária impregnação dos dados, advinda das idas e vindas realizadas pelo analista discursivo, é possível que dos documentos analisados possam emergir sentidos que aos poucos "mostram" o quanto a formação de Educadores do Campo está próxima ou não, das práticas pedagógicas que têm sido idealizadas, nesta época, coadunas ao uso de TDIC, na escola regular. No caso, a escola regular tem sido compreendida como um local em que o ensino pode ser realizado de modo atualizado, se forem inseridas ou integradas essas TDIC. No entanto, embora essas escolas, especialmente, as públicas ainda careçam de uma estrutura com computadores e internet, há de se pensar, que na Educação do Campo, esta situação é ainda, de maior desprovimento.

Análise textual discursiva: resultados e discussões

A ATD resultou na identificação de três categorias finais emergentes sobre a incorporação das tecnologias digitais nas políticas públicas (documentos oficiais) da Educação do Campo, as quais foram definidas como: (i) acessibilidade à tecnologia; (ii) incorporação das

tecnologias digitais nas descrições curriculares; e (iii) desenvolvimento da capacitação tecnológica em cursos de formação.

Para fins de referência, os trechos de cada documento são designados pela letra "D" seguida de um numeral, como exemplo: os trechos relacionados ao documento I são referidos como D_1, e assim sucessivamente. Portanto, D_1 corresponde à Resolução CNE/CEB, 01, de 3 de abril de 2002; D_2 se relaciona à Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014; e D_3 diz respeito ao Parecer CNE/CEB nº 22/2020. Na sequência, serão apresentados os argumentos por meio do metatexto. O metatexto é a etapa da ATD, em que, os argumentos do analista, as categorias finais e os referenciais teóricos são alinhados para que possa assim surgir dessa junção um possível novo emergente. Ou seja, após o metatexto, sempre será possível rever, a síntese momentânea, sobre "o que se mostra". Assim, a seguir, será apresentado o metatexto, constituído, a partir das três categoriais finais emergentes.

I – Acessibilidade à tecnologia

Acerca da acessibilidade à tecnologia, é possível identificar em determinados excertos a referência à oportunidade de propostas pedagógicas que permitem o acesso ao avanço científico e tecnológico como um meio de impulsionar a melhoria das condições de vida.

> Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida [...] (D1).
>
> A sua missão na Educação Básica é possibilitar aos estudantes o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos [...] (D3).

Como mencionado, os excertos enfatizam o acesso ao progresso científico e tecnológico como um meio de aprimorar as condições de vida. Nessa perspectiva, ao serem relacionados com a Educação do Campo, é importante destacar a necessidade de assegurar que as populações rurais também desfrutem dos benefícios desses avanços. Surge, portanto, a indagação sobre como as tecnologias podem contribuir para o aprimoramento das condições de vida no campo, uma vez que, a educação voltada para as populações campesinas deve ser adaptada para atender às particularidades específicas das comunidades rurais.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a Educação do Campo difere significativamente da educação urbana. O estudo de Munarim (2014) nos instiga a questionar

até que ponto a tecnologia, como uma ferramenta transformadora, leva em consideração as complexidades das diversas situações e realidades, sobretudo as que dizem respeito as comunidades rurais, as quais frequentemente apresentam desafios e circunstâncias distintas daquelas encontradas nas áreas urbanas.

Portanto, ao discutir a acessibilidade à tecnologia é essencial direcionar nossa atenção para a Educação do Campo sob uma perspectiva que abarque todos os seus aspectos. Esta modalidade de ensino não apenas se difere da educação urbana, quanto aos desafios de recurso, currículo e acesso à tecnologia, mas também representa uma oportunidade de promover a valorização das identidades e culturas locais, ao mesmo tempo que prepara os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais tecnológico. Assim sendo, a Educação no Campo desempenha um papel fundamental não só no fortalecimento das comunidades campesinas, mas também na promoção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, pois com esta reflexão, pretende-se considerar que a educação atende as idênticas prerrogativas da educação urbana, ou seja a formação com interesse nas finalidades de desenvolvimento da cidadania.

II – Incorporação das tecnologias digitais no currículo

No que tange a incorporação das tecnologias digitais no currículo, destaca-se alguns trechos dos documentos dois e três[1], que discutem a importância da organização curricular e da consideração das particularidades das comunidades, assim como a necessidade da integração das tecnologias de forma apropriada e contextualizada.

> [...] por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...] (D2).
>
> O currículo deve, ainda, observar: I – a construção coletiva a partir dos valores, culturas, sociabilidades, **tecnologias** e realidade das comunidades atendidas (D_3).

[1] O documento dois, diz respeito a Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014; e o três corresponde ao Parecer CNE/CEB nº 22/2020.

Diante disso, é importante refletir esses trechos à luz da prática educacional. A flexibilidade e diversificação do currículo, como mencionado no Documento dois, ressaltam a necessidade de um ensino adaptado às mudanças tecnológicas e sociais. Isso exige uma abordagem pedagógica que vá além da mera inclusão de dispositivos digitais na sala de aula, buscando uma integração que permita aos alunos desenvolver habilidades críticas, criativas e adaptativas no uso dessas tecnologias.

Já o Documento três, reforça a relação coletiva com a comunidade escolar na construção do currículo, considerando sua cultura, valores e necessidades. Isso implica uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, na qual as tecnologias digitais devem ser implementadas levando em conta as especificidades locais. Essa abordagem colaborativa pode fortalecer o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Conforme Stefanello (2017) argumenta, a incorporação das tecnologias nas escolas do campo pode ser considerada como um recurso capaz de ampliar as possibilidades de aprendizado, incentivando a criatividade e a capacidade de observação dos estudantes. Além disso, proporciona aos alunos a exploração de perspectivas variadas e a expansão de seus horizontes, podendo ser trabalhada de maneira vinculada com a contexto local.

Logo, a incorporação das tecnologias digitais no currículo é uma tarefa complexa que requer não apenas a adaptação de ferramentas tecnológicas, mas uma profunda reflexão sobre como essas ferramentas podem ser integradas de maneira flexível e diversificada, considerando o contexto específico de cada escola e comunidade. É um desafio que demanda a participação ativa de educadores, gestores e toda a comunidade escolar para criar experiências educacionais mais alinhadas com as necessidades e demandas do século XXI.

III – Desenvolvimento da capacitação tecnológica

Compreendendo a necessidade de discutir acerca da capacitação tecnológica, é importante analisar os trechos destacados nos documentos mencionados, a fim de observar como o desenvolvimento dessa capacitação está abordado nas políticas e diretrizes educacionais em questão. Esses trechos podem ser observados a partir do seguinte recorte:

> Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de Ciências e Matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação **tecnológica** e a melhoria da qualidade da educação básica (D_2).

> Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto *sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e **tecnologias** de educação a distância (D_2).

O primeiro trecho ressalta a necessidade de identificar a demanda por formação superior nas áreas de Ciências e Matemática para atender às necessidades do desenvolvimento nacional. Por conseguinte, reconhecer a formação nessas áreas é fundamental para o progresso tecnológico e a melhoria da qualidade da educação básica. Quanto ao segundo trecho, destaca-se a necessidade de expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a utilização de metodologias e recursos tecnológicos da educação a distância.

No entanto, é pertinente observar que, apesar dessa ênfase, os trechos não contemplam explicitamente a necessidade de capacitação tecnológica específica para os educadores da Educação do Campo. Há de se ressaltar, que as comunidades rurais enfrentam diversos desafios, tais como a carência de infraestrutura física e tecnológica, bem como a limitação no acesso à internet em algumas áreas rurais. Questões como restrições orçamentárias, infraestrutura de rede pública precária, falta de capacitação dos professores em relação ao uso da tecnologia e desigualdades no acesso à conectividade digital podem contribuir para a exclusão de muitas escolas e professores desse processo de transformação digital (Munarim, 2014). No entanto, é exatamente dentro desse contexto que as TDIC podem desempenhar um papel transformador, proporcionando abordagens inovadoras e diferenciadas de aprendizagem, o que, por sua vez, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da formação de educadores do campo.

Ferreira (2014), destaca a importância de investir na formação contínua e na capacitação tecnológica dos educadores que atuam nas áreas rurais. Além disso, o autor salienta que desenvolver uma abordagem educacional que esteja alinhada com a realidade das comunidades rurais é complexo. A questão central levantada por Ferreira gira em torno da necessidade de criar uma educação que incorpore de forma significativa as tecnologias digitais, levando em consideração os contextos e as características específicas dos sujeitos que compõem a Educação do Campo.

Desta forma, para promover um avanço eficaz na Educação do Campo, é preciso que as políticas educacionais reconheçam a importância da capacitação tecnológica direcionada

também para os educadores rurais, garantindo, assim, uma abordagem mais eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação do Campo, incorporando aspectos tecnológicos.

Considerações prévias

O principal resultado desta busca foi a identificação de três categorias emergentes referentes às políticas públicas relacionadas à Educação do Campo e sua integração das tecnologias digitais. Estas categorias, nomeadamente, "acessibilidade à tecnologia", "incorporação das tecnologias digitais nas descrições curriculares" e "desenvolvimento da capacitação tecnológica em cursos de formação", permitiram discussões significativas sobre como as tecnologias digitais estão sendo abordadas nas políticas educacionais direcionadas às comunidades rurais.

É evidente que a inclusão das TDIC no contexto educacional do campo é uma necessidade. No entanto, essa inclusão não pode ser feita de maneira superficial ou descontextualizada. As políticas públicas examinadas aqui descrevem a importância de garantir o acesso à tecnologia, mas também ressaltam a complexidade de integrá-la de maneira significativa e adaptada à realidade das comunidades rurais.

A acessibilidade à tecnologia deve ser considerada como um passo inicial, mas não suficiente. É crucial reconhecer que a Educação do Campo possui características únicas que requer uma abordagem específica e contextualizada. Isso envolve a valorização das culturas locais, a flexibilidade curricular e a integração das tecnologias de maneira que esteja alinhada com as necessidades e realidades do campo.

A capacitação tecnológica dos educadores rurais também emergiu como um ponto central. Os educadores podem desempenhar um papel primordial na promoção do aprendizado e na adaptação das TDIC às comunidades rurais. Portanto, é necessário investir na formação contínua e no desenvolvimento de competências tecnológicas específicas para esses profissionais.

Desse modo, conclui-se que a incorporação das TDIC na Educação do Campo é uma tarefa complexa e multifacetada. Requer não apenas a disponibilização de tecnologia, mas também uma abordagem pedagógica que leve em consideração as particularidades locais. Assim sendo, é imprescindível que as políticas públicas levem em conta essas complexidades

e enfrentem essas questões, assegurando que as tecnologias digitais desempenhem um papel eficaz na promoção de uma Educação do Campo adequada a esta época.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira.; HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 285-308, 2011. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/15041/9327. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL, MEC**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 05 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Simone Regina.; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. A Educação do/no Campo em tempos de Ensino Remoto Emergencial: um estudo exploratório. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, v. 14, 2022. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/13214. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da unb**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-

colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAIS, Dyego Carlos Sales de.; FALCÃO, Taciana Pontual.; PERES, Flávia Mendes de Andrade e.; TEDESCO, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. Processos de Desenvolvimento Participativo de Tecnologias Digitais Educacionais nos Contextos Urbano e da Educação do Campo. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 29, 2021. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 111-120, 2021.

MÖRSCHBÄCHER; Melina.; REIS, Deyse. Processos de inclusão e educação do campo: desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias. **Revista entreideias**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 69-87, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42216/25844. Acesso em: 05 set. 2023.

MUNARIM, Iracema. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129546. Acesso em: 04 set. 2023.

ROLIM, Inaiara Alves.; MOREIRA, Edna Souza. Políticas públicas na Educação do Campo: a formação docente no município de Serra do Ramalho - BA. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Ambiental.** v. 2, n. 1, 2021, p. 126-147. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8241/5764. Acesso em: 03 abr. 2023.

SANTOS, Jaqueline de Jesus.; SANTOS, Adriana Jesus.; BONILLA, Maria Helena Silveira. A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo: Procampo e Programa Escola Ativa. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 79-94, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6933. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos.; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas Públicas em educação do campo: pronera, procampo e pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. DOI: https://doi.org/10.14244/198271991549.

SILVA, André Luiz Batista da. A Educação do Campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do movimento nacional da educação do campo. **Revista Brasileira de Histórica da Educação**, v. 20. e112, p. 1-24, 2020. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112.

STEFANELLO, Lucimara Moro. **Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na classe multisseriada:** em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do assentamento alvorada. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO CAMPESINA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Adeoblandino Ricardo dos Santos Neto*
Maria Elizabete Souza Couto**

Resumo: Este trabalho baseia-se na percepção de que o desenvolvimento das tecnologias digitais, traz ao processo do ensino e da aprendizagem significativas alterações a educação do campo, desde os suportes materiais, até os modelos conceituais e metodologias da aprendizagem, desta forma, elegemos como objetivo deste trabalho refletir sobre a importância do uso das Tecnologias Digitais na educação campesina como forma do desenvolvimento do ensino na sala de aula. O desenvolvimento do trabalho foi embasado nos estudos de José Manuel Moran (2012), Vani Moreira Kenski (2010; 2003), Pedro Demo (2009) entre outros. Contudo, nota-se que a introdução dos recursos tecnológicos na educação do campo requer um planejamento de como implementar adequadamente as tecnologias digitais para facilitar o processo didático-pedagógico da escola do campo, buscando aprendizagens significativas e contribuindo de forma positiva na construção do conhecimento do educando e favorecendo a sua autonomia, onde as tecnologias sejam empregadas de forma que venham melhor favorecer o processo de ensino.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Tecnologias Digitais.

Introdução

É ponto pacífico que a educação é indispensável à formação do ser humano e para sua participação na sociedade, haja vista, nos dias atuais, em que diversos campos de conhecimento se comunicam, numa produção, incomparavelmente, maior a todas as outras. Seu domínio permite que o indivíduo possa continuar aprendendo de forma autônoma, desenvolver-se intelectualmente e, consequentemente, aumentará suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A escola tem como uma de suas funções criar possibilidades ao seu educando para, não somente, aquisição, mas o aprimoramento da prática da cidadania. Nas diferentes esferas da vida de uma pessoa, a educação é muito importante. E, por isso, em nossa Carta Magna, além de um direito fundamental, ela é, também, social. Além disso, a própria

* Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus, Bahia, BRASIL. E-mail: arsantos3@uesc.br
** Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC, Ilhéus, Bahia, BRASIL. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Matemática e Ciências (PPGECM). E-mail: mcouto@uesc.br

carta, determina que é dever do Estado garantir o acesso a esse direito. A própria Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu art. 26, a assegura a educação como um direito para todos.

Todavia, mesmo o Brasil que foi considerado, durante muito tempo, um país agrário, ainda que, atualmente, mesmo com a significante mudança migratória para o urbano, o campo constitui, ainda, grande importância econômica para o país. E, mesmo diante de sua importância, sempre foi relegado a segundo plano no que tange as políticas públicas, incluindo a educacional.

A educação do campo é uma modalidade de ensino que nasce a partir da mobilização dos movimentos sociais, como forma de oposição às concepções existentes de educação rural, na década de 1990. Assim, a própria nomenclatura, hoje utilizada, tem um significado especial, na qual a expressão “do campo” representa muito mais que um local geográfico específico. Representa identidade cultural, um espaço social com particularidades diferentes de outros, como também, com práticas compartilhadas de sujeitos que ali residem (Nascimento, 2019). Junta-se a isso, que a educação do campo é uma das formas de lutas contra o latifúndio, ao modelo de agronegócio tão difundido nos dias atuais.

Por sua vez, ao que tange ao uso das tecnologias digitais na educação, durante muito tempo, pensou-se que o computador na sala de aula iria substituir o professor, mas na verdade, com o passar do tempo, percebemos que sua presença levou o professor a adotar uma nova postura profissional, passando a ser mediador, articulador de pesquisas e de trabalho dentro e fora da escola, utilizando as tecnologias como suporte para estudo e para construção de conhecimentos.

A inserção das tecnologias em atividades relacionadas a área educacional tem constituído um verdadeiro desafio para escolas do campo e professores, pois elas não podem ser vistas como um modismo, mas, essencialmente, como um instrumento possível para atingir objetivos educacionais. Com esses instrumentos, alunos e professores podem encontrar novos sentidos em seus trabalhos diários, tornando-se, também, autores de programas de ensino, de seus textos e de sua aprendizagem.

Desta forma elegeu-se como objetivo deste trabalho bibliográfico: refletir sobre a importância do uso das Tecnologias Digitais na educação campesina como forma do desenvolvimento do ensino na sala de aula. Hipoteticamente, partimos do pressuposto que a

utilização das tecnologias digitais na educação do campo constitui como importante ferramenta no desenvolvimento do ensino em sala de aula.

Este trabalho tem grande relevância, visto a necessidade de discutir a utilização das tecnologias digitais como ferramenta educacional da educação do campo. Esperamos reconhecer que a utilização das tecnologias digitais constitua uma importante ferramenta de desenvolvimento do ensino na educação campesina.

O Currículo e a Educação do Campo

Como se sabe, por muito tempo, a educação voltada a população campesina era uma espécie de imitação de um modelo destinado a população urbana, assim, seus costumes, valores em relação a urbana, eram vistos como algo menor, inferior, estereotipado. Desta forma, necessitada de reflexão para uma mudança significativa em sua essência.

Durante muito tempo, de acordo com Ortiz (2005), foi difundida uma ideia que tudo que era relacionado ao campo deveria ser deixado para trás, pois representava o atraso, enquanto a área urbana representava a modernidade, o desenvolvimento. A partir do início do século XX, segundo o autor, começa-se discussões na tentativa de mudança de pensamento, dessa forma, o contexto, a cultura, as relações de trabalho e produção, a forma com que se relaciona, o território do homem do campo passa a ser mais valorizado.

De acordo com Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), a população campesina deve ter uma educação diferenciada em relação a urbana, no qual, suas particularidades e necessidades sejam respeitadas. Para isso, a efetivação de um projeto institucional e uma proposta pedagógica que contemple todas as especificidades deste público. Assim, a construção de um currículo apropriado, que tenha intuito de promover a valorização da cultura local, torna-se de grande valor, neste cenário.

No entanto, antes de discorremos acerca da importância do currículo adequado para educação do campo, é necessário entender seu conceito. Segundo Silva (2005), o currículo carrega em seu bojo conceitos e ideologias que reflete uma relação de poder, dessa forma, determinando o que ensinar? Que identidade formar? Além de que baseado em que relação de poder, tais questionamentos serão respondidos? Sendo assim, é mediante o currículo que o conteúdo escolar é organizado e sistematizado, determinando o que ensinar e como será

ensinado nos diferentes níveis de ensino. Como o próprio autor sugere que o currículo é decorrência de uma seleção de saberes. Assim, surge mais alguns questionamentos: Quem faz esta seleção? E com qual intuito?

Termos esta consciência, nos permitirá entender as escolhas do que fará ou não parte do currículo, pois, como disse Silva (2005, p. 15) "o currículo é sempre resultado de uma seleção: do universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo". Dessa forma, a partir do momento em que é feita essa escolha, está relacionada ao tipo de pessoa que se deseja formar. Consequentemente, nessa perspectiva social e histórica, percebe-se que o currículo é entendido como uma ferramenta ideológica de poder e que está relacionada a serviço de uma classe e, normalmente, a uma classe dominante voltada a perpetuação do sistema capitalista, que tem, como uma de suas características, os grandes latifúndios, o acúmulo de capital e o modelo de agronegócio.

Neste sentido, é de fundamental importância que o currículo da escola do campo tenha como alguns de seus objetivos a promoção da emancipação do homem do campo e a constituição da identidade do sujeito, que leve em conta sua história, seu lugar. Assim, permitindo ao sujeito fazer reflexão acerca de sua diversidade própria de homem do campo, pois, para Silva (2010) o conhecimento que forma o currículo está relacionado ao que o homem é e o que se tornará, ou seja, sua identidade.

É na constituição do currículo que se determina a qual tipo de identidade se quer formar. Assim, a escolha da proposta pedagógica, dos conteúdos que auxiliarão os sujeitos a compreenderem sua história e tudo ao seu redor. Apesar disso, muitas vezes, propostas curriculares não levam em conta a cultura do homem do campo, seus saberes, seu contexto, haja vista, foi constituída voltada a realidade do homem da zona urbana. O que acaba perpetuando o sentimento de exclusão do homem do campo.

É necessário perceber que a educação do campo é muito mais que um simples ensino de um conteúdo curricular, é, também, a luta contra os latifúndios, é a luta por uma vida melhor, mais digna (Nascimento, 2019). Desta forma, diante das constantes manifestações e lutas em prol de seus direitos, o cenário político nacional vem ganhando diversos representantes que denunciam a falta de políticas efetivas ou a não aplicação correta dessas (Silva Júnior *et al*, 2011).

A partir da década de 1960, ganha força uma ideia dialógica, emancipatória que passa a contribuir de forma significativa a educação campesina, que levava o homem do campo a pensar de forma crítica, que influencia diversos movimentos sociais, como também, a própria educação brasileira até os dias atuais. O expoente deste pensamento foi Paulo Freire (1970), que criticava ao que chamava de educação bancária, no qual o educando receberia de forma passiva o conteúdo, em prol de uma educação social, na qual o educando passava a ser sujeito ativo de sua formação.

Com a promulgação da Constituição Nacional de 1988 (Brasil, 1988) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Base (Brasil, 1996), a educação do campo passa a ser reconhecida em suas características diversas da educação urbana, em suas especificidades. Assim, ocorrem diversas discussões acerca da educação campesina, com a participação de diversos movimentos, entidades internacionais e universidades. Deste modo, passou-se a discutir uma educação que levasse em conta a cultura, o contexto, ambiente, tempo do homem do campo e que fosse pública.

Tais mudanças, foram considerada uma grande guinada na educação do país, haja vista, o Governo passa a pensar em uma legislação voltada a estas especificidades. Igualmente, em 2002, foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Contudo, mesmo tendo seus direitos assegurados, em muitos locais, ainda não se percebe a efetivação de todas as políticas públicas necessárias, levando as escolas do campo a funcionarem de forma, ainda, precária.

Apesar disso, nosso país vive, atualmente, um momento muito delicado politicamente. E, infelizmente, a área educacional não está imune a esta situação, haja vista, são alarmantes as ações contra as conquistas conseguidas durante todo o tempo, incluindo as políticas voltadas ao desenvolvimento da educação do tempo. De acordo com Neto, Neto, Bezerra (2017), após o golpe de 2016, as ações contra a educação se intensificaram. Entre estas, os autores citam, por exemplo, a PEC 95, que congelou os investimentos com a educação nos próximos 20 anos, na qual diminuiu o valor mínimo destinado pelo governo a área. O que segundo eles, acabou prejudicando em especial a classe trabalhadora.

Nesse mesmo sentido, no que tange as políticas públicas para a educação do campo, as perdas têm sido ainda maiores, pois os cortes orçamentários têm atingido diretamente, o que acabou provocando o fechamento de diversas escolas, redução no

investimento nos cursos de formação para esta área específica, fechamento de diferentes secretarias, além de diversos outros programas.

Neste ínterim, segundo, ainda, os autores, enquanto a classe trabalhadora tenta a manutenção das políticas públicas, a classe dominante, de viés capitalista, por outro lado, aproveita para impor seus interesses que, consequentemente, acaba por majorar, ainda mais, seus lucros, em detrimento dos direitos da classe operária. O que torna imprescindível a ação dos movimentos sociais na luta pela legitimação dos direitos da classe trabalhadora.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), a educação brasileira deve ser integral, na qual englobe a formação do desenvolvimento global dos educandos, de forma que possa contribuir para uma sociedade ética, mais justa, responsável, solidária, inclusiva e democrática. Entretanto, sabemos que o currículo escolar carrega em seu bojo um ideário cultural próprio da classe dominante. Sendo assim, percebe-se que para que a BNCC (Brasil, 2018) tenha êxito, se faz necessário, no que tange a educação do campo, que seja construído um currículo que leve em conta a cultura dos cidadãos do campo, para que assim, seja superada uma prática excludente de eleição da cultura dominante como padrão, não levando em conta que o sujeito, particularmente, traz traços de sua cultura formadora e de sua identidade e que devem ser valorizados no ambiente escolar.

De acordo Geertz (2008), o ser humano, não somente, é consequência de suas interações culturais, como também, produtor. Além disso, para ele, a cultura é, fortemente, influenciada pelas relações de poder, o que acaba por incidir nos saberes passados e, até mesmo, no controle comportamental dos sujeitos. Desta forma, a escola do campo, quando traz para dentro de seus muros um currículo que privilegie a cultura discriminada, tida como algo menor em relação a cultura da classe dominante, promove reflexão sobre as diferenças socias e, também, econômicas, permitindo ao educando a construção e desconstrução de conceitos e a diversidade de culturas. De tal modo, permitindo questionamentos quanto as condições socias postas e a valorização da cultura onde está inserida.

A seção a seguir, será abordada a questão do uso das tecnologias digitais na educação campesina, contudo vale salientar que na busca por estudos acerca deste tema, percebeu-se que faltam, ainda, pesquisas que abordem o tema com mais profundidade. Sobre esta questão, Munarim (2014), por exemplo, chama atenção para necessidade da realização de pesquisas mais

críticas, que levem em conta questões sociais, da luta pela terra e educação do homem campesino.

As possibilidades e usos das tecnologias digitais na Educação do Campo

Tratado como o século da informação e comunicação, o século XXI tem ganhado muita evidência pelo surgimento de tecnologias, cada vez, mais avançadas, a criação dos ciberespaços e, principalmente, a grande utilização das mídias em todas as áreas, entre elas a educação. Em pouco tempo, essas mudanças transformaram não somente o modo como é realizada a comunicação, mas também a forma de obter informação, de trabalhar e de educar. Desta forma, diversos são os estudiosos que têm se debruçado acerca do tema e defendido sua utilização como forma de democratização e desenvolvimento da cidadania. Como podemos ver a seguir:

> Sabemos que as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. E apesar das mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, as mediações pedagógicas visam capacitar as crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica (Fantin, 2011, p. 28).

Para a autora, o acesso as tecnologias digitais permitem aos educandos desenvolver sua capacidade crítica, além de sua criatividade, assim, assegurando-lhes uma melhor democratização de oportunidade e a garantia de igualdade social. Além do mais, segundo Moran (2015, p. 16) “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. Dessa forma, O autor sugere que é preciso refletir a respeito da utilidade e da inserção dessas tecnologias na educação, pois, cada vez mais, os alunos têm demonstrado uma grande falta de interesse pelos estudos em sua opinião.

Isto posto, Bonilla & Halmann (*apud* Munarim 2014, p. 94) destacam que diversas pesquisas apontam para carência de políticas públicas destinadas a solucionar questões como: a falta de estrutura das escolas do campo, a necessidade de se criar espaços mais

dinâmicos para aprendizagem, produção de material didático específicos para a educação do campo, de forma a favorecer a articulação dos saberes campo e urbano.

Junta-se a isso, ainda, de acordo com Moran (2012), a escola se tornou um espaço extremamente desinteressante, porque as suas atividades permanecem quase inalteradas. Que os alunos já sabem dos acontecimentos durante o ano letivo: aulas monótonas, provas escritas, trabalhos, debates... Tudo como nos anos anteriores e isso acaba transformando a escola que seria um espaço para descobertas, em um espaço de repetições e reprodução. Entre estes autores, por exemplo, Moran (2012) sugere que:

> A escola é pouco atraente. Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o que afasta crianças entre a 5ª e a 8ª série é mais o desinteresse (40%) do que a necessidade de trabalhar (17%). A escola, principalmente a partir da 5ª série, fica fragmentada, compartimentada (Moran, 2012, p. 7).

Dessa forma, considera que essa educação fragmentada não condiz com o século XXI, no qual a informação é um elo entre a busca e a resposta ofertada pelas tecnologias. Assim, sendo necessário outro modo de fazer educação, condizente ao tempo e a realidade contemporânea. De tal modo, ainda, segundo Moran (2012), a educação tem, portanto, a incumbência de tentar acompanhar tais avanços tecnológicos, transformando as salas de aulas num espaço de pesquisa e um ilimitado campo para busca de conhecimento, com as mais variadas tecnologias, mostrando que a aprendizagem não termina quando a aula acaba. É um processo contínuo de busca e aproveitamento das informações que lhe são oferecidas tanto pelo professor quanto pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, Kenski (2010) propõe que "As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo" (p. 30).

No entanto, Zanchetta Jr. (*apud* Munarim, 2014, p. 65-66) aponta que falta uma séria política governamental de incentivo ao professor a fazer sua formação continuada e que esta ocorra de forma crítica, pois no Brasil reina o autodidatismo. No que tange a falta de políticas públicas de incentivo a formação continuada do professor, é importante que reconheça que o uso das tecnologias digitais na educação, também, favorece uma estratégia de consumo, por isso a importância da criticidade deste.

Assim, muitos estudiosos veem com ressalvas a utilização da tecnologia digital no contexto educacional, como podemos perceber em Selwyn (2014; 2015; 2017). Selwyn, por exemplo, tem um posicionamento crítico ao discurso que mostra o uso da tecnologia como solução para os problemas enfrentados pela escola nos dias atuais, haja vista, transmite uma ideia simplória da situação. Sobre esta questão, acredita-se que quanto a implementação da tecnologia digital no meio educacional, as discussões ainda se encontram de forma incipiente e não satisfatória. Dessa forma propõe que:

> Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e mais recentemente com o computador e internet, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), pelas mídias digitais e pelas redes sociais está longe de ser suficientemente problematizado na escola (Fantin, 2011, p. 28).

Além do mais, Selwyn denuncia a presença de grandes corporações influenciando no processo pedagógico e na escolha de determinada tecnologia, como se ver a seguir: "[...] procura ir além da ortodoxia da tecnologia educacional como uma 'coisa boa' e, em vez disso, preparar o terreno para uma análise deliberadamente política de educação e tecnologia" (2014, p. 3). O que para o autor, é sinal de preocupação, pois existe claro interesse mercadológico e uma tendência a homogeneização dos estudantes e professores em detrimento de sua heterogeneidade.

Ademais, o autor compreende que esses interesses mercadológicos estão relacionados, na maioria das vezes, às ideologias das classes dominantes, que é a obtenção do lucro. Assim, criou-se o pensamento que unicamente a presença da tecnologia na sala de aula tornaria o ensino melhor, assim, Selwyn (2014, p. 55) defende que "como tal, a mentalidade tecno-fundamentalista reflete uma crença implícita que a tecnologia oferece um meio para melhorar substancialmente as formas atuais de vida cotidiana e das relações sociai – incluindo a educação".

Nesse mesmo sentido, no que tange a inserção da tecnologia digital na sala de aula, Fantin (2011, p. 30) chama atenção da necessidade que esta ocorra de forma crítica, para que não seja apenas uma substituição das aulas tradicionais expositivas, mas que leve não somente o professor, mas também, seu educando a perceber formas de utilização da tecnologia de forma

crítica e não de forma pacífica. Assim, o Plano Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2014), aprovado em Lei Federal nº 13.005/14 (Brasil, 2014), em sua meta 15, no que tange a formação dos professores, designa uma estratégia direcionada ao emprego das tecnologias digitais ao currículo escolar nacional, como podemos ver a seguir:

> 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 3 3.3 deste PNE (Brasil, 2014).

Essa estratégia nasceu da necessidade de se orientar as práticas com tecnologia dentro do ambiente escolar, com o provimento de recursos, como também, a formação dos professores, haja vista é preciso uma formação adequada para utilização da tecnologia digital de maneira racional. Assim sendo, segundo Munarim (2014) ao se pensar no uso das tecnologias digitais na educação do campo, é preciso, primeiramente, pensar no formato e na ideologia das propostas de implementação, como podemos ver a seguir:

> É preciso considerar em que medida elas apenas têm como foco uma melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente em seus saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam reinvindicações (p. 78).

Para isso, Munarim (2014, p. 79) chama atenção da necessidade que a educação proporcione tanto aos professores do campo, como aos alunos oportunidade de reflexão acerca do uso das tecnologias digitais, para assim estarem capacitados para não só criar, mas também estabelecer relações com as informações proporcionadas pelas tecnologias digitais e a realidade dos sujeitos envolvidos.

Assim, ela deve ser acompanhada por uma metodologia que tenha como um de seus objetivos o desenvolvimento da criticidade do sujeito, utilizando-se de maneira significativa, questionando o objetivo que se quer atingir, levando-se em consideração o lado positivo e as limitações que apresentam e com isso obter aprendizados. Por conseguinte, Selwyn (2011, p. 20), advoga que "[...] qualquer tecnologia precisa ser vista em termos de limites e estrutura que ela impõe, bem como das oportunidades que ela possa oferecer para a ação e a agência individuais". Para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas, é

importante que professor e aluno estejam presentes e atuantes, desencadeando o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Kenski (2003, p. 70) expõe:

> As tecnologias digitais de comunicação e informação, sobretudo o computador e o acesso à Internet, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis. Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam.

Deste modo, está conectado não quer dizer que a escola tem uma boa estrutura e ensino de qualidade, é preciso reestruturar toda a instituição quanto: a questão curricular, capacitação de profissionais, recursos tecnológicos disponíveis entre outros fatores. Sendo assim, vale salientar que o ser humano e as tecnologias evoluíram juntamente. Portanto, como o homem se transformou, as tecnologias foram sendo modificadas e melhoradas partindo das mais simples como a roda ou tão elaboradas quanto o telefone e o computador, cada uma com sua função e, todas elas influenciaram e influenciam no modo de agir e no comportamento diante das situações mais corriqueiras. A adaptação às tecnológicas está acontecendo e, muitas vezes, não percebemos as mudanças na nossa mente e em nossas atitudes, como confirma Gabriel (2013):

> As tecnologias afetam e guiam nossa percepção e o modo como agimos no mundo. Friedrich Nietzsche costumava dizer que a máquina de escrever influenciou profundamente seu modo de pensar e escrever; Einstein dizia que seu lápis fazia cálculos mais rápido que sua mente; Marshal McLuhan também refletiu sobre o impacto das tecnologias no ser humano, afirmando que “nós moldamos nossas ferramentas, e depois nossas ferramentas nos remoldam” (p. 26).

Ratificando os pensamentos do estudioso mencionado na citação supracitada, a lógica seria criar as ferramentas para serem dominadas pelos seres humanos, contudo, os seres humanos, em muitos casos, tornaram-se totalmente dependentes dessa tecnologia digital. Tais tecnologias têm como objetivo o aumento da eficiência da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva. Caracteriza-se pela transformação acelerada no modo de produção, na educação, qualificação dos trabalhadores e nas relações sociais. Porém, quem seria a responsável por tão grande revolução tecnológica? O computador? Não! A internet. Mas isso ainda não significa que conseguirá sanar as angústias. Como explicita Pierre Levy (1999):

> Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a internet resolverá em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um crescimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que a mídia clássica nos propõe. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano. (p. 11)

Percebe-se que para o autor, a internet é uma das tecnologias que realmente teve e tem um poder muito revolucionário em todos os âmbitos da sociedade contemporânea. Estas tecnologias destacam-se mais entre os jovens de hoje, que já nasceram na "Sociedade da Informação", como o próprio Levy (1999) denomina, por isso, eles buscam explorar ao máximo as potencialidades e possibilidades que as novas tecnologias oferecem, independente do campo de utilização.

Considerações finais

As tecnologias podem auxiliar no processo educacional. Sendo assim, os alunos da educação do campo, como parte integrante desse processo educacional, precisam ver sentido entre as tecnologias e a aprendizagem significativa. Porém, é extremamente necessário que não haja separação do mundo da escola com o seu cotidiano campesino, dessa forma, é imperativo que a escola ao utilizar as tecnologias digitais, como uma ferramenta de ensino, deve ter ciência que não se deve apenas adaptá-las as formas tradicionais, nem tampouco, adequar o ensino tradicional as novas ferramentas, pois como ficou evidenciado neste trabalho, nem sempre se adequam.

Sendo assim, a utilização dos recursos tecnológicos na educação requer um planejamento de como implementar adequadamente as tecnologias digitais para facilitar o processo didático-pedagógico da escola do campo, buscando aprendizagens significativas e contribuindo de forma positiva na construção do conhecimento do educando e favorecendo a sua autonomia, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz. A inserção das novas tecnologias na educação é feita, sobretudo, a partir da prática pedagógica adotada pelos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 26 jun. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> Acesso em: 26/07/2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: Senado Federal, Brasília-DF, 1988

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Brasília, 2007

BRASIL. **Estabelece Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501> Acesso em 25 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. ed. Unesp: SP, 2000.

GABRIEL, Martha. **Educar**. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação – Campinas, SP: Papirus, 3º edição, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância** – Campinas, SP: Papirus, 9º edição, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá / José Manuel Moran. 5ª edição- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**/José Manuel Moran, Marcos Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas, SP: Papirus, 2000. Ed.2011.

MUNARIM, Iracema. **As Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo:** contextos, desafios e possibilidades. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129546> Acesso em: 14/09/ 2023.

NASCIMENTO, Karla Janys Lima; GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz; OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araújo Querido. Educação Campesina: Currículo, Identidade e Diversidade Cultural da Escola Municipal Oziel Alves de Açailândia-MA. **Revista Latin American Jornal Of Business Management**. v. 1, jul-dez/2019. Taubaté: SP. Disponível em: <https://www.lajbm.com.br/index.php/journal/article/view/570/258>. Acesso em: 25 jun. 2022.

NETO, José Leite dos Santos; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs.) **Trabalho e Educação:** estudos sobre o rural brasileiro. Pedro & João Editores: São Carlos. Disponível em: file:///E:/Backup%20Os%205981/Downloads/Trabalho%20e%20Educacao%20%20Estudos%20sobre%20o%20Rural%20Brasileiro.pdf. Acesso em 26 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org Acesso em: 10 set. 2023.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, Joanita F. Almeilda; KNABEN, Andréa. **A importância da Educação no Cenário da Educação do Campo: um estudo de revisão**. Disponível em: https//acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38394/R%20-%20E%20-%20JOANITA%20F%20ALMEIDA%20DOS%20SANTOS.PDF?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jun. 2022.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A.; CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação e Tecnologia:** abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017. Disponível em: http//ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf.

SELWYN, N. Understanding Educational Technology as Ideology. In: SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. Ed. para Kindle. Londres: Routledge, 2014. Tradução para o português disponível em: https://ticpe.files.word-press.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf.

SELWYN, Neil. What do we mean by ‘education’ and ‘technology’? In: SELWYN, N. **Education and Technology:** key issues and debates. 1ª. Ed. Edição para Kindle. Londres: Bloomsbury, 2011. Tradução para o português disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica Entrelaçando**. N. 3, nov/2011. Disponível em: <https//www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/componente/phocadownload/category/119?download=125>. acessado em: 28 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2005.

ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE CRISES: EDUCAÇÃO, PROCESSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Jessé Lima da Silva*[213]

RESUMO: O presente texto registra algumas das experiências e desafios enfrentados pelas/os profissionais da Unidade Integrada José Nogueira durante o período da pandemia. Localizada em São Manoel, na zona rural de Lago do Junco, no estado do Maranhão, esta escola teve que reorientar suas atividades devido à exigência de distanciamento social. Como resultado, a maior parte das ações educacionais passou a ocorrer fora do ambiente escolar convencional, mas o compromisso com os/as estudantes permaneceu, resultando na reconfiguração de estratégias de ensino-aprendizagem para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. Nesse contexto, algumas contribuições incluem o reconhecimento da tecnologia como importante recurso no processo de aprendizagem, a ênfase na aprendizagem contextualizada e a necessidade de flexibilidade no ensino. Além disso, o período pandêmico demandou o fortalecimento das parcerias com as comunidades locais, levou à introdução de novas metodologias de ensino, promoveu uma reflexão mais profunda sobre as desigualdades educacionais e incentivou a experimentação de métodos alternativos. A adaptação das escolas localizadas em áreas rurais demonstrou a capacidade de incorporar diversas abordagens pedagógicas, mesmo diante das restrições emergidas com a pandemia. Essas instituições, ao permanecerem abertas durante esse período desafiador, cumpriram um papel social fundamental que vai além da simples oferta de educação formal. Durante o período de distanciamento social, a Unidade Integrada José Nogueira reviu suas práticas educacionais com o objetivo de garantir um acesso equitativo à educação para os/as estudantes. Isso incluiu a implementação de um cronograma semanal de atividades que incorporou visitas domiciliares às famílias dos/as estudantes. Essas estratégias foram cuidadosamente concebidas para promover um engajamento dos/as alunos/as e criar um ambiente contínuo de aprendizado, mesmo em um contexto não presencial. Este trabalho documenta algumas das experiências vividas pelas/os professoras/es desta instituição de ensino durante o ano de 2021.

Palavras-chave: Escola do Campo. Educação e espaços educativos. Tecnologia e pratica pedagógica alternativa.

Introdução

Desde a década de 1920 até os anos 1990, os habitantes de São Manoel/MA enfrentaram limitações no ingresso à educação formal, devido às circunstâncias da época. Algumas pessoas conseguiam acessar apenas até a 2ª série, o que equivalente ao 3º ano do Ensino Fundamental

*Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, jessesm027@gmail.com

nos dias atuais. Em casos excepcionais, alcançavam até a 4ª série do Ensino Fundamental. Durante esse período, também existia uma forma rudimentar de educação conhecida como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado durante o período militar, que buscava proporcionar educação contínua e alfabetização funcional para pessoas adultas analfabetas.

Devido às condições da época, a educação ocorria em uma escola igualmente rudimentar, construída com barro e consistindo de apenas uma sala. Essa escola, denominada João de Barro, desempenhou um papel importante na instrução de muitos/as residentes da comunidade, apesar de suas limitações estruturais.

Somente a partir de 1993, com a mobilização dos/as moradores/as locais em prol da educação de seus filhos e filhas, foi fundada a Unidade Escolar José Nogueira. Seu propósito era atender à demanda da comunidade e dispor de instalações adequadas para as aulas.

Apesar dos avanços tanto na infraestrutura quanto na qualidade do ensino oferecido, a Unidade Escolar José Nogueira concentrou-se, até 2003, principalmente na alfabetização e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante destacar que, devido às demandas dos/as moradores/as, essa escola foi pioneira no município em oferecer Educação Infantil. Isso ocorreu em resposta às reivindicações da comunidade, que reconheceu essa necessidade como uma demanda pública, a fim de proporcionar às crianças acesso educacional o mais rapidamente possível, mesmo que as aulas tenham começado inicialmente na igreja católica. Somente em 2004, a instituição começou a oferecer as séries finais do Ensino Fundamental e a ser reconhecida como Unidade Integrada José Nogueira.

Em 2021, a escola dispunha de equipe com 24 funcionários/as, incluindo um diretor, uma coordenadora, uma secretária, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, um vigia, um motorista e treze professores/as atendendo a um total de 80 alunos/as matriculados/as, a maioria filhos/as de trabalhadores/as rurais e quebradeiras de coco babaçu da comunidade e regiões adjacentes, que também desempenham funções na Unidade Executora Escolar.

A maior parte dos/as docentes possui licenciatura em suas respectivas áreas de ensino, alguns/umas têm formação em magistério, e outros/as ainda estão em processo de formação acadêmica. Eles/as se esforçam para aplicar uma pedagogia inovadora no contexto educacional, visando uma aprendizagem mais significativa por meio de aulas presenciais. No entanto, essa

abordagem teve que ser modificada em 2020 devido à pandemia da COVID-19, que afetou o município e o mundo.

Durante este ano a escola precisou adaptar seu modo de operação e, principalmente, sua forma de ensino. Os/as alunos/as também enfrentaram uma nova modalidade de aprendizado por meio do ensino remoto, estudando virtualmente a partir de suas casas, com o suporte de grupos em aplicativos de troca de mensagens e outras plataformas digitais. Essa situação foi desafiadora para todas as pessoas envolvidas, uma vez que os/as alunos/as enfrentaram dificuldades de aprendizado devido à falta de contato direto com os/as professores/as, como era o costume.

Tais questões persistiram em 2021, embora com algumas modificações na prática pedagógica. Nesse período, visitas às residências dos/as alunos/as eram realizadas para acompanhar as atividades, adotando todas as medidas de segurança recomendadas pela Organização Mundial da Saúde e pelas autoridades sanitárias e governamentais.

Com o avanço da vacinação, foi possível retomar as aulas presenciais no segundo semestre, pois a escola já havia avaliado os desafios e implicações do ensino e aprendizado evido a desafios acumulados nos anos anteriores e agravados pela pandemia e pelo ensino remoto no ano anterior.

A pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, impactou profundamente as dinâmicas sociais e coletivas, exacerbando as desigualdades sociais já existentes. Assim como vários grupos, coletivos e instituições de ensino, incluindo escolas e universidades, a Unidade Integrada José Nogueira, situada em São Manoel, na zona rural de Lago do Junco-MA, reconheceu a necessidade de reavaliar suas estratégias diante das demandas de adaptação. A mencionada unidade busca ativamente, desde então, fomentar e construir conhecimento junto à comunidade escolar, abarcando desde turmas de educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Importante ressaltar que, frente à urgência do distanciamento social, as ações foram reorientadas, ocorrendo primordialmente fora do ambiente escolar convencional. Encontros foram organizados em grupos reduzidos, sempre observando rigorosamente as diretrizes de prevenção contra a propagação do novo coronavírus. Conscientes de que a interação virtual não poderia abranger completamente toda a comunidade escolar, especialmente considerando a

limitação de acesso dos/as estudantes e suas famílias aos recursos digitais, tornou-se evidente a falta de acesso democrático a tais recursos no contexto brasileiro.

Diante do panorama global de crise sanitária que resultou na perda de incontáveis vidas e continua a causar luto em muitas famílias, a Unidade Integrada José Nogueira reitera que, mesmo em tempos de crises e emergências, não se pode negar o direito constitucional à educação. Comprometem-se com as questões urgentes para os/as estudantes, redesenhando as estratégias de ensino-aprendizagem para enfrentar os desafios. Acreditando firmemente que a educação e a escola têm a responsabilidade preponderante de desempenhar um papel na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, igualitária e participativa.

A pandemia da Covid-19 trouxe impactos significativos para as escolas do campo e muitas vezes enfrentam desafios distintos das escolas urbanas. Algumas das contribuições do enfrentamento da pandemia para as escolas do campo incluem: a conscientização da importância da tecnologia para a qualidade da aprendizagem; valorização da aprendizagem contextualizada e flexibilidade no ensino; reforço das parcerias com as comunidades e instituições; reflexão sobre desigualdades educacionais e autoavaliação.

Isso se demonstrou na capacidade de adaptação da presente escola no que se refere à interação conjunta, permitindo que aprendessem a incorporar diferentes abordagens pedagógicas. Com as restrições impostas pela pandemia, as escolas do campo, de modo geral, tiveram que encontrar maneiras criativas de continuar o ensino. Isso pode ter levado a uma experimentação de métodos alternativos, como aulas fora do contexto escolar, uso de materiais locais e enfoque em habilidades práticas que, todavia, não substituem a mediação escolar e a humanidade do professor.

Organicidade da escola no campo em tempo de emergências

É importante atentar para a finalidade e a intencionalidade da escola e do modelo de educação e de escola que queremos. Neste sentido, falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização (MOLINA, 2015). Durante a jornada do ano letivo de 2021, ocorreram diversas reuniões, algumas envolvendo toda a comunidade escolar, enquanto outras eram mais direcionadas e específicas, incluindo encontros com o secretário municipal de educação, sessões semanais para planejamento de atividades escolares, além de reuniões de

gestão e capacitação. Por exemplo, tivemos o Encontro Geral com a Comunidade Escolar e a Assembleia Geral Ordinária com a participação de familiares, estudantes, professores/as, funcionários/as não docentes e representantes da sociedade civil e entidades locais.

Nesses momentos, várias pautas foram discutidas, como o papel social da escola, a apresentação da equipe de funcionários/as, a eleição e posse da Unidade Executora e do Caixa Escolar, a retomada das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a definição do formato pedagógico (remoto ou híbrido), reflexões sobre como a pandemia afetou os/as alunos/as, planejamento de ações, organização da escola e informes gerais. Durante as sessões de planejamento, a equipe escolar dessa instituição delineou as atividades de acolhidas, que foram realizadas presencialmente em quatro momentos distintos, com quatro grupos, abordando o tema central: "Vínculo e Afeto no Ensino Remoto".

Vale destacar que todas essas atividades foram realizadas seguindo as normas sanitárias de prevenção da Covid-19. Três encontros foram realizados na igreja católica da comunidade São Manoel, devido à reforma em curso na escola. A igreja foi temporariamente adotada como local para as atividades da unidade de ensino. O quarto encontro de boas-vindas aconteceu com os estudantes das turmas de Maternal I e II, Jardim I e II – Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental em 25/03/2021 às 08 horas. Esta última atividade foi realizada na igreja católica do Povoado Centro dos Custódios, uma comunidade a 03 km da sede da escola, devido às dificuldades de acesso causadas pelo período de chuvas. A equipe escolar se deslocou até esse local para garantir a aula de boas-vindas, levando em consideração as dificuldades de deslocamento e as restrições impostas pela crise sanitária durante a pandemia e o período de fortes chuvas.

A docência, a partir destas primeiras experiências, foi adaptada para incorporar novas estratégias com o objetivo de assegurar o acesso ao ensino para todos os/as alunos/as, utilizando uma variedade de recursos para os métodos de ensino não presenciais. Para garantir resultados por diferentes meios, a escola implementou um cronograma semanal:

- *Segunda-feira: Distribuição de materiais pedagógicos e orientações de atividades*

Neste dia, o encontro envolve estudantes, familiares ou responsáveis e a equipe escolar, que engloba professores/as, administração e coordenação pedagógica, entre outros/as. Durante esse encontro, são entregues materiais impressos, como apostilas, e é fornecida uma visão geral dos tópicos que serão abordados ao longo da semana, destacando as atividades por disciplina.

Essa abordagem é adotada para estabelecer claramente as metas a serem alcançadas, os prazos de entrega e os objetivos subjacentes às atividades. Essa etapa inicial desempenha um papel de diagnóstico, permitindo identificar tanto as áreas de dificuldade quanto as habilidades dos/as alunos/as na aprendizagem, o que contribui para uma transição suave no processo.

Adicionalmente, um aplicativo de mensagens é utilizado para compartilhar recursos adicionais, informações complementares e para conduzir atividades assíncronas. Esse canal também serve para agendar sessões de atendimento em tempo real. Nesses momentos, as dúvidas são esclarecidas, orientações sobre as atividades da semana são oferecidas e interações entre alunos e professores são promovidas. No entanto, é importante reconhecer que esse ambiente virtual ainda não possui total igualdade e não pode substituir o contato humano.

- *Terça-feira: Realização de planejamento e avaliação pedagógica em conjunto.*

Nesse dia e horário designados, a equipe escolar se reúne para delinear os próximos passos. Esse processo engloba uma avaliação interna do progresso em curso, identificando tanto as limitações quanto os pontos fortes individuais de cada aluno. Além disso, são identificados os/as alunos/as em risco de evasão e são investigadas suas causas subjacentes. Com base nessa avaliação, são concebidas novas estratégias destinadas a abordar essas questões de maneira mais coerente possível.

Esse planejamento não se restringe apenas aos aspectos específicos de cada aluno/a, mas também abrange uma perspectiva mais abrangente da escola. Ele é uma empreitada coletiva, que envolve a colaboração de professores/as, gestão e coordenação pedagógica. O objetivo é aprimorar constantemente a prática pedagógica em todos os ciclos de ensino, buscando atingir um nível mais elevado de eficácia e proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora.

- *Quarta a Sexta-feira: Monitoramento das atividades dos estudantes e visitas às famílias da escola para acompanhamento e suporte.*

Esses dias foram reservados para um acompanhamento das atividades discentes que vão além do ambiente virtual, envolvendo um contato direto. Os/as professores/as realizam visitas domiciliares, previamente agendadas com as famílias, para avaliar o progresso das atividades que foram delineadas na segunda-feira. Cada visita segue um plano cuidadosamente elaborado pelo/a professor/a responsável pelas disciplinas específicas. Essa abordagem foi implementada

devido às dificuldades enfrentadas no acesso à tecnologia e à falta de habilidades técnicas por parte de muitos/as alunos/as e responsáveis.

Semanalmente, cada professor/a realiza uma visita de acompanhamento individualizada, seguindo o cronograma que está alinhado com o currículo das disciplinas, os conteúdos abordados e os acordos estabelecidos com as famílias. Todas as medidas de precaução para prevenção da Covid-19 são rigorosamente seguidas durante essas visitas, assegurando a segurança tanto dos/as professores/as quanto das famílias visitadas.

Esse plano foi implementado para garantir um engajamento efetivo dos/as alunos/as e criar um ambiente de aprendizado contínuo mesmo em circunstâncias não presenciais.

Relatos de experiências e vivencias de educadores do campo

> Hoje eu e a Luciene concluímos nossas visitas, foi bastante proveitosa alguns já tinham terminado as atividades, outros ajudamos terminar, mas todos que foram visitados demonstraram interesse em responder. Alguns dos alunos já sabem ler e escrever, já sabem formar palavras, e eu fiquei bastante feliz em ver isso. Ficou faltando uma aluna porque não tinha ninguém em casa. Percebemos ao falar com uma das mães que ela está tentando esconder as dificuldades da filha, esse foi um ponto negativo que encontramos (Mateus Lima Nascimento, 09 04 2021).

O relato do Professor Mateus Lima Nascimento sobre a conclusão das visitas da semana em parceria com a Luciene Costa destaca a colaboração entre os/as educadores/as e ressalta a importância da interação com discentes e suas famílias, alinhando-se à visão educacional de Paulo Freire. Ao mencionar que a maioria dos/as alunos/as já tinha terminado as atividades, e que em alguns casos a ajuda dos/as professores/as foi necessária para a conclusão, evidencia-se a abordagem colaborativa, na qual o processo educativo é visto como uma construção coletiva, envolvendo alunos/as, professores/as e famílias.

O entusiasmo demonstrado pelos/as alunos/as em responder às atividades, percebido nas visitas, reflete a valorização do diálogo e da participação ativa. O interesse demonstra a promoção da conscientização e do engajamento, elementos fundamentais na educação libertadora. A observação de que alguns/umas estudantes já sabem ler, escrever e formar palavras ressalta a importância de valorizar os conhecimentos prévios e construir a partir dessas bases. Essa abordagem está alinhada com a ideia de que a educação deve partir da realidade e

das experiências dos/as alunos/as para promover um aprendizado mais significativo (FREIRE, 1992).

Neste relato, a ausência de uma aluna por não ter ninguém em casa destaca a importância da consideração das circunstâncias individuais, levando em conta suas realidades e contextos familiares. Essa sensibilidade é uma característica de uma pedagogia que valoriza a individualidade e a contextualização. Ao mencionar a mãe que está tentando esconder as dificuldades da filha, o professor identifica um desafio importante. Isso ressalta a necessidade de criar um ambiente de confiança e abertura para que as dificuldades possam ser enfrentadas e superadas, em linha com o ideal de educação problematizadora de Freire (1992).

O relato também ressalta os desafios do ensino não presencial, que foram ainda mais evidentes durante o período de pandemia. Nesse contexto, a importância do vínculo humano na educação se tornou ainda mais evidente. A adaptação às novas formas de ensino revela a incerteza subjacente a essa mudança, um desafio que muitos/as educadores/as enfrentaram, especialmente em escolas no campo. Este contexto também se apresenta no seguinte relato:

> Ontem consegui realizar a visita com todas as famílias, onde o diálogo foi muito proveitoso percebi que alguns já concluíram as atividades, outros fizeram por parte e também teve aqueles que ainda não começaram. Realizei o acompanhamento da atividade de 2 alunos e enquanto isso alguns pais falam sobre a importância deste método de visita dizem que é muito rico para a aprendizagem dos alunos e que eles estão fazendo outras atividades extra para contribuir com a aprendizagem dos seus filhos. Porém existe também aqueles pais não serão eles que irão fazer o acompanhamento das atividades mas citam que serão feitas na aula de reforço. Nesse primeiro momento as famílias concordam com o método de ensino através de apostila e visita (Maria de Fátima Soares Sousa, 08 04 2022).

As visitas às famílias estabeleceram um canal direto de comunicação e troca de informações. Durante esses encontros, observou-se uma gama de respostas e atitudes em relação ao processo de aprendizagem. Através das conversas, foi possível perceber a diversidade de abordagens dos/as alunos/as em relação às atividades. Esse espectro de respostas é um reflexo do contexto único de cada família e estudante, demonstrando que o ensino não é uma via única.

Neste relato em específico, o acompanhamento individual de duas atividades destacou o comprometimento da educadora com o desenvolvimento discente. Ouvir familiares compartilhando suas perspectivas sobre esse método de visita ressalta a importância do

engajamento familiar no processo educacional. Além disso, é inspirador aos/às educadores/as e escola ver familiares comprometidos em promover o aprendizado dos/as filhos/as, através de atividades complementares.

No entanto, o relato também expõe uma realidade desafiadora. A menção dos familiares que não se envolvem diretamente, mas confiam no acompanhamento futuro ou nas aulas de reforço, ressalta a complexidade da relação entre a escola e as famílias. Isso sugere a importância contínua de criar espaços de diálogo e colaboração para superar esse desafio.

O referido relato sobre as visitas às famílias ressalta o diálogo como instrumento essencial para uma educação significativa. Ele ressoa com a ideia de que a educação deve ser um processo colaborativo, adaptado às circunstâncias e necessidades de cada estudante, com a parceria ativa das famílias.

> Ontem realizei a primeira visita com as famílias do 4° e 5° ano, onde as mesmas demonstraram grande interesse e afeto para com a aprendizagem de seus filhos, e ficaram muito contentes por receber em casa um acompanhamento da escola, disseram que este método de ensino tem bastante eficácia e que não consideravam riscos para seus filhos pois o uso de máscara e álcool em gel estava presente, e naquele momento não estaríamos aglomerados. Parte das famílias já tinham acompanhado as crianças na realização das tarefas, e aquelas questões que eles tinham dificuldade pediram que eu fizesse a explicação (Mayara Soares Sousa, 08 04 2021).

O relato compartilhado pela Professora Mayara Soares Sousa reflete elementos que evidenciam a importância do diálogo, do afeto e da participação ativa das famílias no processo educacional.

No relato, a professora destaca o interesse e afeto demonstrados pelas famílias dos alunos do 4° e 5° ano. Esse interesse é uma expressão de envolvimento, que é valorizada por como um elemento fundamental para a construção do conhecimento. A interação entre a professora e as famílias se baseia na abordagem dialógica de Freire, na qual a troca de saberes é valorizada e enfatiza a importância do afeto e do vínculo entre professores, alunos/as e famílias no processo educacional. A menção ao conteúdo emocional das famílias, que expressaram contentamento ao receber a visita da escola em casa, reflete a importância de estabelecer conexões afetivas para um ambiente educacional saudável, demonstrando a educação deve ser um ato de amor e comprometimento com o crescimento humano e a transformação social.

Além disso, a educação precisa ser contextualizada e sensível às realidades dos/as educandos/as, e a abordagem da professora em relação à segurança demonstra essa sensibilidade. A preocupação com as medidas de segurança, como o uso de máscara e álcool em gel, demonstra a valorização da saúde e bem-estar dos alunos e famílias, aspecto enfatizado por todas as instituições que promovem ciências.

O relato compartilhado pela Professora Vilane de Sousa Araújo reflete a preocupação e os desafios enfrentados por educadores e enfatiza a importância da didática no processo educacional:

> Na visita que fiz percebi o interesse de quase todos os alunos em realizar as atividades, mas infelizmente não o mesmo de todas as mães. Constatei o que já pensava sobre a dificuldade de alguns que não conhecem todas as letras do alfabeto. Assim como a escrita das mesmas, não todos, mas alguns. Isso só aumentou ainda mais o meu medo, pois estou me sentindo muito desafiada em enfrentar esse grande desafio de contribuir com o aprendizado das crianças mediante o formato do ensino remoto no 1° ano (Vilane de Sousa Araújo, 08 04 2021).

No relato, a professora expressa a preocupação com as dificuldades que alguns/umas alunos/as enfrentam, como a falta de conhecimento das letras do alfabeto e a escrita. Essas observações indicam a relevância do planejamento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno/a e a importância de adequar a prática pedagógica à realidade, garantindo que o processo de aprendizado seja efetivo e significativo.

A menção ao interesse da maioria em realizar as atividades reflete a importância do engajamento para a construção do conhecimento. No entanto, a preocupação da professora em relação ao envolvimento de todas as mães mostra que o diálogo e a participação nem sempre são uniformes, revelando a necessidade e importância de criar estratégias de envolvimento mais abrangentes, inclusive com as famílias, reconhecendo as limitações e condições para o ensino e que as mães, pais, não tem a mesma instrução que as/os profissionais da escola.

O relato também demonstra o desafio do ensino remoto, que se tornou mais evidente durante a pandemia. Neste contexto, a interação e o vínculo humano na educação é algo que pode ser mais difícil de alcançar no contexto do ensino remoto. A professora expressa seu receio em lidar com essa nova forma de ensino, refletindo a incerteza e a necessidade de adaptação que muitos/as educadores/as.

Sobre a educação como um processo de formação cultural, social e emocional, enfatizando o engajamento dos alunos, a adaptação pedagógica, a colaboração com as famílias e a consideração das dimensões emocionais da aprendizagem. Na educação infantil, a professora diz:

> A visita na família dos alunos do jardim foi muito proveitosa, todos já tinha feito suas atividades. Só dois que faltam fazer as atividades. Pude perceber que tem alunos que ainda não sabem pegar nem no lápis. Mas outros já conhecem as letras do seu nome completo. Fui bem recebida pelas famílias. Cantei com alguns, fiz outra atividade além das que entreguei. Fiquei um pouco assustada porque uma das atividades que mandei pra fazer que era pra completar o desenho fazendo o rostinho, quase todos fizeram com uma cara triste (Francisca Silva Sousa, 08 04 2021).

O relato da Professora Francisca Silva Sousa na visita às famílias dos/as alunos/as do jardim encontra ressonância nas perspectivas da educação como um processo de formação cultural e social. Ao destacar que a maioria já havia realizado suas atividades, a professora demonstra o compromisso com o acompanhamento das atividades e o engajamento no processo educativo.

A identificação dos/as alunos/as que ainda não sabem pegar no lápis e a variação nas habilidades demonstradas na identificação das letras do nome lembra a importância da adaptação pedagógica e da atenção às diferentes necessidades e ritmos de aprendizado. Destaca a necessidade de uma educação personalizada, que considere as singularidades de cada estudante.

A interação positiva com as famílias, incluindo atividades além das entregues, reflete a educação como um esforço colaborativo entre escola, família e comunidade. A presença da professora na vida dos alunos e a interação acolhedora mostram como a educação pode se estender para além das quatro paredes da sala de aula, alinhando-se sobre a escola como um espaço de socialização e formação cultural.

A preocupação da professora com a reação dos alunos às atividades, em que muitos desenharam rostinhos tristes, evidencia sua sensibilidade ao aspecto emocional da aprendizagem, conectando-se à uma educação como ferramenta para desenvolver um senso crítico e despertar a consciência de questões sociais e emocionais.

> É assim, eu achei muito interessante e tô gostando, viu? da experiência, porque online não teve desenvolvimento, né? E como mãe de aluna eu achei que ela não desenvolveu ano passado, muito pelo contrário, não por causa dos professores mas pelo motivo da aula ser só online e a gente ter que pesquisar, eu que tenho experiência em sala de aula encontrei muita dificuldade, imagine a mãe que não tem acesso a internet, não tem estudo suficiente para ajudar os filhos, auxiliar em casa [...] tô torcendo por este novo método que vocês tão aplicando aí, tô torcendo de verdade, espero que dê certo e o que tiver ao meu alcance pra dar certo eu vou fazer. Pode contar com minha contribuição (Gildete de Sousa Costa – 07 04 2021).

O relato de Gildete de Sousa Costa, mãe de uma aluna do 6º ano, evidencia a percepção dos desafios enfrentados durante a transição para o ensino *online*, destacando o contraste com a experiência desenvolvida em 2021. Sua visão se alinha aos princípios pedagógicos que valorizam a contextualização, a participação ativa e a superação dos desafios educacionais.

Ao mencionar que achou interessante e está gostando da experiência, Gildete mostra que o novo método está despertando seu interesse e satisfação. A comparação com o ensino *online* do ano anterior, demonstra o reconhecimento de que as abordagens anteriores podem ter limitações, especialmente quando as aulas são realizadas exclusivamente *online*. Isso reflete a importância de abordagens pedagógicas que considerem as necessidades e as condições dos/as alunos/as, sensível às realidades das comunidades.

A preocupação com as mães/pais que não têm acesso à internet ou conhecimento suficiente para auxiliar os/as filhos/as reforça a importância de garantir que o acesso à educação seja equitativo e inclusivo com a perspectiva de que a educação deve ser um instrumento de transformação social e de superação das desigualdades. Ao expressar seu apoio ao novo método e sua disposição para contribuir, Gildete demonstra o engajamento ativo e o desejo de colaborar para o sucesso da educação de sua filha. Esse comprometimento reflete os valores de engajamento, diálogo e construção coletiva presentes na pedagogia de Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 tornou os anos de 2020 e seguintes extremamente desafiadores e difíceis para toda a sociedade, especialmente para as populações em situação de vulnerabilidade. No contexto brasileiro, essa realidade é agravada pela presença de um governo que demonstrou falta de sensibilidade e promoveu o desmantelamento de políticas públicas e

direitos fundamentais. Por um lado, as restrições à liberdade devido às medidas de distanciamento e isolamento físico foram fundamentais para a saúde pública, mas impediram as pessoas de frequentarem escolas, reunirem-se em comunidades e participarem de eventos de formação e discussão sobre educação. Por outro lado, as relações sociais precisaram se adaptar a uma dinâmica remota, com interações limitadas, especialmente enquanto as aulas presenciais foram interrompidas. Diante de muitas incertezas, compreende-se os desafios que precisam ser superados e refletidos durante esse processo.

Compreender a "prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade" (FREIRE, 1992, p. 56). Aproveitou-se a oportunidade para explorar tecnologias e meios digitais de comunicação, permitindo que se continuasse a construir e coordenar ações educacionais. No entanto, essa jornada revelou que o acesso à *internet* e às tecnologias de informação não é igualmente acessível a todos. Muitas pessoas enfrentaram dificuldades variadas, dependendo do contexto em que estavam inseridas, como a instabilidade da conexão para participar de atividades ou manter comunicação adequada.

Apesar desses desafios, perseverou-se. É crucial cuidar das relações, histórias e do tempo compartilhado com zelo e carinho. Coletivamente, enfrentam-se os desafios de 2020 e os anteriores à pandemia, que se acumulam para as jornadas futuras.

"A educação é, pois, processo histórico no qual o homem se reproduz, produzindo seu mundo" (FIORI, 2014 p. 70). Nesse sentido, a escola precisa se reconfigurar, adaptando-se a novos modelos que visem ao desenvolvimento de atividades de ensino e práticas pedagógicas, garantindo o progresso das aprendizagens dos alunos e restabelecendo os laços entre as famílias e a instituição escolar.

Os relatos compartilhados sobre as visitas domiciliares realizadas em colaboração com educadores da Unidade Integrada José Nogueira e famílias das comunidades do campo evidenciam a adaptação da prática pedagógica às necessidades dos/as alunos/as, refletindo o comprometimento coletivo com uma educação eficaz e sensível à realidade. Por tudo isso, os princípios educacionais incluem a ênfase na colaboração, diálogo, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, contextualização e promoção da conscientização e participação dos alunos, juntamente com toda a comunidade escolar. Isso ressalta o papel da

educação como uma ferramenta de conscientização e transformação social, onde o diálogo desempenha um papel fundamental na construção de um novo projeto educacional e social.

A menção às dificuldades dos/as alunos/as e suas famílias em acompanhar o modelo remoto de ensino demostra o desafio atual de aplicar um formato educacional que não está vinculado à realidade pedagógica. Isso ressoa com a ideia de que a prática pedagógica deve ser constantemente ajustada para melhor atender aos/às estudantes, garantindo que a teoria seja traduzida de maneira significativa no contexto real de aprendizado.

A referência às dificuldades enfrentadas, ressalta o desafio que muitas mães/pais/avós/responsáveis enfrentam ao apoiar os estudos de seus filhos e filhas em um ambiente de ensino remoto. Isso destaca a necessidade de considerar a diversidade de contextos e de oferecer suporte adequado, uma abordagem que está em consonância com os ideais de inclusão e diálogo.

Além disso, durante a pandemia, muitas escolas desempenharam um papel fundamental como pontos de apoio para suas comunidades, indo além de simplesmente oferecer ensino formal. Isso significa que as escolas não são apenas locais para ensinar, mas também desempenham um papel central na vida das comunidades em que estão inseridas. Elas se tornam pontos de encontro, informações, apoio e recursos para a população local.

O reforço do papel das escolas como centros comunitários também se destacou: muitas escolas do campo serviram como pontos de distribuição de recursos, informações e apoio durante a pandemia, reforçando o papel vital que essas instituições abertas desempenham aos povos e comunidades do campo, indo além do ensino formal. Durante a pandemia, as escolas no campo serviram como locais para distribuir recursos essenciais, como alimentos, materiais escolares e equipamentos de proteção. Além disso, elas também forneceram informações críticas sobre medidas de segurança e prevenção da COVID-19.

De modo geral as escolas não se limitaram ao ensino formal, mas se transformaram em pontos de apoio emocional e prático para as pessoas em suas comunidades. Isso pode incluir aconselhamento, suporte psicológico e assistência para lidar com os desafios da pandemia.

Mesmo durante a pandemia, as escolas do campo continuaram a desempenhar um papel fundamental na garantia do direito à educação, adaptando-se às circunstâncias, contrapondo-se aos fechamentos de escolas no campo. Manter escolas do campo abertas é reafirmar o papel vital desempenhado por estas instituições em suas comunidades.

O presente trabalho destaca a capacidade adaptativa e o papel essencial das escolas do campo como centros comunitários durante a pandemia, enfatizando que elas vão além de apenas fornecer educação formal e desempenham um papel integral na vida das pessoas e comunidades em que estão inseridas.

A pandemia da Covid-19 forçou uma rápida transição para o ensino remoto e destacou a importância das tecnologias nos espaços educativos. Como mencionado, muitas pessoas enfrentaram dificuldades de acesso à internet e às tecnologias de informação, revelando desigualdades no acesso. Isso destaca a necessidade de políticas públicas e práticas educativas que considerem essas disparidades e garantam que os estudantes tenham acesso a educação, mesmo em ambientes não presenciais. Além disso, a adaptação das escolas do campo para servir como centros comunitários durante a pandemia também envolveu o uso de tecnologias para coordenar ações educacionais e fornecer informações críticas à comunidade. Portanto, ai também estar a importância das tecnologias no contexto educacional, especialmente diante de desafios como a pandemia.

REFERÊNCIAS

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. *In:* BRASIl. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p. 9-13.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavirus e Educação – O Desmonte da Educação Nacional.** *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

A COLONIZAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO QUE APONTAM OS PROFESSORES

Igor Tairone Ramos dos Santos[214]
Geysa Novais Viana Matias[215]

Resumo: Este estudo aborda a maneira como a colonização digital por parte de grandes empresas privadas como Alphabet Inc. (Google), Meta (Facebook, Instagram e Whatsapp) e Microsoft ocorre na educação. Utilizamos uma abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Kwet (2019), Morozov (2020) e Dowbor (2020), além de questionários aplicados virtualmente a 2100 professores da educação básica. A partir dessas fontes, constatamos que essas empresas ampliam sua influência na educação devido à crescente demanda por soluções digitais. Como resultados, os educadores ressaltaram que os órgãos educacionais optaram por adotar plataformas digitais desenvolvidas por empresas privadas. Mesmo após a pandemia de COVID-19, o uso dessas plataformas persistiu. Essas grandes corporações oferecem soluções pré-construídas, como plataformas para a educação a distância, o que tem levado a uma expansão de sua presença nas instituições educacionais. Esse fenômeno tem contribuído para uma maior colonização digital na educação brasileira, como evidenciado pela pesquisa. Diante desse contexto, torna-se imperativo explorar alternativas que promovam uma educação mais autônoma e menos vinculada às grandes empresas de tecnologia, visando garantir a soberania nacional, especialmente no âmbito tecnológico.

Palavras-chave: Digital; Colonização; Pandemia; Tecnologia; Educação.

Introdução

A terceira revolução industrial nas décadas de 1970 e 1980 trouxe avanços tecnológicos em várias áreas, esses avanços, em grande medida foram oportunizados pela Crise Mundial do Petróleo de 1973 (Srnicek, 2017). Isso resultou em uma mudança nas relações econômicas, pois o lucro do capital não era mais concentrado majoritariamente na produção em séria das fábricas, mas agora tinha seu foco na produção de informação. Assim, que "O que chamamos de mercado não é mais mercado, e sim uma estrutura política, financeira e jurídica (quando não militar) que desorganiza a economia" (Dowbor, 2020, p. 81).

[214] Bolsista FAPESB e bolsista sanduíche CAPES. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Vitória da Conquista, Bahia/Brasil
[215] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Vitória da Conquista, Bahia/Brasil

A expansão dessas grandes redes globais de corporações desempenha um papel crucial no capitalismo contemporâneo, porém dessas grandes multinacionais, podemos destacar as chamadas *Big Techs*, uma terminologia frequentemente empregada para se referir às companhias *como Google (Alphabet), Amazon, Apple, Facebook (Meta)* e *Microsoft*, cujo crescimento se deu majoritariamente pela venda de grandes materiais tecnológicos, as quais, para Kwet (2019) tem promovido um processo que o autor denomina Colonialismo Digital. Para ele, o modelo tradicional de colonização, caracterizado pelo saque das nações colonizadas em busca de riquezas e recursos, cedeu lugar à colonização digital, que vai além da exploração dos recursos naturais dos países, para abranger a utilização de dados e informações, além do aprisionamento da sociedade em suas estruturas digitais, seja nos equipamentos físicos e computadores, até nas plataformas digitais que os operam.

De acordo com o Comitê Gestor de Internet (2022), a adoção desses sistemas se acentuou durante a pandemia de Covid-19, no Brasil. Isso ocorreu devido à mudança generalizada para o ensino a distância e à ampla utilização de plataformas digitais. Embora esse movimento de adoção de sistemas de empresas privadas já estivesse em andamento, a suspensão das atividades presenciais devido às restrições impostas pela pandemia resultou em um aumento na necessidade de sistemas informatizados para viabilizar as atividades educacionais.

Assim, neste trabalho abordaremos este processo de colonização digital, utilizando como amostra o Estado da Bahia, a partir das respostas obtidos em um questionário respondido por 2100 professores do referido estado, cujo objetivo é diagnosticar a utilização de sistemas das Big Techs pelo sistema educacional público do referido estado. Desta forma, procuramos diagnosticar se estes sistemas continuaram sedo usados mesmo após a pandemia, para compreender se a educação pública continuou dependente deles, demonstrando o processo de colonização digital apontado com Michael Kwet (2019) e Evgeny Morozov (2020).

Metodologia

A metodologia deste trabalho é qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa oportuniza um universo de significados, motivos, aspirações que correspondem aos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007). Neste trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica, qual se caracteriza por estudos

preliminares essenciais no desenvolvimento do tema, bem como conferir ao pesquisador o arcabouço teórico necessário para condução da pesquisa.

Como método de coleta de dados, empregamos um questionário distribuído por meio da plataforma *Google Forms*, acessado pelos participantes por meio do site do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade/GEPEMDECC[216]. Embora tivéssemos uma inclinação para utilizar uma opção de código aberto, fomos aconselhados a escolher essa plataforma devido à sua familiaridade entre os professores, uma vez que ela faz parte da rotina de trabalho nos municípios da Bahia. Conforme mencionado por Gil (1999, p. 128), os questionários podem ser caracterizados

> Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras.

Nesse contexto, o referido questionário foi respondido por uma amostra de 2100 professores do ensino básico no estado da Bahia, sendo disponibilizado como atividade assíncrona pelo programa de extensão universitária de formação continuada de professores denominado FORMACAMPO, que abrange 262 municípios no estado da Bahia, no Brasil. As questões abarcam variados tópicos, incluindo o uso de tecnologias digitais nas escolas, bem como as perspectivas dos participantes em relação à participação de empresas privadas no campo educacional. Dentre as perguntas apresentadas, algumas visaram a diagnosticar o emprego de tecnologias digitais nas atividades escolares após o período pandêmico, levando em consideração a possível formação de vínculos de dependência entre as escolas e as secretarias de educação e essas empresas. A pesquisa incluiu várias questões em todo o escopo, entretanto, para o escopo proposto aqui, focalizaremos as seguintes indagações: “Quais as plataformas que foram recomendadas pela Secretaria de Educação a qual você está vinculado?” “A escola a qual você trabalha continua utilizando plataformas de empresas privadas como *Alphabet Inc*. *(Google)*, *Microsoft* ou Meta (*Facebook, Instagram e Whatsapp*) após a pandemia?”; “Porque você acha que essas plataformas foram contratadas?”; “Você acha que as

[216] Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/. Acesso em 29/08/2023.

empresas privadas podem desenvolver um trabalho melhor que o do governo na condução de políticas públicas educacionais?", pois acreditamos que elas podem nos oportunizar uma perspectiva sobre a presença das empresas na Bahia e os processos que as legitimam, incluindo a opinião dos envolvidos, no caso, os professores.

Dessa forma, os resultados serão apresentados na próxima seção, em formato de gráficos com a devida discussão com base na bibliografia proposta.

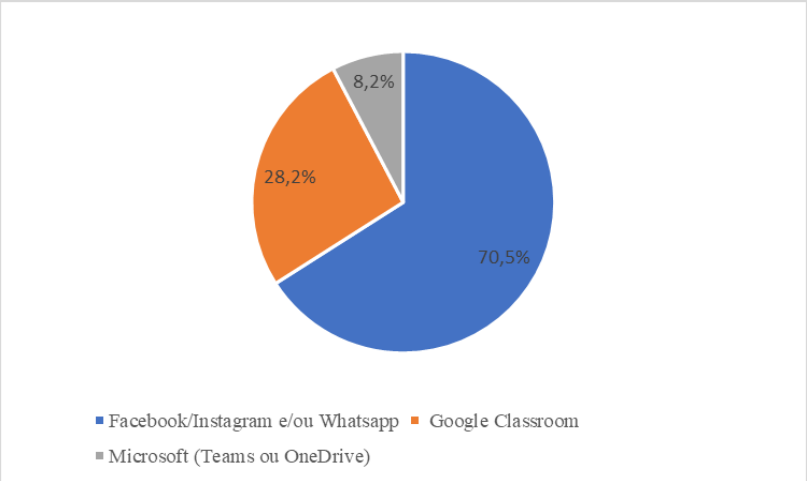
Resultados

Antes de apresentarmos os resultados, é importante contextualizar a situação na qual os professores estavam inseridos. No mundo como um todo, a pandemia trouxe consigo uma série de desafios para a área da educação, especialmente no que diz respeito à falta de tecnologia nas escolas. De acordo com Matias (2023), as deficiências no âmbito tecnológico ficaram ainda mais evidentes, agravadas pela carência de dispositivos tecnológicos nas instituições educacionais. Isso foi resultado de políticas públicas que já apresentavam fragilidades desde antes da pandemia. Aproveitando-se dessas adversidades, várias empresas privadas se apresentaram como solucionadoras dos problemas relacionados ao acesso à educação e ao ensino, comercializando suas propostas para as escolas (Observatório Educação Vigiada, s/d).

Quando as atividades educacionais foram retomadas após o avanço da vacinação, muitas escolas optaram por manter essas plataformas fornecidas por empresas privadas. No entanto, de acordo com Garcia & Adrião (2023), aa doção de sistemas empresariais privados na educação impactam o sistema educacional pois os processos "passam a ser mediados e 'conformados' por

ferramentas que se introduzem no cotidiano escolar [...] introduzindo novas ferramentas de controle sobre o processo de trabalho pedagógico" (p. 05 e 06). Assim, nosso recorte ocorre na participação privada após a pandemia, para atestamos se a privatização continuou nas escolas. No gráfico 01 percebemos que todas as opções demonstraram plataformas das *Big Techs*:

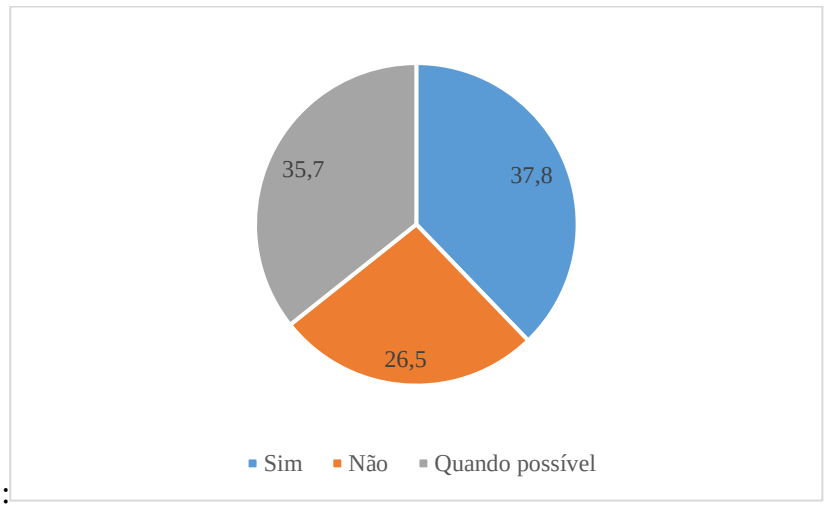
Figura 01 - Plataformas recomendadas aos professores pela Secretaria de Educação dos municípios da Bahia



Fonte**:** Elaborado pelo autor.

As informações que os dados nos demonstram corroboram com o Comitê Gestor de Internet (2022), Pretto et al. (2021) e Garcia & Adrião (2023). Os autores são uníssonos ao afirmarem que os sistemas de empresas privadas tiveram proeminente no cenário educacional público da Bahia. No que tange à continuidade do uso destes sistemas, indagamos aos professores e obtivemos as seguintes respostas:

Figura 02: Continuação do uso de sistemas privados na educação pública após a pandemia

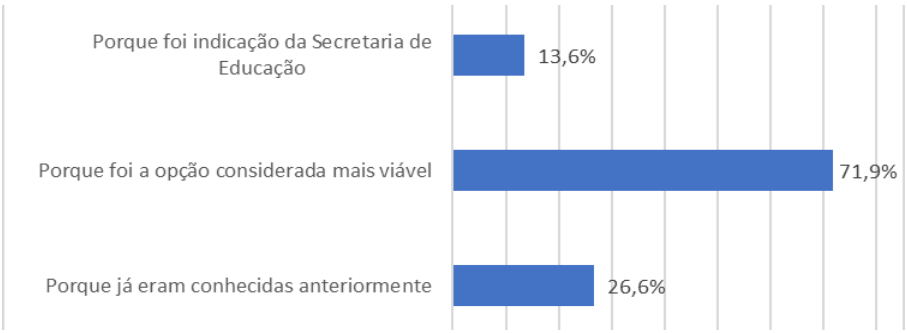


:

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelos dados coletados, percebemos que apenas que uma minoria indicou que não prosseguiria utilizando tais sistemas, o que, de certa forma, ilustra a persistência dessas plataformas após o período pandêmico, uma vez que seu uso era recomendado até quando fosse possível. Na pergunta subsequente, "Porque você acredita que essas plataformas foram adotadas?", encontramos informações de relevância:

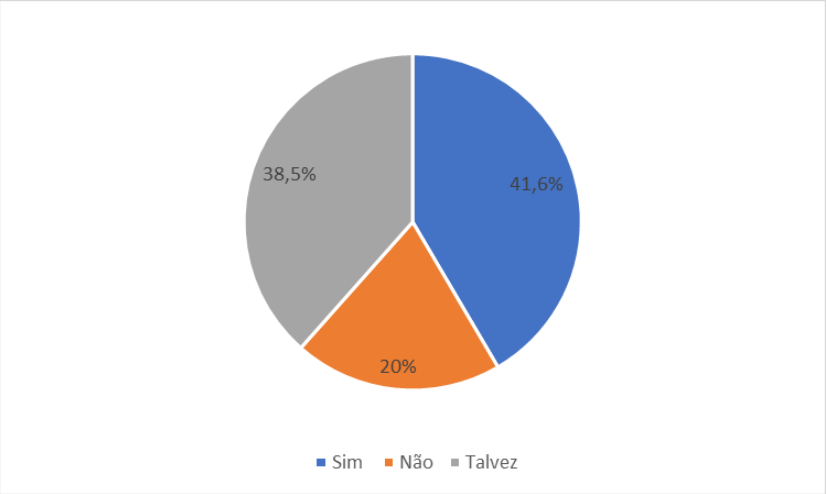
Figura 03 – Percepção dos professores sobre o possível motivo de contratação das *Big Techs*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar acima, os argumentos apresentados pelos professores indicam que em sua perspectiva as Secretarias de Educação considerariam estes sistemas como os mais viáveis. Logo abaixo, em outra alternativa, percebemos que a segunda maior proporção de respostas sugere que os professores acreditam que as plataformas já eram familiares antes, por isso foram utilizadas. Por fim, questionamos também: "Você acredita que as empresas privadas podem desempenhar um papel mais eficaz do que o governo na condução das políticas públicas educacionais?" e obtivemos as seguintes repostas:

Figura 04 - Opinião dos professores sobre se as empresas podem desenvolver um trabalho melhor do que o governo na educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gráficos exibidos como um todo revelam um panorama significativo acerca da colonização digital na educação, bem como a atuação das empresas privadas. Grandes empresas, como apontado por Pretto *et al.* (2021), já vinham colonizando os processos da educação pública no Brasil. Elas emergem de um contexto atual no qual a informação ocupa o protagonismo na geração de riqueza. Nesta fase emergente do sistema capitalista, as organizações aumentam seu valor ao demonstrar sua capacidade de aproveitar plenamente a abundância de informações e dados que conseguem coletar bem como transformar o Estado em um cliente de seus serviços (Lindh & Molin, 2021). Isso ganha um significado particular devido à cultura digital predominante, na qual estamos constantemente envolvidos em interações comunicativas e em contato com as tecnologias digitais, que por sua vez estão intrinsecamente conectadas conosco.

No entanto, estes sistemas vêm promovendo um amplo processo de dominação e oligopólio dos sistemas. Conforme expresso por Dowbor (2020, p. 76), "A apropriação privada da comunicação entre as pessoas, apoiada nas plataformas planetárias e na informação detalhada sobre os nossos gostos, relações, pensamentos, doenças e tantos outros detalhes, gera uma nova relação entre os sujeitos do processo econômico". Segundo o autor, tal relação transforma os indivíduos em ativos financeiros voltados para a geração de riqueza por parte dessas corporações.

De acordo com as considerações de Kerssens & Van Dijck (2021), as empresas, sobretudo as de soluções tecnológicas estão estrategicamente direcionadas a criar uma

interdependência entre as instituições e seus ecossistemas. Uma das razões principais que leva essas empresas ao campo educacional, segundo os autores, é a perspectiva de transformar os estudantes em usuários contínuos, mesmo fora do ambiente escolar, convertendo-os em clientes. Dessa forma, é possibilitada uma monetização contínua dos dados e informações compartilhados, além da observação do comportamento dos alunos tanto em ambientes online quanto *offline*.

Gradualmente, atores como o *Google Classroom* e a *Microsoft*, por meio de soluções como o *OneDrive* e o sistema operacional *Windows*, estabeleceram um grau considerável de dependência das instituições públicas em relação aos seus serviços. À medida que essas instituições adentraram essas plataformas, inserindo dados operacionais, atividades estudantis e registros de aulas, chegou-se a um ponto em que substituir esses sistemas não seria mais viável. Essa realidade pode ser observada nos dados apresentados, uma vez que 70% dos professores indicaram que a utilização havia continuado sua utilização de alguma forma.

Dessa forma, constata-se uma considerável alocação de recursos públicos para a adoção dessas plataformas. Ao empregar tais plataformas em larga escala, o governo possibilita à esfera privada a exploração de serviços que, em princípio, seriam de domínio público, ao mesmo tempo que as sujeita a monitoramento e métricas impostas. O fenômeno do colonialismo digital é exacerbado por essa modalidade de privatização do setor educacional, uma vez que os recursos públicos são direcionados para empresas que atuam predominantemente no hemisfério norte, levando os países a abdicarem do desenvolvimento de soluções internas em prol da adoção dessas plataformas que parecem ser soluções abrangentes e descomplicadas (Morozov, 2020). Contudo, por trás deste contexto, essas plataformas tornam os processos educacionais suscetíveis à financeirização e monetização, perpetuamente voltados para a busca de lucros, muitas vezes sem clareza acerca de seus propósitos e "os possíveis desdobramentos para as dinâmicas de ensino e aprendizagem" (Comitê Gestor da Internet, 2022, p. 22).

Segundo Laura Soares (2000), a participação corporativa nas políticas governamentais é um fenômeno forjado ao longo da história, enraizado em abordagens que destacam as empresas como entidades com a capacidade de impulsionar o progresso. Adicionalmente, há a crença de que a incorporação corporativa pode aprimorar os indicadores educacionais, estimulando colaborações, ajustes ou adoção dos serviços empresariais por parte do governo.

> a antinomia público/privado foi substituída por um continuum de articulações e de parcerias comandadas segundo o chamado espírito empreendedor, anunciado como capaz de combater a burocracia, de reinventar o governo da coisa pública através da introdução de lógicas de mercado, da contratação, da competição entre fornecedores, da medição da performance, da escolha do consumidor, entre outras dimensões do chamado governo indireto (LIMA, 2018, p.130).

O gráfico 04 demonstrou que 80% dos professores consideram, de alguma forma, que as empresas podem oferecer um desempenho superior ao governo na área educacional, ou pelo menos têm essa dúvida. Isso indica a existência de um intenso esforço de *marketing* por parte das empresas, para gerar confiança, bem como um notável apoio do governo às iniciativas privadas, ao adotar suas soluções. No entanto, um resultado decorrente do investimento proeminente nessas empresas, conforme destacado por Morozov (2020), é o aumento do controle exercido por elas e suas plataformas. Além disso, como indicado pelo autor, as grandes corporações, conhecidas como "Big Techs", por oferecerem comodidades, podem desencorajar desenvolvedores de *software*, *hackers* e empreendedores a explorar formas alternativas de promover uma articulação tecnológica da sociedade.

O colonialismo digital é impulsionado por essa forma de privatização na esfera educacional, uma vez que os recursos públicos são direcionados para empresas localizadas em regiões mais desenvolvidas globalmente. Isso leva os países a abdicarem da criação de suas próprias soluções enquanto optam por adotar essas plataformas, que aparentam ser soluções simplificadas e abrangentes (Morozov, 2020). No entanto, para o Comitê Gestor da Internet, essas plataformas transformam os processos educativos em transações financeiras, sempre voltadas para o lucro e nem sempre transparentes quanto a seus propósitos e aos possíveis "impactos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem" (2022, p. 22).

Considerações finais

Dessa forma, fica evidente que o fenômeno da colonização digital segue um padrão análogo ao da colonização convencional, no qual, as gigantes da tecnologia estão replicando estruturas burocráticas e apropriando-se dos recursos do país, especialmente no âmbito educacional. A pandemia da Covid-19, por sua vez, intensificou esse processo ao aumentar a demanda por tecnologias digitais e sistemas capazes de manter a continuidade das atividades

educacionais e de outros serviços. Durante o período de ensino remoto emergencial, as instituições optaram por adquirir pacotes completos de plataformas e sistemas, em detrimento do investimento em soluções locais que preservassem a autonomia nacional. No entanto, essa dependência das plataformas resultou em gastos significativos, limitando as práticas educacionais às funcionalidades fornecidas pelas plataformas e

sujeitando os dados dos alunos a vigilância, uma vez que as corporações não esclarecem de forma transparente os seus objetivos ao adentrar a educação.

Diante dessa conjuntura, chegamos à conclusão de que é essencial e urgente direcionar investimentos para políticas públicas no campo educacional, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e aos serviços públicos no Brasil. A adoção indiscriminada de sistemas empresariais orientados pelo lucro tem levado à diminuição da soberania nacional e à submissão do currículo às determinações das empresas. Portanto, torna-se imperativo desenvolver alternativas de sistemas educacionais autônomos e independentes, visando enfrentar as opacidades do colonialismo digital e garantir a integridade soberana do país.

Referências

Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados**: problemas e conceitos. São Paulo: Cgi.Br, 2022.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca:** novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2020. 194 p.

GARCÍA, Teise; ADRIAO, Theresa. Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 81-102, 31 mar. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26245. Acesso em: 21 jun. 2023.

KERSSENS, Niels; DIJCK, José van. The platformization of primary education in The Netherlands. **Learning, Media and Technology**, v. 46, n. 3, p. 250-263, 20 jan. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725. Acesso em: 21 jun. 2023.

KWET, Michael. **Digital colonialism**: The evolution of US empire. 4 mar. 2021. Disponível em: https://longreads.tni.org/digital-colonialism-the-evolution-of-us-empire. Acesso em: 21 jun. 2023.

LIMA, L. C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129–144, 2018.

MATIAS, Geysa Novais Viana. **O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid-19**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro, RJ: Abrasco, 2007.

MOROZOV, Evgeny. **The tech 'solutions' for coronavirus take the surveillance state to the next level** | Evgeny Morozov. 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/15/tech-coronavirus-surveilance-state-digital-disrupt. Acesso em: 21 jun. 2023.

SRNICEK, N. **Platform Capitalism.** Polity Press, 2017.

ESCOLAS DO MEIO RURAL PIAUIENSE E A NEGAÇÃO DO DIREITO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Lucineide Barros Medeiros[217]
Kátia Cristina Newton Bomfim Maciel[218]

Resumo: Tem-se como objetivo analisar a realidade de infraestrutura de poio tecnológico em escolas do meio rural do Piauí, estado situado no nordeste brasileiro. Os dados da pesquisa de método misto (qualitativo-quantitativo) foram produzidos por meio de pesquisa documental junto a base de dados do Censo Escolar produzido pelo INEP e cotejados com a discussão produzida com base na perspectiva da qualidade social proposta nos marcos da Educação do Campo.

Palavras-chave: Escola do meio rural. Tecnologias digitais da informação e da comunicação. Educação do Campo.

Introdução

Nos anos 2000, deu-se um passo importante, no sentido de situar a Educação do Campo como política pública de caráter permanente, por força do Decreto 7.352/2020, permitindo que a oferta da educação básica e superior fosse formalmente integrada ao regime de colaboração entre estados e municípios, visando ao alcance das metas e estratégias contidas no Plano Nacional de Educação (PNE). Frente a esse objetivo, determinou-se, também, que a União criasse e implementasse mecanismos capazes de garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo com vistas à superação das defasagens históricas.

Dentre esses mecanismos está a contribuição para a inclusão digital, por meio da ampliação do acesso a computadores, conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. Um dos objetivos listados no decreto está voltado à produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo.

---

[217] Professora Dra. em Educação. Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes; Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (PPGSC), Teresina, Piauí, Brasil.
[218] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); dirigente do Movimento Sem Terra no Piauí, Teresina, Piauí, Brasil.

Esse quadro motivou os propósitos de realização do trabalho apresentado que almeja analisar a situação de infraestrutura das escolas do meio rural nos itens de apoio tecnológico e de acesso à informação, em diálogo com os desafios da Educação do Campo, considerando a situação de pandemia por Covid-19, que impôs distanciamentos sociais, a suspensão de aulas presenciais nas escolas e a instituição do sistema de aulas remotas e não presenciais – quadro que evidenciou o isolamento informacional da escola do meio rural no Brasil e no Piauí.

O processo de acercamento teórico ao tema sobrelevou elementos de destaque que foram agrupados em três eixos de análise: escola do meio rural e exigências da Educação do Campo; infraestrutura de apoio tecnológico na escola; e qualidade da escola.

Após apresentar informações sobre a construção metodológica, situamos a escola rural e a educação existente no contexto de determinada territorialização que se move a partir dos interesses do capital em detrimento da realização do direito. Em seguida, apontamos os dados da pesquisa documental, cotejados com os desafios de construção da Educação do Campo que, além de uma alternativa à educação rural, projeta determinado tipo de escola onde é indispensável o usufruto das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), não como valores em si, mas como parte do conjunto que imprime qualidade social e ético-política à escola, considerando também tensões e contradições que incidem nessa produção.

Delineamento metodológico

Adotamos, para a realização da pesquisa, a perspectiva dialética que, do ponto de vista metodológico, "permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações" (GAMBOA, 2007, p. 34). Por essa orientação, os dados da pesquisa foram tomados como materialidade do real, síntese de múltiplas determinações simples e complexas, considerando, ao mesmo tempo, que para este real ser alcançado, devemos ir além da abstração, e quando isso acontece, podemos atingir um novo real, concreto, ou seja, o concreto pensado. Aliás, Gamboa (2007) ressalta que o concreto é concreto porque é a síntese e a unidade do diverso.

Tomamos como universo específico da pesquisa 24 municípios do Piauí, situados nos 12 territórios de desenvolvimento, instituídos na Lei Complementar nº 87/2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do

Piauí. Os municípios foram escolhidos de acordo com dois critérios: ser o de mais baixo e ser o de mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em cada um dos territórios.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) informa que o IDH compara indicadores nos itens *riqueza*, *alfabetização*, *educação*, *esperança de vida*, *natalidade*, entre outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. O índice varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em relatórios anuais.

Reputando o conjunto de indicadores que formam o IDH, tomamos como referência para a definição dos 24 municípios participantes da pesquisa os indicadores do elemento *educação*, conforme dados publicados pela Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí, que tomou como base dados do Censo de 2010 (PIAUÍ, 2016). Assim, os municípios considerados na pesquisa são os que constam na Tabela 1 deste artigo, com os respectivos IDHs e as vinculações regionais.

A maior parte dos dados foi alcançada junto aos microdados do Censo Escolar, considerando o que foi apurado pelo Censo no ano de 2020. Concebemos que os documentos não estão livres de imprecisões, contradições e ideologias, daí porque foi necessário os analisar, tendo em vista informações explícitas e implícitas (FRANCO, 2008).

Nesse processo de análise, recorremos a situações-chave, identificadas a partir do exercício da crítica totalizante (ZEMELMAN, 1999). Na construção operacional, seguimos as orientações de Franco (2008), quando aduz que é importante utilizar referenciais de diferenciação e, em seguida, de agrupamento, a partir de critérios definidos na leitura inicial dos documentos (FRANCO, 2008, p. 59).

A escola rural e seu processo de territorialização

A situação da escola do meio rural, no âmbito da contradição do direito e da negação não explícita, demonstra a lógica de um desenvolvimento calcado em resultados econômicos, na desigualdade e na seletividade do atendimento que privilegia determinados territórios, modos de vida e setores da população. Segundo Ghedini (2017), o meio rural, nesse contexto, está submetido a uma trama atravessada por permanente disputa material e simbólica, e a escola é integrante indispensável na existência desse arranjo, servindo para assegurar, de modo

instrumentalizado, a adaptação de trabalhadores ao trabalho que melhor responda aos interesses dos negócios nacionais e internacionais.

A materialidade dessa escola do meio rural, via de regra, apresenta-se em construções arquitetônicas precárias; mobiliário insuficiente, inadaptado e sucateado, geralmente reaproveitado de escolas urbanas; quadro de professores incompleto e com formação generalista e estagnada; baixas condições de trabalho e de salário; contratos de trabalho precários; turmas multisseriadas e difíceis condições de permanência dos estudantes, tanto devido a aspectos interiores ao processo escolar quanto por situações externas, como a sobrevivência, que se impõem, resultando em experiências de escolarização curtas e rebaixadas, do ponto de vista da qualidade socialmente necessária.

Quando nos referimos ao território, trazemos à cena o meio geográfico rural, que é diverso e marcado por construções políticas que se estendem às identidades sociopolíticas de seus habitantes. De modo geral, o meio rural constitui-se por demarcações de caráter administrativo, baseadas em marcos naturais de delimitação; já o território se forma a partir das relações.

No entendimento de Saquet (2008), o território é uma formação que conjuga elementos históricos, sociais e naturais; abriga relações de poder em que subsiste dominação, hegemonia, resistência, luta e contra-hegemonia; bem como redes distintas e demarcadas por identidades e diferenças.

A escola rural na relação com interesses do capital

Entendemos que investigar a infraestrutura de apoio tecnológico em escolas do meio rural é perscrutar o processo de territorialização desse lugar, porquanto indica o tipo de tratamento dado aos direitos e às demandas da população camponesa, que depende da escola pública para se manter no meio rural e para buscar condições de dignidade.

Trata-se de um item relacionado diretamente à qualidade da escola e da educação. Contudo, indiretamente, também informa sobre o acesso, a permanência, as condições pedagógicas, metodológicas, administrativas, de ensino e de aprendizagem, pois em uma escola desprovida de meios tecnológicos em tempos de avanço dos trâmites que se fazem cada vez mais por meios remotos; da participação em redes de largo alcance para manejo de dinâmicas

administrativas; e de uso de plataformas para o ensino-aprendizagem, a falta desse tipo de insumo pode trazer prejuízos irreparáveis à vida de estudantes, de seus famílias e de suas comunidades.

Com os avanços tecnológicos, atribuíram-se à escola determinados itens que passaram a compor determinado padrão de qualidade, gerando interfaces com a qualidade do ensino, da aprendizagem e da própria escola (CASTELLS, 1999; PEREIRA; LOVO, 2019). Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), do ano de 2018, informam que na Região Nordeste é onde estão as escolas do meio rural com o menor percentual de computadores de mesa e portáteis, 34%, enquanto na Região Sul, é de 89%.[219]

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do ano de 2019, o Brasil atingiu uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade estimada em 6,6%, ou seja, havia uma população de 11 milhões de analfabetos(as). No estado do Piauí está a segunda maior taxa de analfabetismo, entre pessoas de 25 anos ou mais, considerando-se os estados federados. Entre as pessoas de 15 anos ou mais, o Piauí está em terceiro lugar, em relação aos estados com índices mais elevados: são 16% de pessoas não-alfabetizadas, ou seja, duas vezes e meia maior que o índice do Brasil. Além disso, a diminuição desses índices vem ocorrendo de modo bastante lento.

Essa realidade retrata a negação do direito à educação e à escola, e explicita as contradições entre a perspectiva do direito e a da promoção das políticas públicas. Sobre a educação, a Constituição Federal de 1988 manifesta que é um direito público subjetivo, e a agência responsável pela sua realização institucional, a escola, deve existir baseada em princípios listados no Art. 206, dentre os quais, destacamos: o I - igualdade de condições para o acesso e a permanência; e o VII - garantia de padrão de qualidade.

O processo de territorialização do meio rural e de sua escola denotam que essa é reservada especialmente aos setores populares, pois aquele que lida com os grandes negócios que cada vez mais se ampliam no meio rural, inclusive na Região Nordeste do País e no estado

[219] Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/educacao/2018/escolas-rurais/B2A/. Acesso em: 24 ago. 2021.

do Piauí, encaminha os seus filhos à escolas tidas como de excelência nos grandes centros urbanos no País ou no estrangeiro.

Rufo e Sobrinho (2015, p. 1) reiteram que na região sudoeste do Piauí, em decorrência da expansão da fronteira agrícola, "[...] grandes agricultores sulistas instalam os grandes projetos de agricultura moderna nas áreas dos platôs, o que determina novas dinâmicas e realidades no Estado do Piauí".

Verifica-se que o agronegócio proporciona o aumento no dinamismo econômico via ampliação da mão de obra assalariada no setor agrícola, especialmente na região do Matopiba (território que envolve faixa do Maranhão, Tocantins, Piauí e Pará). Não obstante, consoante o Ipea, ao mesmo tempo, promove a diminuição dos postos de trabalho, pois "[...] como o Matopiba é uma região de fronteira agrícola, existe ainda um grande número de áreas recém-abertas ou em processo de abertura, estágio em que se ocupa mais mão de obra de baixa qualificação e, portanto, com menores salários" (BRASIL, 1990, p. 53).

De acordo com Leal (2014, p. 3), essa dinâmica faz parte da lógica do capital que "[...] busca os espaços atrativos com disponibilidade de terras, incentivos fiscais, mão-de-obra barata e fraca organização sindical, condições de fluidez de informações, capital e pessoas para garantir sua reprodução de forma rentável."

A escola, nesse contexto, apresenta-se como uma prova do cumprimento da obrigação constitucional de oferta de vagas e preparação da mão de obra desejável pelo mercado, mas não necessariamente do atendimento ao direito com a qualidade formalmente prevista.

Isso posto, o assujeitamento do território aos empreendimentos mercantis degradadores dos recursos naturais e dos modos de vida também submete o trabalho e o trabalhador, oferecendo uma pequena dose de escolarização, suficiente para que não se liberte e, ao mesmo tempo, sirva aos propósitos agronegocistas.

Escola rural e isolamento informacional

Analisamos a infraestrutura das escolas, relativa ao Censo Escolar de 2020, que é uma pesquisa estatística declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) , em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Um dos itens do formulário respondido pelas escolas participantes do Censo é o de *Caracterização e infra-estrutura*, por meio do qual analisamos dados de um conjunto de itens pré-estabelecidos, referentes à dependência administrativa denominada *laboratório de informática*. Adicionalmente, examinamos dados relativos ao item *equipamentos*, identificando se funcionam com suporte de rede local a cabo ou se estão interligados em uma rede local sem fio (*wireless*), ou seja, por meio de *wi-fi* (sem cabos), entre outros.

Procuramos, ainda, identificar se há internet via banda larga ou não-discada. Investigamos a existência ou não de equipamentos, em termos quantitativos, para uso técnico e administrativo, e de estudantes. De modo específico, consideramos os itens *computador*, *antena parabólica*, *impressora*, *copiadora*, *TV*, *DVD* e *datashow*, que são os componentes da lista de itens do Censo.

Conhecer a situação de infraestrutura das escolas no meio rural remete à oportunidade de verificar se há barreiras impeditivas à qualidade da educação. Porém, a falta de suporte tecnológico e informacional não constitui barreira em si, mas é a interface de uma problemática mais ampla e mais complexa. Por isso, representam mediações para aproximações sucessivas, daí exigirem conhecimento de outros componentes da realidade socioeconômica.

Destacamos, conforme a Tabela 1, os seguintes: i) a população residente total, de acordo com dados da Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS) – ano ano base 2019 (considerando residentes no município com data de referência em 1º de julho de 2020), e dados da Sinopse do Censo Demográfico (IBGE/2010); ii) total de escolas públicas urbanas e rurais do município, de acordo com o Censo Escolar – ano base 2020; iii) total de escolas públicas no meio rural, considerando o que representa, em termos percentuais; e iv) os respectivos IDH.

Tabela 1 – Cenário dos municípios de mais baixo e mais elevados IDH nos contextos territoriais do Piauí

Território	Municípios	População total do município	Total de escolas públicas (urbanas e rurais) do município	Total de escolas públicas no meio rural	% população rural	IDH educação
Planície litorânea	Parnaíba	153.078	109	22	6	0,604
	Cocal dos Alves	6.153	12	7	69	0,315
Cocais	Piripiri	63742	64	28	28	0,533

Território	Municípios	População total do município	Total de escolas públicas (urbanas e rurais) do município	Total de escolas públicas no meio rural	% população rural	IDH educação
	São João da Fronteira	6.042	6	4	60	0,351
Carnaubais	Campo Maior	46.833	38	12	26	0,566
	Assunção do Piauí	7.846	16	10	55	0,382
Entre Rios	Teresina	864.845	465	67	6	0,707
	Pau D'Arco do PI	4.045	6	3	86	0,376
Vale do Sambito	Ipiranga do Piauí	9.811	10	3	39	0,583
	São Miguel da B. Grande	2.452	5	3	36	0,413
Vale do Guaribas	Picos	78.222	77	31	21	0,621
	Paquetá	3.945	13	10	87	0,384
Vale do Canindé	Oeiras	37.085	39	18	39	0,547
	São Francisco do Piauí	6.420	16	11	69	0,336
Serra da Capivara	São Raimundo Nonato	37.029	25	10	35	0,587
	Lagoa do Barro do Piauí	4.655	11	7	79	0,358
Vale dos Rios Piauí e Itaueiras	Floriano	59.935	61	17	14	0,633
	Brejo do Piauí	3.875	7	4	63	0,354
Tabuleiro do Alto Parnaíba	Guadalupe	10.499	11	2	5	0,542
	Baixa Gr. do Ribeira	11.586	16	8	39	0,446
Chapada das Mangabeiras	Bom Jesus	25.179	21	7	23	0,562
	Gilbués	10.690	30	22	43	0,380
Chapada Vale do	Caldeirão Gr. do Piauí	5.776	9	5	71	0,486

Território	Municípios	População total do município	Total de escolas públicas (urbanas e rurais) do município	Total de escolas públicas no meio rural	% população rural	IDH educação
Itaim	Betânia do Piauí	6.205	7	4	73	0,342

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do Censo Escolar/2020 (2021).

Os municípios mais populosos nesse cenário são Teresina e Parnaíba, e também têm os mais elevados IDH, o que nos permite depreender que são os que promovem e concentram mais políticas públicas que contribuem para alavancagem do índice que, conforme já mencionado, é formado com dados da economia, esperança de vida ao nascer e educação. Na economia, geralmente tem-se a maior fragilidade, devido ao desfavorecimento histórico, tanto da Região Nordeste quanto do estado Piauí na composição do Produto Interno Bruto (PIB), apesar de esses municípios se destacarem igualmente em virtude das marcantes desigualdades internas existentes.

Na educação, ganham relevo por promoverem a maior oferta de vagas escolares, compatível com a demanda existente, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, evitando velhos fenômenos conhecidos, como a distorção idade-série, a evasão, a repetência, assegurando determinada média de anos escolares para as pessoas adultas com mais de 25 anos. Os dois municípios referidos são também os que apresentam mais baixos percentuais de população rural, ambos com 6%, o que pode ajudar a explicar essa situação, tendo em vista os baixos índices predominantes nesse território.

No entanto, há municípios desse conjunto que contam com elevado percentual de população rural, tais como Paquetá, Pau D'arco do Piauí e Lagoa do Barro do Piauí: 87%, 86% e 79%, respectivamente. Todavia, quando observamos o número de escolas, identificamos que são: dez; três e sete, respectivamente. Logo, os municípios com maior população rural não são os que têm o maior número de escolas, inclusive porque podem contar com adensamento populacional diferente e também com ações de nucleação, fenômeno que tem sido bastante observado no Piauí, associado a fechamento e(ou) paralização de escolas. Os municípios com maior número de escolas no meio rural são: Teresina, com 67; Picos, com 31; Piripiri, com 28;

e Parnaíba, com 22. Deduzimos que, apesar de Parnaíba estar bem situada quanto ao IDH, tem um baixo número de escolas em termos comparativos com os demais municípios do grupo.

A seguir, na Tabela 2, destacamos a situação em que se encontram as escolas existes no meio rural do Piauí, no que diz respeito a equipamentos. Consideramos os itens *antena parabólica*, *impressora*, *copiadora*, *TV*, *DVD* e *equipamento multimídia*.

Tabela 2 – Equipamentos existentes em escolas do meio rural piauiense

Território	Municípios	Total escolas rurais	Antena paraból.	Impres.	Copiad.	TV	DVD	Equip. multimídia
Planície Litoranea	Parnaíba	22	3	8	3	10	11	6
	Cocal dos Alves	7	0	1	0	1	0	3
Cocais	Piripiri	28	8	10	4	25	17	15
	São João da Fronteira	4	1	3	0	3	3	2
Carnaubais	Campo Maior	12	4	6	8	11	11	7
	Assunção do Piauí	10	2	3	1	5	6	1
Entre Rios	Teresina	67	7	58	32	58	46	53
	Pau D'Arco do PI	3	1	3	0	3	3	0
Vale do Sambito	Ipiranga do Piauí	3	0	2	0	3	3	3
	São Miguel da B. Grande	3	0	2	0	1	0	0
Vale do Guaribas	Picos	31	3	17	19	22	21	17
	Paquetá	10	1	7	3	2	2	0
Vale do Canindé	Oeiras	18	3	13	6	18	15	17
	São Francisco do Piauí	11	5	6	11	8	9	4
Serra da Capivara	São Raimundo Nonato	10	4	8	5	8	7	6
	Lagoa do Barro do Piauí	7	0	6	1	7	7	6
Vale dos Rios Piauí e Itaueiras	Floriano	17	5	12	3	17	15	8
	Brejo do Piauí	4	0	1	0	0	0	0
Tabuleiro	Guadalupe	2	1	1	0	1	1	1

Território	Municípios	Total escolas rurais	Antena paraból.	Impres.	Copiad.	TV	DVD	Equip. multimídia
do Alto Parnaíba	Baixa G. do Ribeira	8	2	2	2	5	3	2
Chapada das Mangabeiras	Bom Jesus	7	2	7	6	5	2	6
	Gilbués	22	1	3	3	5	3	0
Chapada Vale do Itaim	Caldeirão Gr. do Piauí	5	0	2	0	2	2	3
	Betânia do Piauí	4	4	4	3	3	3	4

Fonte: elaborado pela autora, com sabe em dados do Censo Escolar/2020 (2021).

Os dados indicam que Teresina também assegura destaque no que alude ao provimento dos itens analisados, enquanto Parnaíba apresenta uma situação ruim, se comparada a outros municípios com IDH mais baixos, a exemplo de Picos, Oeiras, Piripiri, Floriano, São Francisco do Piauí. Contudo, considerando a tipologia dos equipamentos, como TV e DVD, identificamos que em alguns municípios, existem em maior número que antena parabólica. Tendo em vista que cada escola carece, geralmente, de apenas uma antena, podemos depreender que a maior parte das TVs funcionam sem antena ou, não sendo esse o caso, que estão subutilizadas.

No conjunto das escolas de Teresina, há 58 TVs e sete antenas; em Piripiri, 25 TVs e oito antenas; em Picos, 22 TVs e três antenas; e em Floriano, 17 TVs e cinco antenas. O município de Brejo do Piauí tem quatro escolas, nenhuma TV nem antena parabólica. Essa realidade também pode ser analisada considerando a disponibilidade de internet na escola, pois grande parte do material pedagógico gravado em fitas cassete e VHS, para projeção em DVD, já pode ser acessado em plataformas de acesso via internet.

Esses aparelhos também vem dando lugar aos projetores multimídia ou *datashow*, cuja funcionalidade é maior, pois a depender do tipo, podem projetar som e imagem de fotografias, vídeos, filmes, planilhas e slide. Esse tipo de equipamento foi identificado em maior número nos seguintes municípios: em Teresina, há 53 projetores e 67 escolas; Picos, 31 escolas e 17 projetores; Piripiri, 28 escolas e 15 projetores; Parnaíba, 22 escolas e somente seis projetores; merece destaque o caso de Oeiras, que conta com 18 escolas e 17 projetores.

No conjunto dos 24 municípios, cinco não contam com qualquer projetor multimídia. Impressoras e copiadoras também são itens importantes nos processos pedagógicos escolares,

especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São muito utilizados na reprodução de materiais, o que se intensificou no período pandêmico, mas de acordo com os números da Tabela 2, também não cobrem o total de escolas existentes nos municípios.

Pereira e Lovo (2019) situam essa discussão no contexto da inclusão/exclusão digital, vinculadas a barreiras socioeconômicas e territoriais impeditivas do acesso às TDICs. Ressaltam que as ações oficiais voltadas a essa finalidade foram iniciadas no Brasil a partir da década de 1980. Mas como podemos constatar, o alcance das escolas do meio rural é ainda muito restrito, inclusive a tecnologias já consideradas ultrapassadas.

Tendo em vista os apelos comunicacionais da atualidade, as TDICs devem ocupar os diversos espaços da escola. Entretanto, ainda é comum encontrarmos nas escolas do meio rural itens como computadores (já considerados elementares) ainda sendo utilizados basicamente para os serviços burocráticos de comunicação com os sistemas de informação dos órgãos oficiais, para repasses de dados necessários à composição dos processo de avaliação e controle, em muitos casos, com suporte precário para trabalhar com bases de dados atuais.

Quanto a disponibilidade de internet nas escolas do meio rural, a situação é igualmente preocupante, senão mais grave, como se pode observar na Tabela 3. Dentre os 24 municípios investigados, na metade não há laboratório de informática em suas escolas do meio rural.

Tabela 3 – Laboratório de internet, computadores de mesa e portáteis e laboratórios de informática nas escolas do meio rural

Território	Municípios	Total de escolas rurais	Laboratório de informática	Total de computador	Internet	Comput. portátil por aluno	Tablet por aluno
Planície litorânea	Parnaíba	22	1	15	2	3	1
	Cocal dos Alves	7	0	1	3	0	0
Cocais	Piripiri	28	1	18	17	1	1
	São João da Fronteira	4	0	1	2	0	0
Carnaubais	Campo Maior	12	4	8	6	4	0
	Assunção do Piauí	10	0	7	4	1	1
Entre Rios	Teresina	67	3	62	39	41	13
	Pau D'Arco do PI	3	0	1	0	0	0
	Ipiranga do Piauí	3	0	3	3	0	0

Território	Municípios	Total de escolas rurais	Laboratório de informática	Total de computador	Internet	Comput. portátil por aluno	Tablet por aluno
Vale do Sambito	São Miguel da B. Grande	3	0	2	1	0	0
Vale do Guaribas	Picos	31	14	27	15	3	0
	Paquetá	10	0	5	1	0	0
Vale do Canindé	Oeiras	18	10	17	15	10	0
	São Francisco do Piauí	11	2	5	0	0	0
Serra da Capivara	São Raimundo Nonato	10	1	8	7	2	0
	Lagoa do Barro do Piauí	7	0	2	4	0	0
Vale dos Rios Piauí e Itaueiras	Floriano	17	5	10		1	1
	Brejo do Piauí	4	0	0	0	0	0
Tabuleiro do Alto Parnaíba	Guadalupe	2	1	2	1	1	1
	Baixa Gr. do Ribeira	8	0	5	5	1	0
Chapada das Mangabeiras	Bom Jesus	7	3	6	3	2	0
	Gilbués	22	0	3	1	0	0
Chapada Vale do Itaim	Caldeirão Gr. do Piauí	5	1	3	2	2	0
	Betânia do Piauí	4	0	4	4	1	0

Fonte: elaborado pela autora, baseada em dados do Censo Escolar/2020 (2021).

De modo geral, o número de escolas é sempre maior que o número de computadores existentes no município e utilizados por escolas do meio rural. O mesmo acontece em relação à internet: em dez dos 24 municípios, há zero computador portátil e *tablet* por aluno.

As TDICS, além de serem, elas mesmas, políticas públicas, são também janelas para o acesso a outras políticas, inclusive as educacionais. De acordo com Pereira e Lovo (2019), desde os anos 1980, ações vêm sendo implementadas para a garantia desse acesso, a exemplo do Projeto Formar, em 1989, para capacitar professores; do Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe), em 1996, e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), ambos voltados ao uso das tecnologias na rede de ensino, sendo que o último também objetivou

a distribuição de equipamentos tecnológicos e "[...] a oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV e DVD Escola, pelo Domínio Público e Banco Internacional de Objetos Educacionais." (PEREIRA; LOVO, p. 166).

Em contraposição à naturalização desse tipo de escola e de política educacional, a Educação do Campo aparece afirmando a necessidade de assegurar uma qualidade social à escola do meio rural, e quando ela se movimenta sintonizada com a libertação da terra, com a proteção ao meio ambiente, com a produção saudável e sustentável de vidas, trabalho e alimentos, converte-se em escola do campo. Isso inscreve outra proposta político-pedagógica, curricular, organizativa dos tempos, dos espaços e das condições de ensino-aprendizagem. Os itens que compõem a estrutura material do espaço escolar comunicam sobre essa mudança, pois ela precisa, pelo menos, contar com o que, em média, as demais escolas brasileiras dispõem para funcionar.

A proposta da Educação do Campo também conformou uma concepção de escola. Nessa direção, Caldart (2002, p. 34) realça que apesar de a Educação do Campo não caber em uma escola, tem papel fundamental e deve constituir-se a partir da inversão da lógica que "se estuda para sair do campo". Deve ser, portanto, um espaço de afirmação de outras matrizes pedagógicas, em diálogo com a realidade e a sua necessária transformação, pois a escola existente traduz o tipo de função atribuída ao meio rural desde a fundação da sociedade brasileira, marcado pela exploração extrativista, por relações de opressão, voltadas à concentração de terra, de riquezas e de poder (PRADO JR., 2014, 2011; STEDILE, 2005).

A escola serviu, ao longo do tempo, como um dos instrumentos de manutenção dessa estrutura, como destaca Florestan Fernandes (1975), ao afirmar a existência de uma modernização conservadora no Brasil. Por cúmulo, a escola rural manteve-se pequena e precária, servindo como uma espécie de estágio para que seus frequentadores se descobrissem sem "vocação" para os estudos ou como um trampolim para os impulsionar a sair do meio rural, rumo às cidades.

Nesse sentido, a precariedade imperante na escola do meio rural não apenas requer o provimento de equipamentos atualizados e compatíveis com as exigências atuais da comunicação em tempo real, mas também a sua transformação além do sensível, das dinâmicas materiais, alcançando o plano dos sentidos e dos princípios sobre escola, educação e sociedade.

Considerações finais

Identificamos a situação de infraestrutura das escolas do meio rural nos itens de apoio tecnológico e de acesso à informação, a partir da lista de itens do Censo Escolar de 2020, em articulação com a discussão sobre os desafios da Educação do Campo, considerando 24 municípios do Piauí, situados nos 12 territórios de desenvolvimento, instituídos na Lei Complementar nº 87/2007.

Concluímos que a realidade de infraestrutura das escolas denota um contexto com muitos desafios quanto à qualidade dos processos escolares e, precipuamente, dos processos pedagógicos, que cada vez mais são integrados em redes de informações, de materiais de apoio didático. Sem falar que a gestão escolar também exige a utilização permanente de plataformas a serem alimentadas com dados necessários à movimentação do sistema de ensino. Faltam às escolas equipamentos elementares como impressoras, copiadoras e projetores multimídia, prevalecendo outros que já se encontram em desuso, como DVD e TV.

Identificamos que os estudantes do meio rural são, ao mesmo tempo, excluídos do território, do protagonismo político, das condições econômicas, da educação escolar e das TDIC, ou seja, estão imersos em exclusões sucessivas que acompanham o processo histórico, em face das invenções e do arrepio das garantias legais.

Podemos afirmar que a situação da escola do meio rural justifica os baixos IDHs no Piauí, ao tempo em que contribuem para a composição deles, ou seja, são situações que se interconectam em movimento de retroalimentação. A mudança desse quadro requer intervenções que qualifiquem o espaço escolar em seu conjunto, sendo indispensável dotar essas instituições de equipamentos e suporte que favoreçam a utilização das TDICs, assegurem o direito à educação e, ao mesmo tempo, alterem a racionalidade e o fazer político que assegura a condição atualmente existente ao meio rural, estendendo-se à escola e à política educacional. Para isso, é necessário buscar outras referências, daí a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa a apontar possibilidades para essa construção.

Referências

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 1990.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricado; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: identidade e politicas públicas. Brasília: Articulação por uma Educação do Campo, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Perspectiva em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GUEDINI, Maria Cecília. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LEAL, Manuela Nunes. **Agronegócio da soja no Piauí**: novas dinâmicas no espaço urbano. *In*: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. Anais [...]. Vitória, 2014. Disponível em: www.cbg2014.agb.org.br › resources › anais › 14. Acesso em: 13 mar. 2021.

PEREIRA, Tamires Lopes; LOVO, Ivana Cristina. Um breve panorama da utilização das TDICs pelas escolas rurais. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, jan./abr. 2019.

PIAUÍ, Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO). **O IDH dos municípios do Piauí por território de desenvolvimento**. Teresina: CEPRO, 2016.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRADO JR., Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

RUFO, Tiago Fernandes; SOBRINHO, Fernando Luiz Araújo Sobrinho. **O processo histórico de formação territorial do estado do Piauí e as transformações recentes na mesorregião do sudoeste piauiense**. Brasília: Espaço & Geografia, v. 18, n. 1, p. 121-160, 2015.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Por uma abordagem territorial**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

STEDILE, João Pedro. A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005

ZEMELMAN, Hugo. **Los horizontes de la Razón II**: historia y necesidad de utopía. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México, 1999.

PARTILHA DE SABERES EM EJA E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rildes Lobo Cardoso de Sena[220]

Resumo: A presente construção trata-se de um relato de vivências experimentadas pelos estudantes e docentes da Escola Municipal Alberto Ferreira Brandão em Camaçari, Bahia, na tentativa de inserção das ferramentas tecnológicas no cotidiano das atividades pedagógicas desenvolvidas. O relato se constrói à luz do pensamento freireano, na perspectiva de tencionar discussões acerca das condições de acesso aos recursos tecnológicos disponíveis aos sujeitos de EJA nas instituições escolares. As experiências partilhadas sinalizam possibilidades e caminhos que podem ser trilhados em educação de Jovens e Adultos com os recursos disponíveis e implicação pedagógica. Submetido ao Eixo temático Tecnologias nos Espaços Educativos: políticas e práticas do IV Congresso Nacional &VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação.

Palavras-chave: Tecnologia e EJA. Letramento digital. Prática pedagógica e EJA.

Introdução

Pensar a Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma postura atenta e preponderantemente implicada com as peculiaridades que a própria modalidade de ensino traz no seu cerne: a Educação popular. Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, atravessa todo fazer pedagógico comprometido com as aprendizagens e sobretudo com a construção identitária dos seus sujeitos. Assegurar a aquisição de saberes que façam sentido e agreguem algum significado no cotidiano dos estudantes é uma tarefa árdua e constante, não perdendo de vista o conhecimento socialmente construído e validado, bem como os novos recursos tecnológicos disponíveis para acesso e sua reelaboração.

Nessa perspectiva, para além das estratégias didáticas usuais, a inserção das ferramentas tecnológicas deve ocorrer de forma sistemática de maneira a cumprir seu papel de inclusão dos indivíduos jovens e adultos em escolarização aos novos contornos que o conhecimento vem

[220] Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – MPEJA/UNEB. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Camaçari, Bahia. E-mail: rildeslobocsena@gmail.com

assumindo em nosso meio, de maneira a funcionar como instrumentos que contribuirão para o processo emancipatório dos sujeitos, não como mais um elemento escravizante.

Aqui dispomos de um breve relato nesse cenário da Educação de Jovens e Adultos em cenário periférico, com dificuldades extremas de acesso aos recursos tecnológicos considerados mínimos – *internet, smartfone* – para sua real inclusão nas engrenagens da sociedade contemporânea sem que esta os sufoque, que encontram na escola um refúgio de acesso às ferramentas e de busca por novos aprendizados.

Nesse sentido, o cerne de tal partilha de vivências orbita em torno de tencionar discussões acerca das condições de acesso aos recursos tecnológicos disponíveis aos sujeitos de EJA nas instituições escolares, sinalizando caminhos possíveis de serem trilhados.

Recursos tecnológicos na rotina da EJA

A rotina da Educação de Jovens e Adultos é permeada pela negação de direitos, desde a perspectiva das macro relações – marcos regulatórios e legislações afins – tanto quanto no âmbito das micro relações – acesso a equipamentos e demais estruturas de funcionamento consideradas elementares para uma unidade escolar funcionar a contento.

Aqui me refiro especificamente a unidade escolar chamada Alberto Ferreira Brandão situada numa comunidade periférica denominada Gleba H, no município de Camaçari, região metropolitana de Salvador. Uma escola de pequeno porte, possui nove salas para funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos anos finais do Ensino Fundamental e EJA respectivamente. O público atendido pela escola é oriundo dos conjuntos habitacionais do entorno, bem como de demais bairros circunvizinhos, predominantemente habitados por pessoas de baixa renda e muitas em situação de vulnerabilidade social.

Tratando especificamente dos sujeitos da EJA, são constituídos por jovens e adultos trabalhadores que retornaram à escola para buscar maiores possibilidades de empregabilidade e retomada no mercado de trabalho. Contudo, trazem consigo uma série de cicatrizes constituídas por toda sorte de negligências sofridas ao longo do seu percurso de vida, bem como daquelas oriundas das suas relações de trabalho/ subemprego.

A escola, nesse cenário funciona como um espaço de socialização, de aprendizagens dos conteúdos formais e não pode perder de vista sua capacidade transformadora. Boa parte desses jovens e adultos ficaram à margem das dinâmicas educativas no seio da pandemia de Covid-19 por não possuir acesso aos recursos tecnológicos hoje disponíveis para sua inclusão. Assim, a missão da escola nessa retomada se delineia em meio a recuperação de aprendizagens negligenciadas, quando a sobrevivência e a preservação da sanidade falavam mais alto, e o resgate identitário dos seus estudantes, no que se refere a desvelar suas potencialidades diante do processo educativo, das novas configurações sociais e pelas relações com as novas tecnologias disponíveis.

No bojo das tantas atividades desenvolvidas no projeto anual de ensino - no qual os estudantes são alçados ao protagonismo de das atividades escolares, compartilham suas histórias de vida e seus talentos (dons) de forma prática como oficinas culinárias, de pintura, grafite, costura, música, estética, artesanato e temáticas afins; tais momentos de compartilhamento servem como afirmação de identidades e autoestima bem como ponto de partida para os conhecimentos a serem explorados naquele percurso formativo - desenhou-se uma série de atividade a se realizarem com mediação tecnológica, por compreendermos que urge a necessidade de integração entre os estudantes, não considerados nativos digitais e aqueles já apropriados das novas tecnologias e seus recursos.

Dentro da rotina de compartilhamento de dons (como chamamos as habilidades/ potencialidades dos estudantes) o uso do laboratório de informática foi inserido como um recurso pedagógico nas aulas de linguagens nas escritas de *e-mails* e troca de comunicação entre estudantes e professores ou entre estudantes e seus pares; nas visitas virtuais a museus nas aulas de humanidades; bem como na utilização de aplicativos como o *Geogebra*, *Kahoot*, calculadora digital, até a criação de um *blog* com registros autobiográficos da turma de Eixo 5.

Momentos como formatação de um currículo adequado nas aulas de IMT (Introdução ao Mercado de Trabalho) a inserção das salas de aula virtuais do *Google classroom*, como a formatação de textos simples em pastas no *Google drive* dos estudantes promoveu uma verdadeira revolução nas relações escolares. Um sentimento de valorização e desejo de estar nas aulas foi tomando os estudantes que se envolviam nas ações propostas. Contudo, as ferramentas digitais existentes na escola possuem suas limitações: o número reduzido de *Chromebooks* disponíveis, a velocidade do pacote de dados da escola, forçavam a capacidade

criativa do corpo docente em driblar as adversidades e buscar alternativas para as limitações que se dispunham, por acreditar no trabalho, na potência existente nos estudantes e antes de mais nada por se colocarem enquanto profissionais implicados e desejosos de contribuir para a consolidação de vivências educacionais transformadoras em essência.

Ao inédito viável

Numa noite de setembro passado a professora de Língua Portuguesa propôs à turma de Eixo 4 (que possui algumas fragilidades nas competências de escrita) uma produção textual coletiva que seria elaborada num documento *Google* compartilhado entre todos os estudantes.

A professora foi ao projetor e compartilhou a sala do *Google Classroom* da turma e pacientemente repetiu as instruções de acesso aos e-mails institucionais e senha dos estudantes; lançou a atividade, demonstrou como funcionava com a participação da Coordenadora da escola que interagia com o texto editado pela docente em um dos computadores disponíveis; os alunos se mantinham encantados, como se estivessem diante de algo impossível, inatingível!

A professora relembrou à turma o medo inicial de manipular os *Chromebooks* que muitos apresentaram no início do ano letivo e como estavam todos, cada um a sua maneira, familiarizados com o instrumento. O tema gerador da aula veio do último compartilhamento de dons realizado. Uma das estudantes mais idosas, Dona Marivalda, compartilhou a magia das suas técnicas de pintura em tecido apreendidas de sua avó, que aprendeu com sua bisavó... assim as colegas relembraram os relatos permeados de afetos de Dona Mari e seguiram na pesquisa por novas técnicas; ali no documento *Google* compartilhado foram tecendo novos textos, comentários, descobrindo novas possibilidades de recortar e colar um texto ou uma imagem, iam *emendando* um deslize ou outro que algum colega cometia com a gramática normativa e, sem se dar conta foram produzindo conhecimento... reelaborando saberes! Uma verdadeira boniteza!

Aquela relação dos adultos e jovens com os recursos antes tão distantes de suas vidas vai se estreitando, ainda que de forma tímida e a passos lentos. Mas ali não havia pressa, havia desejo de descobrir se aquele bololô de gente escrevendo junto e ao mesmo tempo separados (já que cada um estava no seu computador sob a supervisão da professora e dos colegas mais conectados) iria produzir algo útil.

Isso é uma vivência de uma educação como prática de liberdade como apregoa Freire, a curiosidade criativa, o compartilhamento de saberes e possibilidades sinaliza para o percebido destacado, o inédito viável... um caminho novo a ser trilhado para consolidação de novas aprendizagens. Sim, é possível!

Provocar o desejo de aprender, tornar as relações escolares atraentes e sobretudo promover uma educação na perspectiva libertadora na qual cada estudante é envolvido enquanto um indivíduo potente e relevante torna-se a nossa razão de ser e estar enquanto educadores. Nos movemos na perspectiva do rompimento do fazer pedagógico com as paredes da academia e dos belíssimos planejamentos escolares que não chegam ao chão da escola, tampouco aos seus sujeitos.

Paulo Freire menciona no seio da obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, a forma como nos comportamos diante do conhecimento e o desserviço que tal conduta vem prestando especialmente aos estudantes da educação pública, em especial àqueles da EJA:

> [...] reduzimos o ato de conhecer ao conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente [...] quando separarmos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para venda de conhecimento, que corresponde à ideologia capitalista. (FREIRE, 2021 p.23)

Romper com as velhas práticas da concepção bancária de educação é ainda na atualidade um desafio constante, pois segundo Freire (2021) a educação deve ser integradora – integrando estudantes e professores numa relação dialógica de criação e recriação do conhecimento. Não se trata somente de partilhar dons, vivências e histórias, mas de recriar caminhos e reelaborar conhecimento. Imaginemos que se professores ou alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam reafirmando seu poder de refazer a sociedade. Como se diz por aí a casa grande pira quando a senzala se liberta. Afinal, a estrutura do conhecimento oficial também é a estrutura da autoridade social.

> É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas e somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível

> com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos estudantes (FREIRE, 2021 p. 27-28).

Assim, a aplicabilidade dos recursos tecnológicos no cotidiano das ações em EJA, de forma simples/ descomplicada porém sistemática, pode oferecer aos seus estudantes os subsídios necessários para acessar outros espaços sociais, políticos, educacionais e afins para além do letramento convencional, mas para validação e ampliação das suas leituras de mundo no universo das relações contemporâneas.

Considerações finais

A inserção dos recursos tecnológicos nas salas de aula de EJA ainda se constitui num desafio a boa parte dos educadores, pois para além da própria sensação de inadequação dos docentes frente a esses instrumentos, está a dificuldade de acessibilidade física a ferramenta trancada nos laboratórios ou gabinetes de gestores escolares que podam e ou negam acesso aos sujeitos da EJA aos equipamentos escolares como se estes não fossem também estudantes em igualdade de direitos com aqueles que frequentam a escola no diurno.

Distante de esgotar a temática abordada, expõe-se possibilidades... caminhos trilhados entre dificuldades e limitações que vão se transformando em pequenas alegrias, verdadeiras pílulas de esperança em tempos de obscurantismo. Por fim, a aplicação das tecnologias nas turmas de EJA deve estar intimamente ligada ao desenvolvimento de postura dialógicas e críticas nos estudantes para que estes atuem, protagonizem suas histórias nos diversos espaços que acessarem. O desejo é de que se percebam capazes de interagir e modificar os cenários por ondem passarem, a partir de pequenos passos na longa jornada do humanizar-se.

Referências

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paulo Freire, Ira Shor; 15. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

O USO DAS TDIC's NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DO PERÍODO PANDÊMICO

Daiane Alves dos Santos Sampaio*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar relato de experiência de professora da educação básica e os desafios em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na prática docente no período pandêmico. A primeira parte foi construída com base na pesquisa bibliográfica de decretos e leis e estudiosos que abordam o assunto, tais como: BARREIRO e GEBRAN (2006), FREIRE (1996), VASQUEZ (1968). A segunda parte foi realizada através de relato de experiência, no qual apresenta os registros escritos das vivências em sala de aula durante o Ensino Remoto Emergencial- ERE no período pandêmico. A nossa pesquisa foi estruturada em dois pontos considerados primordiais: o primeiro foi a revisão bibliográfica de artigos sobre a aplicação das TDICs na educação no período pandêmico. O segundo foi o relato da professora autora do texto. Com base na pesquisa bibliográfica notamos que há uma baixa disponibilização de cursos e formação continuada para os docentes na área das TDICs. Com base nos relatos, foi possível notar que a pandemia revelou a fragilidade do trabalho remoto emergencial. Os professores enfrentaram grandes dificuldades com a inserção das TDICs, tanto por resistência pessoal quanto por falta de acessibilidade e estrutura.

Palavras-chave: TDICs. Educação. Pandemia. Relato de Experiência.

Introdução

Este relato de experiência tem como principal objetivo descrever e analisar os desafios encontrados por nós professores em um momento de ruptura histórica no qual as práticas sociais e educacionais foram ressignificadas com a chegada da pandemia de COVID19 no Brasil.

A pandemia do Covid-19 provocou um cenário inédito de isolamento social em todas as esferas, o que, necessariamente, gerou uma urgência de alteração no campo educativo. De forma forçada, as escolas públicas e privadas tiveram que se adaptar a uma nova modalidade de ensino a partir do digital.

* Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação e Interdisciplinaridades pela UFRB de Amargosa. Pós-Graduanda em Educação Digital pela UNEB. Professora da rede pública de Ensino Fundamental Anos Iniciais de Amargosa. E-mail: dhaiany80@hotmail.com.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas continuaram com o mesmo objetivo: alfabetizar, letrar, construir coletivamente o conhecimento com os educandos, usando como base uma interação com uma "nova cultura", neste caso a cultura digital.

Surgem assim, os desafios entre a forma de ensino expositivo e a inserção das inovações digitais em suas estratégias de ensino e aprendizagem, agora, no caráter emergencial.

Observando o disposto no Decreto nº 9.057, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, não é possível considerar a educação que foi ofertada ao longo dos últimos anos de pandemia como condizente com a Educação a Distância regulamentada, pois esta modalidade requer habilidades e competências dos profissionais de educação e políticas públicas específicas para receber e atender esse público.

Nesse sentido, a Educação a Distância é definida, pela União como:

> Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, s/p).

A modalidade de ensino remoto de caráter emergencial, revelou as fragilidades históricas do sistema educacional brasileiro, que sempre esteve suscetível a situações de crises ou fatores que afetam diretamente o cumprimento do ano letivo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Este sistema de educação a partir desta perspectiva de escassez ocasiona prejuízos irreversíveis principalmente à camada popular, que em sua maioria são usuários do sistema público.

Além dos atuais desafios proporcionados pelas TDICs, seguem os desafios de inter-relação e os propósitos da instrumentalização. Freire defende que:

> Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, técnicas, de materiais (FREIRE, 1996, p. 77).

Sendo assim, as TDICs são mais um instrumental no objetivo de uma educação dialógica, para a alteridade. Por conta da pandemia, as TDICs foram introduzidas na rotina educacional de forma abrupta, sem equipamentos e até mesmo formação adequada para os professores no uso das diversas plataformas digitais. Longe das salas de aulas, tivemos que aprender na prática a usar novas plataformas e programas, gravar vídeo aulas, acessar e orientar famílias e alunos no uso das plataformas digitais, nossas casas viraram sala de aula e nossos aparelhos que até então eram de uso pessoal passaram a ser nosso principal objeto de trabalho.

É importante considerar que existe, no Brasil, farta teoria acerca da Educação a Distância e das TDIC's na Educação. No entanto, muitas vezes a teoria precisa ser revista, especialmente no momento que foi vivido com a Pandemia. Assim, Vasquez (1968) menciona que:

> A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, 1968, p. 206-207).

O objetivo deste trabalho é relatar experiência docente e seus desafios na inserção das TDICs no ensino remoto emergencial durante a pandemia. Buscando dissertar e refletir sobre as novas experiências vivenciadas e propor melhorias na introdução e uso das TDICs na educação, analisando os desafios enfrentados no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Metodologia

De acordo com Ludke e Cruz (2010), o relato de experiência não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, contudo, trata do registro de experiências vivenciadas (LUDKE e CRUZ, 2010). Tais experiências podem ser oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, processos artísticos, poéticos, dentre outras.

A partir de um olhar investigativo, foi realizado um relato de experiência da vivência de "sala de aula virtual emergencial" durante a pandemia do novo coronavírus.

Relato de experiência no Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Sou licenciada em Pedagogia, especialista em Educação e Interdisciplinaridades, ambas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB-CFP) e Pós-graduanda em Educação Digital pela UNEB.

Minha jornada enquanto educadora, iniciou em uma escola da rede privada em 2015 até o ano de 2022, com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em 2020, fiz processo seletivo, temporário, para lecionar na rede municipal de educação da cidade de Amargosa. Na escola pública, sou contratada, com carga horária de 20 horas semanais (o que não se resume no que foi estabelecido em contrato).

O ano era de 2020, quando aconteceu uma ruptura histórica em toda sociedade com a chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil. A partir daí as práticas educacionais passaram a ser confrontadas com novos desafios.

Por anos, a tradição educacional sempre esteve atrelada a uma formação oralista e presencial. O professor como "detentor do conhecimento e o aluno como aquele que nada tinha a acrescentar às aulas" (FREIRE, 1996), os receptores. A sala organizada na maioria das vezes em fileiras em frente para a lousa e professores sempre em frente, em evidência.

Em questão de horas as escolas ficaram vazias, os corredores foram silenciados, os portões foram fechados, a configuração da sala de aula remexida. A educação não ficou parada como muitos alegam, fomos nos reinventando, buscando formações e informações voltadas para o ensino remoto emergencial. O que não foi fácil, foram momentos de muitas angústias e incertezas[221].

Enquanto profissional, ressignifiquei minha prática com o que naquele momento era disponível, afinal, também enfrentava os desafios de viver com uma redução salarial em meio a uma crise sanitária. Minha casa passou a ser a minha sala de aula, meus aparelhos eletroeletrônicos (celular, computador, televisão) de uso pessoal passaram a ser mais um instrumento de trabalho.

[221] As questões relativas à Pandemia de Covid-19 e sua "interferência" nas questões educacionais tanto nos incomodaram, durante e após a Pandemia, que decidimos escrever um livro relatando algumas de nossas reflexões sobre esse momento específico de nossas vidas profissionais. O livro é intitulado "E agora? Virei YouTuber. Vida de professor(a) na Pandemia" (Sampaio; Ribeiro, 2022).

Alterei três vezes o plano de internet de minha residência com o objetivo de ajustar a velocidade disponível às minhas necessidades de uso profissional. Comprei um novo roteador para que as aulas acontecessem da melhor forma possível. Minha mesa da sala passou a ser a mesa de trabalho. Minhas redes sociais eram mais para trabalho do que lazer.

A rotina diária mudou, mudou completamente! Passei a acompanhar os boletins meteorológicos para uma possível mudança climática de forma repentina, por conta da boa conectividade à internet, e claro, teria que ter um plano B.

O plano B seria aulas gravadas em vídeo ou até mesmo áudios para serem postados em caso de emergência. Os vizinhos viraram nossos aliados e cooperaram com o silêncio em suas casas no turno de trabalho.

Nossos familiares também se adequaram e não chegavam mais em nossas casas sem combinar um horário para não coincidir com as aulas. Com todos os desafios e dificuldades, ainda me deparei com familiares dos estudantes que sempre queriam mais, nunca estavam satisfeitos com o que tinha para ser ofertado naquele momento.

Fiquei vulnerável para os julgamentos e acusações, tais como: “O professor está ganhando para ficar em casa”. “A escola não está cumprindo seu papel”. Dentre outras falas que me faziam sentir desmotivada e injustiçada.

Após uma semana de início da suspensão das aulas, os professores foram convocados para serem informados que a partir da semana que se aproximava deveríamos gravar vídeo aulas para serem postadas na plataforma de comunicação, um conhecido aplicativo de mensagens instantâneas. E que deveríamos fazer organização e elaboração de roteiros de atividades impressas para que as famílias pudessem ajudá-los de acordo com os nossos áudios e ligações telefônicas.

Eu, assim como a maioria dos docentes regentes na instituição, não possuía formação, nem conhecimentos relevantes e necessários, para trabalhar com as tecnologias digitais, ainda mais de forma tão seca e com curto prazo para aprender e pôr em prática. Fazer uma vídeo aula é totalmente diferente de dar uma aula ao vivo, acredite!

Comecei com a gravação de vídeo aulas utilizando a câmera do celular, e logo veio um empecilho técnico, a falta de capacidade na memória do aparelho. Após diversas tentativas de gravação de três vídeo aulas por dia, comecei a aprender o processo de editar, colocar efeitos, sons... Através de pesquisas em diversas plataformas, como o Google, por exemplo, busquei

sugestões de aplicativos, encontrando o Inshot, Kizoa (aplicativos desenvolvidos para uso em celulares que editam vídeos, imagens...). Para conhecê-los e saber como funcionava assisti tutoriais no Youtube.

Com o avançar dos meses, passamos a transmitir aulas síncronas com a plataforma do *Google Meet* na versão gratuita, e a disponibilização das atividades no *Google Classroom* (ambas plataformas desenvolvidas pelo criador o *Google*, a primeira permite a criação de vídeo chamadas com capacidades e funções diversas. Já a segunda, serve para armazenar, criar e compartilhar atividades com um grupo de pessoas).

E mais uma vez, as instituições de ensino não disponibilizaram nenhuma formação, nem suporte em equipamentos, tais como: computadores, microfones, tripés, adaptadores... Mais uma vez, tudo era arcado com o pouco que ganhava.

É valido ressaltar que as referidas instituições só disponibilizaram 3 pincéis, folhas de A4, cartolinas... Nem posso afirmar que era o mínimo porque muitas coisas ficavam a desejar. A partir das prorrogações do retorno às aulas presenciais, surge a necessidade de motivar meus alunos com atividades e jogos que fossem voltados para o uso das tecnologias digitais, já que naquele momento era a peça fundamental para meu ensino e a aprendizagem das crianças.

Construí jogos diversificados, como jogo da memória, labirintos, caça palavras, utilizando ferramentas como Power Point, Word Wall, Canva, Google Forms. Uma outra ferramenta importante foi o gravador de tela AZ Screen Recorder (aplicativo para celular que permite gravar a tela em tempo real com a opção de inserir seus áudios) foi um suporte de acesso e uso rápido e fácil.

As crianças e famílias amaram as novidades, o que favoreceu no desenvolvimento de habilidades essenciais para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Não fui formada para o uso de nenhuma das plataformas e ferramentas supracitadas, mas o desejo de levar uma educação com o mínimo de qualidade para as crianças, me fez buscar, estudar, aprender com eles e com colegas que compartilharam em suas redes sociais experiências, relatos e estratégias que deram certo.

Como já relatado, os desafios e dificuldades foram imensas, imensuráveis, mas tenho a consciência do quão foi importante o uso das tecnologias digitais nesse período de pandemia, não só no âmbito educacional, mas como para o funcionamento de toda a sociedade. A adequação a uma nova realidade! Realidade essa que a sirene da escola foi substituída pelo

play, “matar aula” agora se entrelaça em abrir e fechar a câmera durante a aula. A velha frase: “É para copiar?” transformou-se. Agora ouvimos: “Espera que vou tirar uma foto!” ou “calma que vou fazer um print!”.

Além das diversas dificuldades encontradas algumas foram marcantes. A falta de formação em relação ao uso das TDICs nas escolas. Como seria possível transpor a didática presencial e oralista para uma aula “pela telinha”? Como atrair a atenção dos alunos em meio a tantas interferências do ambiente externo?

Entendo que a formação de professores deve acompanhar as transformações sociais e que a inserção das tecnologias digitais nos planos de cursos das instituições superiores de ensino (Pedagogia, por exemplo) e a disponibilidade de cursos para uma formação continuada é extremamente importante.

É valido destacar que a universidade e demais instituições de ensino, ainda que timidamente, durante a Pandemia, iniciaram discussões voltadas para essa nova vivência. Os poucos cursos que fiz como: Planejamento e Avaliação em EaD; Clon - TIC na EaD; Moodle para Professores e Tutores; Clon - Formação básica em EaD, foram disponibilizados pela UFRB. Destaco também o curso de Pós-graduação em Educação Digital (ainda em andamento) e as lives organizadas pela UNEB abordando a temática.

Considerações finais

Nesse artigo relato experiências e reflexões oriundas de um passado não muito distante da educação escolar e inquietações durante a pandemia do Covid 19, que exigiu o uso das TDICs como o meio, por um momento exclusivo, de ensinar e aprender. Tal evento desencadeou desafios e exigências para os quais não estávamos preparados(as), profissionalmente, emocionalmente.

Dessa forma, pontuar recursos, cursos... fazem parte de uma auto atualização, e expondo como foram utilizadas as TDICs em sua prática docente nas aulas remotas emergenciais.

Com relação ao uso das TDICs na prática docente, percebeu-se que quando usada uma plataforma para aulas síncronas, em alguns momentos, houve uma reprodução do que era nas aulas presenciais, evidenciando o despreparo para o novo cenário. Em outros momentos, percebemos a estruturação de aulas assíncronas, através das quais as professoras enviavam vídeos gravados de seus próprios celulares expondo suas imagens, usavam aquele conhecido

aplicativo de mensagens instantâneas, com seus próprios recursos e de outro lado famílias sem recursos que faziam grandes esforços para seus filhos acompanharem a programação online.

Assim, consideramos a ideia de trazer este relato de experiência tanto para expor as situações vividas e refletir sobre elas, quanto para trazer a autonarrativa como forma de produção de conhecimento e trazer um pessoalismo que não estamos muito acostumados nos trabalhos acadêmicos. Isso faz com que o pesquisado vá muito além de ver o objeto de maneira imparcial. Desta forma, esperamos que este trabalho seja uma referência para os próximos pesquisadores que vão trabalhar com essa temática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente –**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 26 fev. 2022. Disponível em https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20/18

SAMPAIO, Daiane Alves dos Santos; RIBEIRO, Djeissom Silva. **E agora? Virei YouTuber. Vida de professor(a) na Pandemia**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2022.

VASQUEZ, Sánchez. **Filosofia da práxis**. Cidade: editora, 1968.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: ANÁLISE DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Juliana Farias Silva[222]
Marlúbia Corrêa de Paula[*]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo descrever como se apresentam as tecnologias digitais na Educação do Campo em documentos que tratam das políticas públicas da área educacional contribuindo para uma compreensão das oportunidades e desafios associados à incorporação das tecnologias digitais na Educação do Campo, e deste modo, explorando maneiras de corroborar com a qualidade da educação nas áreas rurais. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa realizada por meio de análise documental. Utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva, foram identificadas três categorias emergentes: (i) acessibilidade à tecnologia; (ii) incorporação das tecnologias digitais nas descrições curriculares; e (iii) desenvolvimento da capacitação tecnológica em cursos de formação. As considerações prévias destacam a necessidade de aprimorar as políticas públicas para efetivamente promover a integração das tecnologias digitais na Educação do Campo, visando o desenvolvimento educacional nesse contexto.

Palavras-chave: Educação do Campo. Tecnologias Digitais. Políticas Públicas. Análise Textual Discursiva.

Introdução

A abordagem da Educação do Campo em conjunto com as tecnologias digitais e as políticas públicas têm se destacado como uma temática de estudo para discussão e reflexão sobre o progresso da educação nas áreas rurais. A Educação do Campo foi reconhecida oficialmente como uma modalidade de ensino a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) e com o Decreto nº 7.352/2010. A partir desse decreto foi instituída a Política de Educação do Campo conforme descrito em Brasil (2010), promovendo uma abordagem educacional alinhada às realidades e necessidades das comunidades campesinas.

De acordo com Munarim (2014), é fundamental problematizar o formato e a ideologia das propostas de incorporação das tecnologias digitais nas escolas do campo, pois deve-se questionar se essas propostas se concentram para a aprimoração da aprendizagem dessa

[222] *Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, *Campus* Soane Nazaré de Andrade, Departamento de Ciências Exatas – DCEX, Rodovia Jorge Amado, km 16, Bairro Salobrinho, CEP 45662-900, Ilhéus, Bahia, Brasil.

população. Ou ainda se, por outro lado, buscam não apenas conceder acesso ao conhecimento, mas também criar espaços de comunicação e colaboração que possam fortalecer as reivindicações dos sujeitos do campo. Para isso, avaliar a eficácia dessa integração exige uma análise das políticas públicas que a respaldam e das práticas pedagógicas que a concretizam. Portanto, é fundamental conduzir pesquisas que explorem os impactos das tecnologias digitais nesse cenário, considerando tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pelos povos camponeses.

No contexto abordado, é necessário reconhecer que as políticas públicas desempenham um papel significativo na busca pela promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Nesse sentido, compreender a maneira como essas políticas integram as tecnologias digitais torna-se fundamental para a avaliação do alcance de sua missão.

Além do mais, no que se refere a prática pedagógica na Educação do Campo, esta não pode ser abordada de maneira uniforme, uma vez que as peculiaridades do ambiente rural exigem abordagens adaptadas ao seu contexto. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever como se apresentam as tecnologias digitais na Educação do Campo em documentos que tratam das políticas públicas da área educacional contribuindo para uma compreensão das oportunidades e desafios associados à sua incorporação, e deste modo, explorando maneiras de corroborar com a qualidade da educação nas áreas rurais.

Ademais, este trabalho é um recorte de uma dissertação em andamento, focada na investigação da incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), sendo que a justificativa reside na necessidade de compreender como as tecnologias digitais estão sendo ou não, incorporadas em um contexto educacional específico, que deve levar em consideração suas particularidades, desafios e potencialidades. Vale ressaltar que este trabalho contribui para um debate mais amplo sobre a Educação do Campo, oferecendo discussões e sugerindo caminhos futuros para reflexões sobre a (re)formulação de políticas públicas alinhadas às reais necessidades das comunidades campesinas.

Dessa forma, a estrutura deste trabalho é a seguinte: após a introdução, serão abordados alguns conceitos fundamentais relacionados à Educação do Campo, tecnologias digitais e políticas públicas. Em seguida, será apresentada a metodologia empregada na análise dos documentos oficiais, que incluem a Resolução CNE/CEB, 01, de 3 de abril de 2002; o Plano

Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e o Parecer CNE/CEB nº 22/2020, que será por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Posteriormente, serão discutidos os resultados obtidos, destacando as categorias emergentes e após, as considerações prévias.

Referencial teórico: conceitos fundamentais relacionados à Educação do Campo

Nessa seção, explora-se o que se compreende por Educação do Campo, destacando a conexão entre as práticas educacionais e as lutas em prol de políticas públicas específicas para a formação de educadores do campo. Adicionalmente, concluiremos com uma discussão acerca das TDIC nesse cenário.

Segundo Caldart (2012, p. 259), “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Desta maneira, trata-se de uma visão de educação desenvolvida com e para as classes trabalhadoras do campo, assim, uma educação que seja no e do campo (Caldart, 2012). Conforme Kolling, Cerioli e Caldart (2002) explicam, o termo "no" implica o reconhecimento do direito das pessoas do campo de serem educadas em suas comunidades locais. Enquanto o termo "do" se refere ao direito a uma educação pensada a partir da realidade dessas comunidades, com sua plena participação, respeitando sua cultura e atendendo às suas necessidades humanas e sociais. Por isso, este artigo adota a consolidada forma de identificação: Educação do Campo.

Quanto ao surgimento do conceito e do termo "Educação do Campo", ele emerge das reivindicações dos movimentos sociais rurais. Inicialmente, surgiu como "Educação Básica do Campo" durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, como indicado por Caldart (2012). Mais adiante, nas discussões do Seminário Nacional em Brasília, em 2002, passou-se a ser denominada de "Educação do Campo", no qual posteriormente foi reafirmada na II Conferência Nacional, ocorrida em 2004. Dessa forma, o conceito de "Educação do Campo" emergiu como resultado de esforços coletivos e

mobilizações lideradas por movimentos sociais no campo, que buscavam reivindicar princípios e políticas educacionais específicas para a população rural.

Os movimentos sociais em prol da reforma agrária têm se empenhado na luta pela formação de educadores voltados para as escolas rurais. Conforme discutido por Rolim e Moreira (2021), esses esforços resultaram em políticas públicas significativas para a formação de educadores do campo. Essas lutas culminaram em conquistas notáveis, como a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). Em colaboração com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), proporcionaram financiamento para cursos de alfabetização e educação básica para os residentes em assentamentos rurais, além de cursos de formação de professores de nível superior, como o curso de Pedagogia da Terra.

Entre as políticas públicas para a Educação do Campo, também se destacam o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa Nacional de Licenciatura Educação do Campo (PRONACAMPO); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002; o Parecer nº 01/2008 do CEB/CNE, que institui o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância, e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (Santos; Silva, 2016; Silva, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 02, datada de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No primeiro artigo dessa resolução, encontra-se também uma definição de "Educação do Campo", que é a seguinte:

> Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas partes de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, p. 01, grifo nosso).

Nesse sentido, a Educação do Campo se configura como uma modalidade de ensino voltada para as comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos,

assentados, entre outros, com a finalidade de fortalecer, oferecer e expandir a Educação Básica e o Ensino Superior para essas populações, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010).

Sob essa perspectiva, o foco recai especialmente sobre os estudantes que fazem parte dessas comunidades rurais tradicionais e os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e formação. Nesse interesse, a análise realizada neste trabalho, também se relaciona com as necessidades enfrentadas por esses sujeitos dentro do contexto da Educação do Campo, com atenção especial para a incorporação das TDIC nos documentos oficiais que orientam a educação dessas comunidades.

Em relação ao uso de tecnologias, de modo geral, na área educacional, para Kenski (2003), na atualidade, as TDIC proporcionam novas maneiras de obter informações, interagir e se comunicar, bem como apresentam abordagens diversas para a aquisição de conhecimento. O uso apropriado dessas tecnologias na educação, independentemente de modalidade, requer um amplo conhecimento de suas especificidades. Além de que demandam metodologias de ensino diferenciadas, uma nova abordagem e exploração das capacidades e habilidades humanas, que vão além da cognição nesses processos diversificados de aprendizagem.

Buscando fundamentações para Educação do Campo, Morais *et al*. (2021), apresentam o processo de desenvolvimento participativo de tecnologias digitais educacionais tanto em contextos urbanos quanto rurais, evidenciando que a luta pela garantia de uma educação pensada e construída em conjunto com os povos do campo deve permanecer, especialmente diante do progresso das tecnologias digitais, uma vez que surgem desafios específicos relacionados não apenas ao seu emprego, mas também às limitações da infraestrutura escolar e à carência de computadores nas instituições de ensino do campo.

Dessa maneira, à medida que a educação incorpora cada vez mais a tecnologia em sua prática, torna-se fundamental garantir que os recursos tecnológicos estejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, ou seja, indo além da escola na zona urbana. Contudo, deve-se reconhecer que esse progresso não é isento de desafios, particularmente em áreas rurais, onde as limitações de infraestrutura e a escassez de recursos tecnológicos representam obstáculos significativos que impedem a eficácia da integração tecnológica e a capacidade dos estudantes de conhecer, utilizar e aplicar essas tecnologias no meio em que vivem.

Além disso, os Morais *et al*. (2021), relataram que essas problemáticas foram mais acentuadas nas escolas do campo do que nas urbanas, entretanto, isso não impediu a realização do seu estudo. Logo, é de suma importância superar as desigualdades históricas educacionais, econômicas, políticas, sociais e culturais constituídas entre campo e cidade, por meio do desenvolvimento de políticas públicas que reduzam essas disparidades e garantam que todos os estudantes, independente de onde vivem, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e tecnológicas de qualidade.

Para isso, as instituições governamentais e as partes interessadas envolvidas na educação devem se comprometer com estratégias que visem à melhoria da infraestrutura das escolas do campo, ao aumento do acesso à conectividade e à disponibilização de recursos tecnológicos adequados.

Frente a essas condições de desigualdades, Castro e Oliveira (2022) salientam a necessidade não apenas de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, mas também o investimento contínuo em um currículo para a Educação do/no Campo que reconheça e valorize os conhecimentos e saberes próprios dessa população. Com esse interesse, deve-se observar a organização de um currículo, o qual, seja capaz de manter sua coerência no reconhecimento e valorização dos conhecimentos e saberes das populações do campo, tanto no formato de ensino convencional quanto no uso de tecnologias. Dessa forma, poderá ser vislumbrada uma educação mais inclusiva e equitativa para os estudantes que vivem nas áreas rurais.

Convém relembrar que, o uso massivo de tecnologias, há bem pouco tempo, foi uma necessidade que envolveu a realidade educacional, sem distinguir realidade urbana ou rural, pois diante dos acontecimentos da pandemia da COVID-19 surgiram desafios que apresentaram uma dualidade, ora inclusiva, ora excludente. Nesse sentido, as escolas, de modo geral, foram diretamente impactadas, gerando debates e discussões acerca do letramento digital, da desigualdade de acesso à internet e da disponibilidade de formação contínua dos professores de escolas do campo (Mörschbächer; Reis, 2021).

Em meio a esse cenário desafiador, ficou evidente que a pandemia acelerou a necessidade de uma maior alfabetização digital, mas também revelou as disparidades existentes no acesso à tecnologia e na capacitação dos educadores. Dessa forma, ao enfrentarmos esses desafios faz-se necessário a busca por soluções inclusivas que garantam que todos os estudantes, tenham igualdade de oportunidades no aprendizado.

Com isso, destaca-se, portanto, a Educação do Campo, como uma realidade que requer a superação desses desafios e fornecer uma educação que corresponda às demandas emergentes da sociedade. A presença das tecnologias nas escolas do campo precisa ser vista como uma forma de "articulação social e de produção de conhecimentos, como ambientes de aprendizagem e de produção de cidadania, processos fundamentais para a valorização dos sujeitos do campo" (Bonilla; Halmann, 2011, p. 291).

Nesse sentido, a integração das escolas do campo não se trata apenas de um meio de acompanhar a evolução tecnológica, mas sim de garantir que as comunidades rurais tenham também acesso às oportunidades educacionais e recursos disponíveis nas áreas urbanas, de modo que atenda às necessidades específicas da realidade do campo.

Para Santos, Santos e Bonilla (2013), é fundamental que as tecnologias sejam objetos de questionamentos e discussões nos processos de formação dos professores do campo. Para tanto, é necessário incentivar uma apropriação criativa dessas tecnologias por meio de práticas colaborativas. Por isso, é preciso superar a abordagem meramente instrumental, que se limita a ensinar o uso das tecnologias como "ferramentas" ou numa perspectiva de mero acesso, pois as tecnologias digitais oferecem oportunidades para novos espaços de aprendizagem colaborativa e interativa.

Entende-se então que os educadores devem ser capacitados não apenas para dominar as tecnologias, mas também para compreender como elas podem ser aplicadas em diferentes contextos. Isso implica no desenvolvimento de habilidades pedagógicas que permitam a adaptação das tecnologias às diferentes realidades e necessidades dos alunos.

Procedimentos metodológicos empregados na análise de documentos oficiais

Este artigo apresenta uma pesquisa, em recorte, de caráter qualitativo, seguindo os aspectos da pesquisa qualitativa descritos por Minayo (2007). Esse tipo de pesquisa concentra-se na investigação por meio de questões voltadas ao estudo acerca de opiniões e comportamentos, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa social.

Segundo Minayo (2007), nas Ciências Sociais, essa abordagem se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. A autora expõe que a pesquisa qualitativa envolve elementos como a "intuição", a "exploração" e o "subjetivismo",

estabelecendo uma distinção em relação à pesquisa quantitativa, que se centra na "objetividade".

A metodologia de análise, para a descrição e posterior interpretação do teor dos documentos oficiais, é a ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2007). Os documentos oficiais que contém as políticas públicas em análise, são os documentos que constituem o *corpus*, a saber: a Resolução CNE/CEB n° 01, de 03 de abril de 2002, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 e o Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020. O processo de análise seguiu os procedimentos de desconstrução textual, que envolvem três etapas: unitarização, categorização e metatexto (Moraes e Galiazzi, 2007).

Durante a etapa de unitarização, os textos dos documentos analisados foram divididos em Unidades de Sentido ou Significado (US), as quais constituem as unidades de análise. Posteriormente, na etapa de categorização, foram identificadas categorias iniciais, intermediárias e finais. Por fim, o metatexto foi elaborado para fornecer uma argumentação para uma discussão dos resultados obtidos, especialmente das categorias finais. Essa argumentação foi realizada com base nos referenciais consultados e nas reflexões empreendidas pelo analista dos dados, seguindo a metodologia de análise (Moraes e Galiazzi, 2007).

Após a necessária impregnação dos dados, advinda das idas e vindas realizadas pelo analista discursivo, é possível que dos documentos analisados possam emergir sentidos que aos poucos "mostram" o quanto a formação de Educadores do Campo está próxima ou não, das práticas pedagógicas que têm sido idealizadas, nesta época, coadunas ao uso de TDIC, na escola regular. No caso, a escola regular tem sido compreendida como um local em que o ensino pode ser realizado de modo atualizado, se forem inseridas ou integradas essas TDIC. No entanto, embora essas escolas, especialmente, as públicas ainda careçam de uma estrutura com computadores e internet, há de se pensar, que na Educação do Campo, esta situação é ainda, de maior desprovimento.

Análise textual discursiva: resultados e discussões

A ATD resultou na identificação de três categorias finais emergentes sobre a incorporação das tecnologias digitais nas políticas públicas (documentos oficiais) da Educação do Campo, as quais foram definidas como: (i) acessibilidade à tecnologia; (ii) incorporação das

tecnologias digitais nas descrições curriculares; e (iii) desenvolvimento da capacitação tecnológica em cursos de formação.

Para fins de referência, os trechos de cada documento são designados pela letra "D" seguida de um numeral, como exemplo: os trechos relacionados ao documento I são referidos como D_1, e assim sucessivamente. Portanto, D_1 corresponde à Resolução CNE/CEB, 01, de 3 de abril de 2002; D_2 se relaciona à Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014; e D_3 diz respeito ao Parecer CNE/CEB nº 22/2020. Na sequência, serão apresentados os argumentos por meio do metatexto. O metatexto é a etapa da ATD, em que, os argumentos do analista, as categorias finais e os referenciais teóricos são alinhados para que possa assim surgir dessa junção um possível novo emergente. Ou seja, após o metatexto, sempre será possível rever, a síntese momentânea, sobre "o que se mostra". Assim, a seguir, será apresentado o metatexto, constituído, a partir das três categoriais finais emergentes.

I – Acessibilidade à tecnologia

Acerca da acessibilidade à tecnologia, é possível identificar em determinados excertos a referência à oportunidade de propostas pedagógicas que permitem o acesso ao avanço científico e tecnológico como um meio de impulsionar a melhoria das condições de vida.

> Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida [...] (D1).
>
> A sua missão na Educação Básica é possibilitar aos estudantes o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos [...] (D3).

Como mencionado, os excertos enfatizam o acesso ao progresso científico e tecnológico como um meio de aprimorar as condições de vida. Nessa perspectiva, ao serem relacionados com a Educação do Campo, é importante destacar a necessidade de assegurar que as populações rurais também desfrutem dos benefícios desses avanços. Surge, portanto, a indagação sobre como as tecnologias podem contribuir para o aprimoramento das condições de vida no campo, uma vez que, a educação voltada para as populações campesinas deve ser adaptada para atender às particularidades específicas das comunidades rurais.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a Educação do Campo difere significativamente da educação urbana. O estudo de Munarim (2014) nos instiga a questionar até que ponto a tecnologia, como uma ferramenta transformadora, leva em consideração as complexidades das diversas situações e realidades, sobretudo as que dizem respeito as comunidades rurais, as quais frequentemente apresentam desafios e circunstâncias distintas daquelas encontradas nas áreas urbanas.

Portanto, ao discutir a acessibilidade à tecnologia é essencial direcionar nossa atenção para a Educação do Campo sob uma perspectiva que abarque todos os seus aspectos. Esta modalidade de ensino não apenas se difere da educação urbana, quanto aos desafios de recurso, currículo e acesso à tecnologia, mas também representa uma oportunidade de promover a valorização das identidades e culturas locais, ao mesmo tempo que prepara os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais tecnológico. Assim sendo, a Educação no Campo desempenha um papel fundamental não só no fortalecimento das comunidades campesinas, mas também na promoção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, pois com esta reflexão, pretende-se considerar que a educação atende as idênticas prerrogativas da educação urbana, ou seja a formação com interesse nas finalidades de desenvolvimento da cidadania.

II – Incorporação das tecnologias digitais no currículo

No que tange a incorporação das tecnologias digitais no currículo, destaca-se alguns trechos dos documentos dois e três[223], que discutem a importância da organização curricular e da consideração das particularidades das comunidades, assim como a necessidade da integração das tecnologias de forma apropriada e contextualizada.

> [...] por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...] (D2).
>
> O currículo deve, ainda, observar: I – a construção coletiva a partir dos valores, culturas, sociabilidades, tecnologias e realidade das comunidades atendidas (D3).

[223] O documento dois, diz respeito a Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014; e o três corresponde ao Parecer CNE/CEB nº 22/2020.

Diante disso, é importante refletir esses trechos à luz da prática educacional. A flexibilidade e diversificação do currículo, como mencionado no Documento dois, ressaltam a necessidade de um ensino adaptado às mudanças tecnológicas e sociais. Isso exige uma abordagem pedagógica que vá além da mera inclusão de dispositivos digitais na sala de aula, buscando uma integração que permita aos alunos desenvolver habilidades críticas, criativas e adaptativas no uso dessas tecnologias.

Já o Documento três, reforça a relação coletiva com a comunidade escolar na construção do currículo, considerando sua cultura, valores e necessidades. Isso implica uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, na qual as tecnologias digitais devem ser implementadas levando em conta as especificidades locais. Essa abordagem colaborativa pode fortalecer o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Conforme Stefanello (2017) argumenta, a incorporação das tecnologias nas escolas do campo pode ser considerada como um recurso capaz de ampliar as possibilidades de aprendizado, incentivando a criatividade e a capacidade de observação dos estudantes. Além disso, proporciona aos alunos a exploração de perspectivas variadas e a expansão de seus horizontes, podendo ser trabalhada de maneira vinculada com a contexto local.

Logo, a incorporação das tecnologias digitais no currículo é uma tarefa complexa que requer não apenas a adaptação de ferramentas tecnológicas, mas uma profunda reflexão sobre como essas ferramentas podem ser integradas de maneira flexível e diversificada, considerando o contexto específico de cada escola e comunidade. É um desafio que demanda a participação ativa de educadores, gestores e toda a comunidade escolar para criar experiências educacionais mais alinhadas com as necessidades e demandas do século XXI.

III – Desenvolvimento da capacitação tecnológica

Compreendendo a necessidade de discutir acerca da capacitação tecnológica, é importante analisar os trechos destacados nos documentos mencionados, a fim de observar como o desenvolvimento dessa capacitação está abordado nas políticas e diretrizes educacionais em questão. Esses trechos podem ser observados a partir do seguinte recorte:

> Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de Ciências e Matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica (D2).

> Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (D2).

O primeiro trecho ressalta a necessidade de identificar a demanda por formação superior nas áreas de Ciências e Matemática para atender às necessidades do desenvolvimento nacional. Por conseguinte, reconhecer a formação nessas áreas é fundamental para o progresso tecnológico e a melhoria da qualidade da educação básica. Quanto ao segundo trecho, destaca-se a necessidade de expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a utilização de metodologias e recursos tecnológicos da educação a distância.

No entanto, é pertinente observar que, apesar dessa ênfase, os trechos não contemplam explicitamente a necessidade de capacitação tecnológica específica para os educadores da Educação do Campo. Há de se ressaltar, que as comunidades rurais enfrentam diversos desafios, tais como a carência de infraestrutura física e tecnológica, bem como a limitação no acesso à internet em algumas áreas rurais. Questões como restrições orçamentárias, infraestrutura de rede pública precária, falta de capacitação dos professores em relação ao uso da tecnologia e desigualdades no acesso à conectividade digital podem contribuir para a exclusão de muitas escolas e professores desse processo de transformação digital (Munarim, 2014). No entanto, é exatamente dentro desse contexto que as TDIC podem desempenhar um papel transformador, proporcionando abordagens inovadoras e diferenciadas de aprendizagem, o que, por sua vez, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da formação de educadores do campo.

Ferreira (2014), destaca a importância de investir na formação contínua e na capacitação tecnológica dos educadores que atuam nas áreas rurais. Além disso, o autor salienta que desenvolver uma abordagem educacional que esteja alinhada com a realidade das comunidades rurais é complexo. A questão central levantada por Ferreira gira em torno da necessidade de criar uma educação que incorpore de forma significativa as tecnologias digitais, levando em consideração os contextos e as características específicas dos sujeitos que compõem a Educação do Campo.

Desta forma, para promover um avanço eficaz na Educação do Campo, é preciso que as políticas educacionais reconheçam a importância da capacitação tecnológica direcionada

também para os educadores rurais, garantindo, assim, uma abordagem mais eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação do Campo, incorporando aspectos tecnológicos.

Considerações prévias

O principal resultado desta busca foi a identificação de três categorias emergentes referentes às políticas públicas relacionadas à Educação do Campo e sua integração das tecnologias digitais. Estas categorias, nomeadamente, "acessibilidade à tecnologia", "incorporação das tecnologias digitais nas descrições curriculares" e "desenvolvimento da capacitação tecnológica em cursos de formação", permitiram discussões significativas sobre como as tecnologias digitais estão sendo abordadas nas políticas educacionais direcionadas às comunidades rurais.

É evidente que a inclusão das TDIC no contexto educacional do campo é uma necessidade. No entanto, essa inclusão não pode ser feita de maneira superficial ou descontextualizada. As políticas públicas examinadas aqui descrevem a importância de garantir o acesso à tecnologia, mas também ressaltam a complexidade de integrá-la de maneira significativa e adaptada à realidade das comunidades rurais.

A acessibilidade à tecnologia deve ser considerada como um passo inicial, mas não suficiente. É crucial reconhecer que a Educação do Campo possui características únicas que requer uma abordagem específica e contextualizada. Isso envolve a valorização das culturas locais, a flexibilidade curricular e a integração das tecnologias de maneira que esteja alinhada com as necessidades e realidades do campo.

A capacitação tecnológica dos educadores rurais também emergiu como um ponto central. Os educadores podem desempenhar um papel primordial na promoção do aprendizado e na adaptação das TDIC às comunidades rurais. Portanto, é necessário investir na formação contínua e no desenvolvimento de competências tecnológicas específicas para esses profissionais.

Desse modo, conclui-se que a incorporação das TDIC na Educação do Campo é uma tarefa complexa e multifacetada. Requer não apenas a disponibilização de tecnologia, mas também uma abordagem pedagógica que leve em consideração as particularidades locais. Assim sendo, é imprescindível que as políticas públicas levem em conta essas complexidades

e enfrentem essas questões, assegurando que as tecnologias digitais desempenhem um papel eficaz na promoção de uma Educação do Campo adequada a esta época.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira.; HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 285-308, 2011. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/15041/9327. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL, MEC**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 05 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Simone Regina.; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. A Educação do/no Campo em tempos de Ensino Remoto Emergencial: um estudo exploratório. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, v. 14, 2022. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/13214. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da unb**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAIS, Dyego Carlos Sales de.; FALCÃO, Taciana Pontual.; PERES, Flávia Mendes de Andrade e.; TEDESCO, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. Processos de Desenvolvimento Participativo de Tecnologias Digitais Educacionais nos Contextos Urbano e da Educação do Campo. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 29, 2021. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 111-120, 2021.

MÖRSCHBÄCHER; Melina.; REIS, Deyse. Processos de inclusão e educação do campo: desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias. **Revista entreideias**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 69-87, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42216/25844. Acesso em: 05 set. 2023.

MUNARIM, Iracema. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129546. Acesso em: 04 set. 2023.

ROLIM, Inaiara Alves.; MOREIRA, Edna Souza. Políticas públicas na Educação do Campo: a formação docente no município de Serra do Ramalho - BA. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Ambiental.** v. 2, n. 1, 2021, p. 126-147. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8241/5764. Acesso em: 03 abr. 2023.

SANTOS, Jaqueline de Jesus.; SANTOS, Adriana Jesus.; BONILLA, Maria Helena Silveira. A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo: Procampo e Programa Escola Ativa. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 79-94, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6933. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos.; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas Públicas em educação do campo: pronera, procampo e pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. DOI: https://doi.org/10.14244/198271991549.

SILVA, André Luiz Batista da. A Educação do Campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do movimento nacional da educação do campo. **Revista Brasileira de Histórica da Educação**, v. 20. e112, p. 1-24, 2020. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112.

STEFANELLO, Lucimara Moro. **Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na classe multisseriada:** em uma escola do campo: aproximações com o

cotidiano do assentamento alvorada. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

EIXO 8

Comunidades e povos Tradicionais: Territorialidade e Educação



CAMINHOS ABERTOS, TERRA E BABAÇU LIVRE

Jessé Lima da Silva[224]
Franklin Plessmann de Carvalho[225]

Resumo: Este trabalho trata sobre a história de São Manoel, uma comunidade de Lago do Junco no estado do Maranhão, destacando os deslocamentos de famílias do Nordeste brasileiro, principalmente dos estados do Piauí e Ceará, para essa região durante as décadas de 1930 a 1950. O estudo destaca narrativas orais na documentação da história e na construção da identidade da comunidade. O método utilizado neste estudo é a pesquisa qualitativa que inclui a coleta de dados qualitativos, história oral, diálogos semiestruturados e pesquisa documental. O objetivo deste estudo é resgatar e analisar um período da história do Maranhão que foi largamente subestimado pela academia tradicional e, por meio desse resgate, contribuir para uma compreensão mais profunda do contexto do estado, especialmente no que diz respeito à mobilização coletiva dos trabalhadores. O estudo visa investigar como os indivíduos se organizaram em meio a conflitos e desafios para defender sua existência tanto a nível individual quanto comunitário, considerando a relação com o território, a formação de identidade e as questões locais e agrárias no Brasil. O estudo registra eventos importantes na memória de São Manoel, descrevendo o processo de territorialização e ações comunitárias. Esses registros são peças de uma história maior, enraizada no território e na diversidade de experiências vivas que envolvem formas de trabalho baseadas em relações familiares, sociobiodiversidade e relação com a natureza, bem como o uso tradicional de terras livres.

Palavras-chave: Questão agrária. Processo de Territorialização. Terra livre. Deslocamentos populacionais.

Introdução

A região do Médio Mearim, localizada no centro do estado do Maranhão, é um cenário geográfico diversificado e repleto de histórias que moldaram sua identidade ao longo dos anos. Composta por 21 municípios maranhenses, essa área é palco de uma rica tapeçaria cultural e social. Entre os municípios que compõem essa região, destacam-se nomes como Bacabal, Esperantinópolis, Lago da Pedra, Lima Campos, Olho d'Água das Cunhãs, Pedreiras, Pio XII, Poção de Pedras, São Luís Gonzaga do Maranhão e Lago do Junco, este último com uma história particularmente interessante e marcante.

[224] Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, jessesm027@gmail.com.
[225] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, franklinpcarvalho@ufrb.edu.br.

Lago do Junco, que hoje integra a região central do estado do Maranhão, alcançou sua emancipação política em 26 de outubro de 1961. Embora seja um dos menores municípios em termos populacionais, com pouco mais de 10 mil habitantes de acordo com dados do IBGE em 2015, sua importância transcende números. Situado entre Lago da Pedra e Lago dos Rodrigues, este município se conecta com seus vizinhos por meio da rodovia MA 119.

Com uma extensa área territorial de 328.525 km², Lago do Junco é um lugar rico em diversidade, e suas fronteiras abrigam diversas localidades, sendo São Manoel uma das mais emblemáticas. A história de ocupação dessa área remonta a dezembro de 1926, quando as primeiras famílias deram os primeiros passos na formação desse povoado. Ao longo dos anos subsequentes, São Manoel foi se consolidando como um importante núcleo local, dividindo-se em quatro áreas distintas: *Manguera*[226], *Chapada*, *Cabaceiros e Barbosas.* Essas divisões refletem diferentes modos de apropriação da terra, desde o uso comum até a posse privada, destacando a complexidade das relações sociais e econômicas que moldaram a identidade dessa comunidade.

Neste contexto, exploraremos a história, a cultura e as características marcantes de São Manoel, mergulhando nas camadas de sua trajetória única e multifacetada.

Metodologia

A pesquisa em questão se valeu da diversidade de dados construídos com o propósito de investigar os processos que culminaram na formação da comunidade de São Manoel. Os relatos coletados foram essenciais para compreender o contexto histórico subjacente a essa constituição, permitindo uma análise que destaca a relevância da compreensão dos processos históricos na construção do senso de pertencimento, elemento fundamental para a autoidentificação e o reconhecimento individual em relação a uma identidade comum. Vale ressaltar que os processos históricos podem ser passíveis de múltiplas interpretações e, portanto, sujeitos a ressignificações.

A história local desempenha um papel crucial na prática social contemporânea, sendo incorporada de diversas maneiras. A coleta e o uso de registros históricos obtidos por meio da

[226] A "*Manguera"* é o modo informal da Língua Portuguesa como todos no local se referem a palavra Mangueira, espécie vegetal frutífera que produz manga. Ainda que saibam do seu modo de pronuncia e escrita culta.

tradição oral desempenham um papel importante na preservação da memória cultural de um grupo. Portanto, o ato de registrar eventos históricos representa uma alternativa que visa não apenas a revisitação dos processos históricos, mas também o enriquecimento da cultura e da identidade de uma comunidade.

Após um processo de maturação e qualificação dos debates registrados, tornou-se evidente a necessidade de enfocar questões relacionadas ao território da comunidade de São Manoel. Essa abordagem se deu em diálogo com as narrativas que tratam da busca por terras livres, resistência em terras subjugadas, conflitos e conhecimento do território.

Em termos gerais, os instrumentos utilizados nesta pesquisa forneceram respostas aos objetivos propostos, permitindo um intercâmbio enriquecedor por meio da socialização das experiências da comunidade. Durante o período do estudo, buscou-se ativamente promover e participar de atividades educacionais em conjunto com a comunidade, a igreja e a escola, como seminários, noites culturais, celebrações, encontros, entre outros. Essas atividades visavam compartilhar os resultados do trabalho de pesquisa, ao mesmo tempo em que proporcionavam à comunidade a oportunidade de avaliar e contribuir para o processo de pesquisa.

O método empregado neste estudo é uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta principalmente em: Coleta de Dados Qualitativos, História Oral, Entrevistas e Diálogos Semiestruturados[227], e Pesquisa Documental. Portanto, este método adotado na pesquisa combina a coleta de dados qualitativos com a interatividade com a comunidade, destacando a significativa importância da tradição oral e das narrativas pessoais para a compreensão da história e da identidade da comunidade de São Manoel.

Histórias de São Manoel: deslocamentos populacionais, territorialização e identidade em Lago do Junco, Maranhão

Em 13 de dezembro de 1926, Antônio Bernardo empreendeu uma incursão em terras cuja topografia se encontrava envolta por densa cobertura vegetal. Seu objetivo principal era a prática da caça naquela área. No entanto, sua atenção foi capturada pela presença proeminente de uma espécie botânica específica, notadamente uma árvore identificada como "São Manoel".

[227] Os nomes mencionados neste estudo são reais e foram utilizados com a autorização dos entrevistados. A pesquisa envolveu a obtenção de consentimento informado dos participantes, garantindo que o uso de seus nomes e informações pessoais estivesse de acordo com as normas éticas de pesquisa, respeitando os envolvidos.

Esta peculiaridade vegetal, posteriormente, conferiu o nome apropriado à localidade em questão, a qual viria a se desenvolver como um povoado. As terras ali situadas, caracterizadas pela fertilidade do solo e a profusão de árvores "São Manoel", bem como por uma diversificada gama de outras espécies vegetais, propiciavam um ambiente propício à presença e diversidade de fauna local. É a consciência inerente ao potencial ecológico desta região que motivou algumas famílias a estabelecerem-se tradicionalmente nesse contexto.

Ademais da agricultura, a pesca e a caça de espécies faunísticas de menor porte na mata eram atividades recorrentes no núcleo familiar de Antonio Bernardo. A exploração de novas localidades em busca de animais era parte intrínseca do modo vivenciado de sua família. Com o decorrer dos anos após sua chegada a São Manoel, durante os quais construiu residências e desenvolveu áreas de cultivo, Antonio Bernardo deslocou-se para outras áreas mais afastadas em meio a densas matas, distanciando-se do núcleo original conhecido como "Centro de São Manoel". Nesse novo contexto, ele e seus familiares fundaram um novo aglomerado, o qual posteriormente ficaria consignado como "Cento dos Bernardos".

Os relatos orais concernentes à chegada dos primeiros grupos familiares, provenientes principalmente dos estados do Piauí e Ceará, bem como de outras localidades do Maranhão, em São Manoel, remontam ao período situado entre os anos de 1932 e 1958. Essas narrativas orais desempenham um papel relevante na documentação da história e na delimitação da identidade da referida localidade.

Os nascidos no Maranhão eram chamados de *Quiriba*, como explica amistosamente e em prosas, o senhor Vicente Ermino Martins, nascido em São Benedito, onde hoje é cidade do Graça no Ceará, chegou em São Manoel no ano de 1958:

> Meu filho, tu já viu falar em quiriba? (risadas altas) quando eu cheguei aqui que achava os maranhenses, eles era chamado de quiriba. Quiriba é quem nasce e se cria aqui no Maranhão. Então tu é quiriba também... (Vicente Ermino Martins, São Manoel – grifo meu).

Podemos confirmar essa afirmação de Seu Vicente Ermino com as memorias do senhor João de Sousa Lima, da família de Pacifico, por isso conhecido como João Pacifico, ele é descendente de família que chegaram do Piauí, mas nascido em São Manoel em 20 de junho de 1952. As conversas com João Pacifico sempre foram bem breves e pontuais. Uma vez eu repeti a mesma pergunta que Seu Vicente havia me feito: *Já ouviu falar em quiriba?* Pra ele foi motivo de graça quando ele ouviu a pergunta e pensava nas respostas que podia me dizer, percebi que

ele já não lembra dessa expressão. Sorrimos juntos e depois de contar algumas histórias curtas, ele confirma:

> Chamava era quiriba, era mermo, quem nascia aqui era quiriba (risadas breves). Eu já nasci aqui, meu sangue é maranhense, aí eles me chamavam era de quiriba porque eu já nasci aqui (João de Sousa Lima/João Pacífico, São Manoel, Lago do Junco).

Famílias originárias de outros estados brasileiros se estabeleceram em uma espécie de movimento migratório, em parte decorrente de políticas de ocupação de terras tidas como disponíveis e de expansão das fronteiras de povoamento. Essas famílias também enfrentaram desafios relacionados à concentração de terras em suas regiões de origem, o que afetou diretamente suas estratégias de reprodução social. A desigual distribuição de terras se tornava mais evidente, especialmente durante períodos prolongados de estiagem, o que impactava a agricultura e a obtenção de renda por meio de empregos em fazendas.

A região do Médio Mearim, situada no estado do Maranhão, é composta por diversas cidades e povoados que se tornaram destinos de referência para pessoas provenientes de outras localidades. Esses migrantes passaram a ocupar, de maneira tradicional, terras tidas como disponíveis na região. O processo de territorialização desse grupo foi caracterizado pela emergência de práticas culturais distintas, trazidas por esses grupos heterogêneos que se encontraram durante seus deslocamentos. Esse encontro proporcionou experiências diversas na construção de modos de vida locais. Pode-se afirmar que o espaço social na região foi moldado ao longo da história e reinventado por meio de múltiplas temporalidades, cada uma ligada a diferentes percepções de vida e formas de organização social.

Os períodos de deslocamentos populacionais das décadas de 1930, 1940 e 1950, são destacados. O médio Mearim despontava pela disponibilidade de grande potencial hídrico, de terras disponíveis para o plantio, em uma rota para comércio marcada pelo trajeto das tropas de burro que se deslocavam entre as usinas de beneficiamento de arroz e algodão. Terras com dono e sem dono atraem levas de migrantes nordestinos (FERREIRA, 2013).

Em 1930 a produção de algodão da região ganhava números significativos no mercado e em produção. Pedreiras e Bacabal em 1935 eram os maiores produtores do Estado, juntos, forneciam mais de 30% do produto beneficiado no Maranhão. Produção essa que possivelmente, nesta década (1930), o algodão do Mearim procedia das roças de camponeses

livres que trabalhavam em suas terras meio a frente de expansão, já agrupados a economia mercantil (MUSUMECI, 1988 apud FERREIRA, 2013).

Uma grande consequência dos deslocamentos dos grupos familiares nordestinos é a formação propriamente dita da frente agrícola que, a partir da região de transição para o vale do médio Mearim, vai ocupando terras livres com base na exploração familiar, transformando o arroz, seu produto mercantil por excelência, em elemento de maior peso na economia estadual, já a partir dos anos 50 (ALMEIDA& MOURÃO; 2017).

Na década de 1950 o Médio Mearim se tornou o local de maior crescimento no país. A cidade de Pedreiras aparecia como maior cidade do Médio Mearim em 1940 e 1950. Todavia a partir de 1960, Bacabal desponta como maior centro da região e Ipixuna (atualmente São LuÍs Gonzaga do Maranhão), apesar de apresentar um crescimento significativo, continua como a menos expressiva das três cidades ao longo dessas décadas de maior fluxo migratório da região (FERREIRA, 2013).

> Entre as décadas de 1920 e 1940, Pedreiras (4,03%) Bacabal e Ipixuna (5,46%) apresentam taxa de crescimento muito superior ao Estado do Maranhão (1,74%), possivelmente o incremento demográfico deve-se ao fluxo migratório de nordestinos, intensificado na região a partir de 1930, […]. Na década de 1940, a região do Médio Mearim (3,20%) continua com taxas de crescimento superiores ao estado (2,51%), sendo 3,16% em Bacabal/Ipixuna e 3,27% em Pedreiras, mas sem a mesma expressão do período anterior. Na década de 1950 ocorre o maior impulso demográfico da região, com taxa de crescimento de 8,41%, próxima ao dobro da apresentada pelo Estado 4,64%. Pedreiras apresenta um crescimento menos expressivo que as demais cidades (5,10%), enquanto Ipixuna e Bacabal crescem 10,30%. Durante a década de 1960, a região do Médio Mearim (-0,29%) apresenta um decréscimo demográfico, enquanto o Estado do Maranhão persiste crescendo (1,85%), ainda que numa taxa inexpressiva (FERREIRA, 2013, p. 14 e 15).

Não obstante, a dinâmica populacional maranhense assume uma forma particular relacionada ao contexto histórico do processo de povoamento. Esse processo também está relacionado aos múltiplos fatores ligados às condições naturais, à disponibilidade e curso das políticas públicas governamentais incentivadoras dos fluxos migratórios (ROCHA; MOTA, 2012).

Um fator importante que podemos citar é sobre o desenvolvimento do sistema rodoviário atuou como fator de atração desses novos grupos. Os mesmos caminhos que se abrem, mais tarde escoa a produção do arroz e do gado para os grandes centros consumidores. A estrada atua, assim, tanto como fator de divulgação da ocorrência de terras livres para outros

grupos sociais não camponeses interessados na terra, como também introduz novos personagens. Nesse cenário, o próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço baixo de mercado (ALMEIDA; MOURÃO, 2017).

O Estado sempre esteve presente nos projetos de povoamento do território maranhense. No século XX as ações estatais passaram a ter caráter decisório para a dominação do médio Mearim maranhense (ROCHA; MOTA, 2012).

O Estado contribui com a viabilização de infraestrutura para deslocamentos de famílias para a região denominada de "Lagos" do Maranhão, principalmente por meio do aparecimento dos transportes rodoviários a partir da década de 1950. Esta corrente de deslocamentos para o Maranhão não se justifica apenas pela seca ocorrida no Nordeste brasileiro naquela época, mas igualmente pelas mudanças na estrutura agrária de regiões de antiga colonização. Mas a abundância de água nos locais de terras livres é apontada como fator de interesse das famílias que vieram a se estabelecer (ROCHA; MOTA, 2012).

Os registros referentes ao processo de formação histórica das décadas iniciais da fundação do município de Lago do Junco, com destaque para a comunidade de São Manoel, estão intrinsecamente vinculados a elementos que promoveram o seu povoamento. Isso ocorreu especialmente devido aos fluxos populacionais oriundos do Nordeste que se deslocaram em direção ao oeste, em direção à Amazônia, durante a primeira metade do século XX. É importante ressaltar que, no contexto específico de Lago do Junco, essa região pode ser considerada como uma área pré-Amazônica.

A gênese da comunidade de São Manoel se deu por meio da agregação de diversas famílias que estabeleceram relações sociais entre si, gradualmente construindo tradições que foram moldando uma identidade territorial específica. Essas relações interativas deram origem a uma comunidade composta pelos grupos familiares de Pacifico (a segunda família a chegar em São Manoel), Cabaceiro, Paula, Pereira, Vieira (Roso), Soares Lima, Mateus e Erminio Martins. Vale ressaltar que as três últimas famílias mencionadas, respectivamente, são as de maior expressão numérica dentro da comunidade.

Atualmente, é possível identificar núcleos familiares resultantes da interação e cruzamento entre os grupos originais. No entanto, também há famílias que não possuem laços, nem consanguíneos nem matrimoniais, com os primeiros habitantes. Observa-se uma maior circulação de pessoas entre as comunidades vizinhas e entre as áreas urbanas e rurais, motivada

por uma variedade de fatores. Esses motivos incluem o acesso a meios de comunicação que viabilizam novas formas de interação social, uniões matrimoniais, oportunidades de emprego no setor privado ou nomeações para cargos públicos, obtenção de qualificação profissional, entre outros (MACHADO, 2020). Essa dinâmica multifacetada evidencia a contínua evolução e adaptação das relações sociais e demográficas na região de Lago do Junco ao longo do tempo.

"Migração", desafios e aprendizados: o povoamento de São Manoel e a construção de uma comunidade no Médio Mearim

O povoamento inicial de São Manoel teve sua origem nos deslocamentos populacionais de dois estados nordestinos, o Piauí e o Ceará. Considerando a cronologia dos eventos até o início da década de 1970, é possível observar que 12 famílias oriundas do Piauí estabeleceram-se no local conhecido como Cento do São Manoel. Destas, 10 chegaram ao atual assentamento antes do ano de 1953. É importante notar que, inicialmente, as correntes migratórias direcionadas para essa região eram predominantemente provenientes do estado do Piauí, enquanto do Ceará, durante esse mesmo período, foram identificados apenas 04 núcleos familiares.

Entretanto, ao longo dos anos subsequentes, até a década de 1970, o estado do Ceará passou a ser representado por 18 grupos familiares que migraram para São Manoel. O ano de 1958 se destacou por registrar um aumento significativo no deslocamento de núcleos familiares cearenses, com a chegada de 10 famílias a esse novo território maranhense, das quais 8 eram originárias do Ceará e 2 do Piauí. No período inicial de fundação, o Ceará contribuiu com um total de 16 grupos familiares. Somando-se os grupos familiares vindos do Piauí e do Ceará, chegamos ao número de 30 núcleos familiares que se estabeleceram em São Manoel. Além desses, há registros de 2 grupos de maranhenses e 2 grupos de famílias cuja origem não está documentada. Entre esses grupos, destaca-se a família pioneira do senhor Antonio Bernardo dos Santos e dona Raimunda, que desempenhou um papel fundamental na história de São Manoel.

Os relatos transmitidos ao longo das gerações, desde a infância, sobre a crescente participação de famílias provenientes de outros estados nordestinos no processo de ocupação das terras de São Manoel, que também contribuíram para o surgimento de diversos outros núcleos populacionais no Médio Mearim, evidenciam um movimento motivado pela busca de terras consideradas livres, férteis e com chuvas abundantes e regulares ao longo do ano. Esse

fenômeno de deslocamento populacional desempenhou um papel significativo na formação e desenvolvimento das comunidades da região.

Dona Constantina Ferreira de Assis conta sobre sua vinda para o maranhão:

> Mode a seca de 58. Medo de morrer de fome, aí nós viemos (do Ceará). Viemos aí enrriba de pau de arara, sofreno, sofreno, isso era tanta carrada que parecia... eu num sei nem o que era, tanta carrada de gente que entrava, sofreno, que quando nós viemos foi sofreno. Aí nós viemos adiante e depois que meus pais vieram atrás […] (Constantina Ferreira de Assis, São Manoel - grifo meu).

Dona Constantina Ferreira de Assis, carinhosamente conhecida como Tutu ou Tintina, é uma figura marcante e cheia de histórias para contar. Sua voz vibrante e seus gestos quase teatrais sempre a acompanharam enquanto ela compartilhava entusiasticamente suas vivências no Ceará, mais precisamente nas cidades de Graça, São Benedito e Ipueiras. Dona Constantina frequentemente expressava com saudade suas memórias daquelas terras, deixando a impressão de que tinha passado mais tempo de sua vida no Ceará do que no Maranhão.

Neste relato de Dona Tutu, emerge a importância significativa da insegurança vivenciada em 1958, causada pela escassez de alimentos decorrente de longos períodos de seca, como um fator preponderante na decisão de deixar o estado. Ela narra como a falta de chuvas naquela época motivou muitas pessoas a saírem de suas terras em busca de melhores condições de vida. Essas migrações frequentemente ocorriam em caminhões improvisados para transporte de passageiros, refletindo as dificuldades enfrentadas por aqueles que tomavam a decisão de se deslocar em busca de oportunidades em outros lugares.

É interessante notar que, de acordo com o relato de Dona Constantina, inicialmente, foram os mais jovens que lideraram a decisão de deixar suas terras no Ceará em busca de terras livres na região central do estado do Maranhão. Eles optaram por arriscar o seu futuro em um novo estado, com uma realidade social diferente daquela que conheciam em sua terra natal. Isso sugere que a juventude desempenhou um papel ativo na mobilização e organização dos deslocamentos populacionais.

Nesse contexto, há indícios de que estratégias de comunicação desempenharam um papel relevante na coordenação das ações de deslocamento dessas populações. O compartilhamento de informações sobre oportunidades e condições em outras regiões

desempenhou um papel vital na tomada de decisão das famílias que buscavam uma vida em terras desconhecidas.

Esses elementos são reafirmados pelo senhor Antonio Ermino Martins[228] ao recordar a viagem para o Maranhão:

> A primeira vez em 58 por que foi escasso lá (no Ceará), foi escasso do inverno, né? Aí eu me ajeitei e vim. Aí acompanhou foi muita gente depois, tudim, desses outros tudim quem inventou a viagem primeiramente foi eu, depois que inventei a viagem que vim na frente ai os outros vieram, tudim, finado Manel que casou em 56. […] Jessé, cê acredita que eu num to bem certo, mas eu vou lhe dizer minha idade… eu nasci… meu pai me disse e foi verdade mesmo, eu nasci no dia… […] não eu sou de 36 (1936), 36, dia 16 de janeiro de 36 (Antonio Ermino Martins, São Manoel – grifo meu).
>
> Pesquisador: Então você tinha 22 anos quando veio?
>
> Seu Antonio Ermino Martins: É mais ou menos isso, 22 anos. É, foi! **22 anos, eu era novo** nesse tempo.

O intenso movimento de deslocamentos populacional de nordestinos para o estado do Maranhão durante a década de 1950 marca o período em que a maioria das famílias se estabeleceu na região do Médio Mearim. Conforme observado, os grupos originários do Ceará constituem os números mais expressivo em São Manoel nessa década, enquanto os provenientes do Piauí predominaram na década anterior.

O desafio de migrar para uma nova localidade implica na necessidade de se inserir em um contexto social distinto e, simultaneamente, contribuir para sua transformação. Inicialmente, esse desafio parece ter sido enfrentado predominantemente pelos jovens, às vezes por casais, irmãos e primos. A chegada ao Médio Mearim, uma região de terras livres no estado do Maranhão, proporcionou o encontro de grupos familiares oriundos de estados diversos, que, por sua vez, também migraram de diferentes localidades em seus estados de origem. Cada um desses grupos apresentava formas distintas de organização do trabalho e economia, bem como técnicas diferenciadas de construção de habitações. Esse encontro de culturas e práticas econômicas diversas contribuiu para a complexidade da dinâmica social e econômica da região.

[228] Antonio Ermino Martins é Irmão de Vicente Ermino, Constantina Ferreira de Assis e Manoel Ermino Martins, Finado Manel como ele se refere nas conversas. Esta família viveu até o início da juventude na cidade de São Benedito, onde hoje é a cidade do Graça.

> Encontrei muito foi gente boa. Gente bom, do Piauí, os maranhense também. Por aqui só encontrei gente bom, num vou mentir, encontrei. Chegamos aí fumo cuidar, cuidar nas luta, trabaiava em roça [...] (Constantina Ferreira de Assis, São Manoel).
>
> Pesquisador: Quais eram as lutas daquela época?
>
> Constantina Ferreira de Assis: Eu num sabia nem quebrar coco (babaçu), eu ia quebrar coco, cortava meus dedo tudim. Aí pelejei, fui costar arroz cortava era o dedo, mas cortava, aí peguei entra na roça ajudano costar. Aí no outro ano nós cortava arroz, ajudava costar, panhano feijão, aí feijão eu sabia apanhar. Aí pronto, ai peguei botar pedaço foi de roça também.

O convívio entre as famílias deslocadas, sejam elas de outros estados ou mesmo *quiribas*, possibilitou troca de experiências, criando conhecimentos diante dos desafios que iam se apresentando, como os que Dona Constantina Ferreira de Assis denomina de *"cuidar nas luta"*.

> A quebra do coco (babaçu) era com machado mermo, eu sacudia o macete, elas mangavam de mim. Eu lapiava era porriba de caroço (amêndoa de babaçu), tinha lá mar minino, num tinha nem jeito, mas eu levava. As menina elas mangavam tanto de mim, eu lutando elas diziam assim: a sinhazinha (risadas) a sinhazinha leva é assim. E eu sei lá cuma é... Eu levava era aí… partia esfarelano tudo. Elas mangava de mim por que eu num sabia quebrar coco (Constantina Ferreira de Assis, São Manoel).

Tutu, sempre solícita e comunicativa, destacava-se por sua disposição em compartilhar histórias sempre que nos encontrávamos. Essas narrativas abrangiam tanto aspectos do cotidiano recente quanto reminiscências de episódios passados que ela considerava relevantes para serem compartilhados. Em seus relatos mais recentes, a cearense descrevia suas experiências laborais, enfatizando atividades como o trabalho nos campos agrícolas ("trabaiava em roça"), a colheita e quebra do coco babaçu, o beneficiamento do arroz e a coleta de feijão. Além disso, ela mencionava as dificuldades enfrentadas devido à seca, fazendo referência a um período de sofrimento que ela e outros experimentaram durante a jornada até São Manoel, muitas vezes em condições precárias de transporte, como o "pau de arara". A expressão "Aí nós viemos adiante" denota a resiliência e a perseverança dessas famílias em busca de uma vida digna.

O encontro e convívio entre diferentes famílias na ocupação das terras proporcionaram oportunidades de aprendizado mútuo, especialmente diante dos desafios que surgiram. Isso

levou à formação de um novo modo de vida na região. No exemplo mencionado anteriormente, Tutu descreveu seu desafio inicial ao quebrar o coco babaçu, uma atividade comum naquela área. Com o tempo, ela aprendeu as práticas e técnicas necessárias, compartilhando conhecimentos com pessoas mais experientes nesse ofício. Essa interação entre os habitantes promoveu não apenas a aquisição de habilidades práticas, mas também enriqueceu suas experiências e perspectivas culturais. Deslocar-se para São Manoel se revelou não apenas uma busca por sobrevivência, mas também uma oportunidade de aprendizado, intercâmbio cultural e construção colaborativa de novos modos de vida naquela comunidade.

Considerações finais

Este estudo apresentou uma análise de um período da história do Maranhão que, até o momento, tem sido relativamente descuidado pela academia convencional. No entanto, ele recuperou eventos históricos significativos que são essenciais para a compreensão do contexto do estado do Maranhão, especialmente em uma região onde há uma notável reação coletiva dos trabalhadores. Ao longo deste trabalho, foi possível registrar um processo de experiência ontológica espacial, no qual examinamos como os indivíduos conseguiram se organizar em meio a dimensões de disputa e conflito, a fim de defender uma existência singular, tanto individual quanto comunitária.

A pesquisa foi construída com base em um conhecimento socialmente reconhecido, com foco nos modos de vida dos sujeitos e em suas histórias de luta e memória. Essas lutas e memórias podem ser vistas como um movimento político que educa e fortalece a relação com o território e a formação de identidade, sem perder de vista as questões locais e os problemas agrários do Brasil.

O estudo registrou eventos significativos na memória das famílias de São Manoel, descrevendo elementos do processo de territorialização e ações coletivas que marcaram a organização política comunitária. É importante destacar que todos os registros apresentados neste trabalho são peças de uma história maior, que emerge de um grupo composto por uma pluralidade de experiências vivas enraizadas no território.

Examinamos a dinâmica populacional da região do médio Mearim maranhense, caracterizando a racionalidade espacial ocupada e seu histórico de povoamento, a partir das migrações, em sua maioria interestaduais, de grupos familiares que deram origem a diversas

formas de organização e que se consideram sujeitos de terras tradicionalmente ocupadas. Através das vivências e práticas culturais, descrevemos experiências de territorialização marcadas pela recriação de formas de trabalho baseadas nas relações familiares, pela formação da sociobiodiversidade e pela relação com a natureza, além do uso tradicional de terras livres.

Enfatizamos a compreensão das abordagens sobre os primeiros anos de São Manoel, sem necessariamente realizar uma avaliação ou comparação das implicações das condições sociopolíticas, econômicas, culturais e práticas do passado com o presente. Em vez disso, identificamos e descrevemos as simbologias, registrando e argumentando sobre as vivências dessas famílias, suas lutas e experiências que gradualmente se manifestam nas práticas sociais coletivas.

Este estudo contribui para o fortalecimento de uma consciência dos eventos do passado, em que a própria memória do grupo serve como base para a construção de arquivos. Esses registros podem servir como fundamento para a construção de novas narrativas sobre o processo de territorialização que caracteriza o modo de vida atual na comunidade, no presente. Além disso, essas narrativas podem inspirar decisões que moldarão o futuro modo de vida da comunidade de São Manoel.

Todo esse conjunto diversificado de informações foi coletado a partir de relatos e dados que apresentam várias perspectivas sobre a construção do que hoje conhecemos como São Manoel. Ele também nos ajuda a entender as contribuições e relações das lutas que moldaram a comunidade. Os registros dos percursos, com base na memória da comunidade, geram conhecimentos inseridos em uma consciência política que valoriza a permanência e a reprodução de um modo de vida no território.

Observamos que, na época analisada, as famílias de São Manoel sustentavam-se por meio do trabalho braçal na agricultura em terras consideradas de uso comum, como o babaçu. As construções de moradias e as plantações eram em grande parte coletivas e de acesso livre a todos que necessitassem dos recursos. Não havia preocupação em registrar formalmente a partilha de terras, pois não havia apropriação individual desses meios de subsistência. As famílias não pagavam pelo uso da terra e cultivavam suas roças de acordo com suas necessidades e disponibilidade de mão de obra familiar. A produção agrícola tinha como objetivo principal a reprodução do grupo familiar.

Este período de transformação social, geográfica e política, que começou a se manifestar a partir do final da década de 1960 até meados da década de 1970, marcou uma mudança significativa no cenário. No entanto, é importante ressaltar que, até esse momento, os registros e depoimentos dos envolvidos na pesquisa indicam que não havia proprietários de terra ou de babaçu. Ambos eram recursos plenamente disponíveis para uso de todas as famílias que deles necessitassem. Eram terras e babaçu de acesso livre, e os caminhos estavam abertos para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas.** Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico. Vol. II. Manaus: PPGSCA-UFMA, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MOURÃO, Laís. Questões Agrárias no Maranhão contemporâneo. UEA Edições. Manaus - AM, 2017.

FERREIRA, Márcia Milena Galdez. **Do Alto Mearim ao Médio Mearim (MA): de espaço de conquista a lócus de fixação de migrantes nordestinos.** Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal-RN, 2013.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Políticas da Memória e Políticas do Esquecimento. Aurora. n. 10, p. 102-118, 2011.

MACHADO, Hairam. **As Amêndoas Têm Que Estar Inteiras!: tradição, tecnologia, educação e relações de gênero na cadeia produtiva do coco babaçu.** Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH/ UFBA), Salvador, 2020.

ROCHA, Rosimary Gomes; MOTA, Francisco Lima. **A inserção da economia maranhense no cenário nacional – o des(re)ordenamento territorial no sul do Maranhão.** Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária/Universidade Federal de Uberlândia-UFU. MG, 2012.

A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Carolina Santos Menezes [229]
Leidiana Nascimento dos Santos[230]
Maria Regiane Vieira de Jesus[231]

Resumo: O presente artigo aborda questões referentes ao multiculturalismo, educação, políticas públicas e povos do campo. Nesse sentido, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica, onde selecionou-se estudiosos que discutem as temáticas e com os quais pode-se dialogar objetivando trazer percepções e compreensões envolvendo os diversos contextos culturais que abarcam os povos do campo. Nesse sentido, constituiu-se o diálogo com as especificidades dos povos do campo, a necessidade da valorização cultural desse povo no âmbito educacional para o fortalecimento identitário, a importância das políticas públicas para o acesso dos camponeses aos diversos níveis educacionais e os desafios históricos no que tange a concretude de uma Educação do campo na perspectiva multicultural. Concluiu-se que apesar dos inúmeros desafios vivenciados na sociedade e na educação no que tange o respeito à multiculturalidade dos povos do campo, alguns avanços já podem ser percebidos, graças a reivindicações e mobilizações dos próprios camponeses. Além disso, ainda há um longo caminho a ser percorrido com vistas a alcançar uma Educação do Campo na perspectiva multicultural, tal como se pretende.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Educação. Povos do Campo.

Considerações iniciais

Falar de respeito às diversas culturas na nossa sociedade implica em um resgate histórico da constituição do nosso país. Partindo do princípio de que nosso país é multicultural como apontam Moreira e Candau (2008), logicamente não se pode conceber que ainda hoje exista a defesa de uma cultura hegemônica, sobretudo no âmbito educacional, o presente trabalho buscou responder o seguinte questionamento: como a diversidade cultural camponesa tem sido abordada na educação?

A fim de melhor compreendermos a temática, tecer uma discussão que contemple o proposto e responder o questionamento que impulsionou-nos a essa escrita, fez-se um estudo

[229] Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/Bahia-Brasil. E-mail: menezescarolina589@gmail.com
[230] Unicesumar, Maringá/Pará-Brasil. E-mail: orobodocumentos@gmail.com
[231] Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Valença/Bahia-Brasil. E-mail: regianevieira28.rv@gmail.com

bibliográfico acerca dos conceitos que norteiam esse artigo, a saber: Multiculturalismo e Povo Camponês, Educação do Campo, Identidade Cultural.

Para tanto, esse estudo ancora-se nos entendimentos de Moreira e Candau (2008), Batista (2007), Molina e Sá (2014) e Caldart (2009), Cuchc (1999), (Cury, 2008) e Menezes (2019). Tais conceitos, conceitos e autores serão melhor apresentados mais adiante.

Isso posto, o referido trabalho constitui-se de análises baseadas nas referências acima citadas, ao tempo em que tece reflexões sobre o multiculturalismo, a educação e os povos do campo, direcionando-nos a uma percepção crítica acerca de tal temática.

Nesse sentido, o referido artigo apresenta-se da seguinte forma: Considerações iniciais, trazendo de modo sucinto o que se pretende abordar no trabalho; subtópico Povos do campo sob imposição da cultura urbanocêntrica ao longo do tempo, que busca contextualizar na história do nosso país como se deu a imposição urbanocêntrica aos povos do campo; subtópico Pensando a construção de políticas educacionais para a educação do campo na perspectiva multicultural, que abarca uma reflexão sobre a importância de políticas públicas educacionais na perspectiva multicultural; Considerações que não se findam, trazendo algumas compreensões obtidas a partir do arcabouço teórico estudado no artigo e as referências.

Dito isso, e partindo do questionamento já apresentado, buscou-se entender na história como as questões culturais originárias dos povos do campo têm sido inseridas no contexto educacional. Nesse sentido, destaca-se que

> O conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos, como os trabalhadores sem terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder sua especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra. Batista (2007, p.181)

Desse modo, entendendo essa diversidade que existe na categoria camponês, faz-se necessário entender como tem se dado essas relações entre os camponeses e esses meios com os quais dialogam, como tem sido o diálogo, como esse povo tem sido entendido, será que suas crenças, valores culturais e linguagens próprias têm sido respeitadas? Como essas culturas diversas estão sendo entendidas?

Em estudo da história do nosso país, é inegável o processo violento de apagamento de algumas culturas, e ascensão de outras. A exemplo, temos muitos povos indígenas que sofreram exterminação física e cultural, enquanto se prevaleceu a dominação europeia e sua cultura.

Cabe dizer que os povos indígenas não foram os únicos a sofrerem com o apagamento cultural na nossa história, os povos do campo de modo geral foram vitimados nesse processo perverso, violento e excludente, que perpassa o viés cultural, social, econômico.

Partindo desse pressuposto, esse artigo busca tecer algumas reflexões acerca da diversidade cultural no âmbito educacional, focalizando especificamente no público camponês, onde abordamos sobre como esses povos foram marginalizados culturalmente ao longo da nossa história e qual seria o papel da educação nesse processo. Para além disso, buscamos fortalecer a importância de implementações das políticas públicas que partam da valorização cultural dos povos do campo.

Para tanto, selecionamos alguns autores que nos ajudam a pensar as temáticas aqui abordadas, como mencionado anteriormente. A saber, trazemos as compreensões de Moreira e Candau (2008) acerca do multiculturalismo, que por eles é entendido como sendo esse movimento que tem sido feito com vistas ao reconhecimento da diversidade cultural, que perpassa estudos, pesquisas e também ações práticas, como mudanças nas nos currículos e práticas escolares, e criação de políticas públicas, por exemplo.

Cuchc (1999), nos auxilia no entendimento sobre identidade cultural, que segundo o autor seria fator de extrema relevância no fortalecimento de um grupo, mas isso depende de relações de poder, onde prevalecerá a cultura do grupo dominante.

Em complemento às leituras recomendadas pelo componente curricular, utilizamos nesse trabalho também as concepções de Prado (1995) e Caldart (2008), os quais nos ajudam a entender acerca da educação ruralista, nos possibilitando relacionar as concepções dessa forma de educação com as questões multiculturais e identitárias.

Para além disso, também acrescentamos os estudos de Molina e Sá (2014) e Caldart (2009), que nos direcionam a entender acerca do que seria de fato uma educação que se baseia na multiculturalidade camponesa, respeitando os sujeitos, onde esses são os protagonistas do processo, o que se nomeia de Educação do Campo.

Cientes de que esse artigo não dá conta de esgotar todas as questões que envolvem o multiculturalismo educacional e identidade camponesa devido a amplitude que envolve essas

temáticas, traremos a seguir, de modo sucinto, algumas questões importantes a serem pensadas e com certeza, merecem muito mais estudos.

Nesse sentido, divide-se em introdução e mais dois subtópicos e algumas considerações. Na introdução apresenta-se um pouco do que se desdobrará o referido texto e contextualização do tema em questão. No segundo tópico nos debruçamos a tratar sobre os povos do campo sob imposição da cultura urbanocentrica ao longo do tempo dialogando com Cuchc (1999), e no segundo subtópico abordamos sobre a construção de políticas educacionais para a educação do campo na perspectiva multicultural, em diálogo com Moreira e Candau (2008). Finalizamos tecendo algumas considerações acerca do que foi possível compreender por meio dos estudos aqui apresentados.

A caminho dessas compreensões, o tópico a seguir nos possibilita pensar como o urbanocentrismo foi imposto aos povos do campo ao longo da história do nosso país.

Povos do campo sob imposição da cultura urbanocêntrica ao longo do tempo

Por meio da Leitura do texto de Cuchc (1999), pode-se fazer algumas conexões entre a constituição identitária, os processos que o envolve e como os sujeitos do campo, que é o meu foco de estudo, formulam suas identidades ao longo do tempo.

Em princípio, destaca-se o fato de que esses sujeitos são diversos e não podem jamais serem pensados como uma identidade única. Até porque, como bem elucida o autor, a formação identitária é caracterizada pelos vínculos, as interações são fundamentais nesse processo.

Nessa perspectiva, compreendendo camponês como sendo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores sem-terra, quilombolas e caiçaras, obviamente se analisa a diversidade cultural implicada na categoria povo camponês.

Como pontua Cuchc, a definição social de um grupo é feita a partir de uma identidade, essa identidade pode ser sinônimo de inclusão ou exclusão. No caso dos sujeitos do campo, a análise histórica nos mostra que essa identidade social esteve a serviço da exclusão, visto que esses povos sempre foram tidos como inferiores, como submissos, como menos inteligentes, tendo seus direitos negados.

Nesse sentido, considerando que "[...]a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural." (Cuchc 1999, p. 177) Desde a colonização brasileira, houve a distinção entre a cultura camponesa e a cultura urbana, onde a cultura urbana sempre foi tida como a mais evoluída e melhor, sendo imposta até mesmo para os camponeses, na tentativa de torná-los civilizados, destaca-se o papel da educação nesse processo. Desse modo,

> É interessante a esse respeito pensar na visão estereotipada que se criou em torno de determinadas culturas sem considerar suas riquezas. É extremamente difícil olhar para o currículo escolar e não perceber a inexistência de elementos de valorização das culturas locais. (Nicácio, 2019)

Nesse processo em que a afirmação identitária acaba sendo uma relação de forças simbólicas, acaba-se prevalecendo a cultura do grupo majoritário, que tem mais poder, nesse caso, prevaleceu-se a cultura urbanocêntrica, enquanto os povos do campo tiveram suas identidades estigmatizadas e por uma construção histórica e intencional, criou-se o que o autor nomeia de "identidade negativa" referente aos camponeses.

Essa ação histórica constitui uma ação perversa a esses povos. Isso porque "Definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa." (p. 184) Por imposição, os povos do campo acabaram de certo modo internalizando a cultura urbanocêntrica, que se tornou a referência, como ainda é.

No contexto em que, "[...] a única "verdadeira cultura" seria a cultura das elites sociais, e as culturas populares seriam apenas seus subprodutos inacabados." (Cuchc 1999, p.149) Os sujeitos do campo começam a ver sua cultura como inferior, lutando para superá-la, tentando a todo tempo se igualar a cultura dominante, dita como a correta.

Como "A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau [...]" (Cuchc 1999 p. 185), obviamente os sujeitos do campo iriam querer superar essa inferioridade, nem que custasse o apagamento de suas raízes culturais. Influenciados pelo endeusamento da cultura urbana, o importante seria "[...]eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa." (p. 185)

Além da imposição da cultura urbana ao povo do campo, o que estaria em jogo seria a identidade, como nos conta Cuchc, isso porque, nesse processo os camponeses acabam perdendo forças, isso enfraquece o referido grupo, inclusive nas lutas sociais.

Marginalizados por consequência de um processo intencional, "[...]sua transformação em minoria vem do fato de que eles são muito diferentes para serem plenamente associados à direção da sociedade." (p. 187) E assim os sujeitos do campo foram colocados sempre em posições de inferioridade.

Pensando no processo educacional brasileiro, a diferenciação entre sujeito camponês e sujeito urbano sempre foi grande, como nos mostra a história. Nessa perspectiva, "Pode-se ver que a imposição de diferenças significa mais a afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais." (p. 187) Isso pois inicialmente a educação para esses povos visava a instrumentalização para o trabalho, enquanto que para a elite se pensava a educação para os cargos políticos, os cargos mais importantes.

Em continuidade percebe-se a educação ruralista, que seria ensinar ao povo do campo a partir do pensamento urbanocêntrico, sem contextualizar, ignorando ou menosprezando os costumes e interesses dos camponeses, legitimando então a cultura urbana no espaço rural, como aponta Prado (1995) e Caldart (2008) Isso caracterizaria então "[...]uma política de segregação dos grupos minoritários, obrigados de certa maneira a ficar em seu lugar, no lugar que lhes foi destinado em função de sua classificação." (p. 187)

Apesar disso, vale dizer que durante toda a história de constituição do nosso país, os sujeitos camponeses também se organizaram. Essas organizações que resultaram em movimentos sociais do campo, seria o que o autor nomeia de "estratégia de identidade". Onde "Nesta perspectiva, a identidade é vista como um meio para atingir um objetivo." (p. 192) Por meio desses movimentos onde os povos do campo se organizam, reivindicam seus direitos, melhorias de vida, educação, saúde, reforma agrária.

Nesse processo, a afirmação da identidade camponesa seria "[..]um motivo de lutas sociais de classificação que buscam a reprodução ou a reviravolta das relações de dominação [...]" (p. 192) E entendendo que "[...]A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida" [...] do mesmo modo que "[...]sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la." (p. 146), devemos dizer que apesar das constantes tentativas de apagamento das culturas camponesas, esses povos resistiram e resistem ao longo do tempo, mesmo que em partes, e tendo sofrido influências da cultura urbana, ainda preservam seus costumes, seus dizeres e saberes, suas relações com a natureza, religiosidade, sua cultura.

Nessas circunstâncias, podemos dizer então que a diversidade cultural dos povos do campo representa "[...]um conjunto de "maneiras de viver com" esta dominação, ou, mais ainda como um modo de resistência sistemática à dominação." (p. 150)

Pensando sobre desafios e possibilidades para uma Educação do Campo na perspectiva multicultural.

Partindo da compreensão de que pensar a educação para os sujeitos do campo implica no respeito às suas diversidades, cabe a nossa reflexão acerca do multiculturalismo nos currículos escolares e se as escolas do campo estão desenvolvendo currículos que partem dessa perspectiva multicultural.

Em princípio, é de suma importância que se compreenda a realidade da qual se está tratando, o que se entende de escola do campo, qual a percepção de educação que o povo camponês tem. Caldart (2013) nos ajuda a entender melhor ao descrever que

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (p.66)

Pelas palavras de Caldart entende-se a perspectiva que se deve trabalhar uma escola do campo, pensando na valorização e fortalecimento identitário. Reconhecendo as especificidades e sem perder de vista a história de lutas desse povo. Mas será que as nossas escolas têm assumido essas características de fato? Será que essa diversidade cultural camponesa tem sido valorizada?

Buscando melhor entendermos sobre essa diversidade cultural que também se faz presente nas escolas do campo, nos remetemos aos estudos de Moreira e Candau (2008), quando nos falam acerca do multiculturalismo nas escolas e como os currículos escolares devem se basear nessa diversidade cultural. Compreendendo o multiculturalismo na perspectiva emancipatória e cientes de que "Um multiculturalismo emancipatório é mais do que qualquer outra coisa. É saber pavimentar caminhos que façam os indivíduos valorar as diferenças sem se desinteressar pela condição humana." (Nicácio, 2019, p. 19)

Sabemos o quanto a escola é importante no processo da formação de pessoas, no caso da escola do campo, em sua maioria, não tem em sua proposta curricular o respeito à multiculturalidade que envolve esse espaço geográfico, acabará formando sujeitos que ao invés

de valorizarem suas singularidades culturais irão internalizar que estas não possuem valor, visto que não são vistas na escola.

Como apresenta os autores, o multiculturalismo atua justamente contra esse processo opressivo, onde determinada cultura, a cultura camponesa, nesse caso, é menosprezada por uma cultura dominante, que seria a cultura urbanocêntrica.

Em diálogo com Menezes (2019) que em sua pesquisa aborda sobre políticas públicas voltadas para as especificidades do campo, os autores discorrem sobre a atuação do multiculturalismo em educação, no sentido de ações políticas, sinalizando a importância dessas ações práticas. Se queremos uma educação multicultural, deve-se produzir para além de estudos e pesquisas, ações comprometidas politicamente, pontuam Moreira e Candau (2008)

Cientes de que a realidade camponesa é marcada por uma história de negação de direitos, o que condicionou os sujeitos do campo a um desprestígio educacional, social, econômico e ainda condiciona (Cury, 2008), cabe aos fazedores da educação atuar contra esse processo, visando a unidade social e a superação das desigualdades, como nos propõe Moreira e Candau (2008). A esse respeito, "[...]a orientação dada é proceder à análise de elementos como identidade e diferenças, não perdendo de vista as discussões entre o universal e o relativo, dadas as multifaces e o caráter múltiplo e híbrido do multiculturalismo." (Nicácio, 2019, p. 16)

Em consonância, o respeito às especificidades dos estudantes do campo, e isso deve ser considerado em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na elaboração das políticas públicas educacionais, como defendido por Menezes (2019), e como complementa Nicácio (2019)

> É preciso pensar para além da inserção de políticas verticais no sistema educacional. A necessidade urge especialmente no imperativo da formação docente, para que os professores saibam conduzir práticas de respeito às identidades plurais no espaço da escola e da sala de aula. (p. 16)

O autor acrescenta ainda que, apesar de ser urgente essa abordagem na perspectiva multicultural nas escolas, não se pode ocorrer de forma impositiva, esse não seria o caminho adequado, podendo gerar intolerância, o que para ele "[..] parece suficiente num contexto de protagonismo da luta pela transformação social que os educadores têm de assumir. Talvez ela apenas exacerbe o preconceito de índio, negro, pobre, mulher, homem do campo, entre outros. (p. 17)

No âmbito das práticas em sala de aula, essas culturas específicas também precisam ser respeitadas e fortalecidas, considerando que temos um histórico de negação identitária dos

estudantes do campo, advinda da imagem negativa que se criou desse povo, e obviamente, esses estudantes não querem ser vistos como inferiores, como algo negativo e diferente, por isso acabam negando sua identidade.

Como afirmam Moreira e Candau (2008), se as escolas não dialogam com essas realidades, acabam se distanciando desses sujeitos, e isso vimos por muito tempo nas escolas do campo, as desistências dos estudantes, a falta de incentivo, a descontinuidade dos estudos, a negação de identidade.

Como afirmam os autores citados, temos uma história que é marcada pela eliminação física do "outro" e isso se constitui de modo violento. Infere-se que essa eliminação não se refere a exterminação dos sujeitos, mas no afastamento destes de alguns espaços sociais como as escolas, as universidades, por exemplo. Como explicitam os autores, esse processo negacionista se apresenta também no plano das representações e imaginário social.

Diante desse histórico citado, o multiculturalismo nos possibilita uma reflexão e aproximação a essas problemáticas que envolvem

> [...]sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (Moreira e Candau, 2008 p. 17)

Como bem dito por Moreira e Candau (2008), vivemos em uma sociedade multicultural onde não existe igualdade de oportunidade para todos. Alguns grupos, como os povos do campo, não dispõem de acesso a determinados serviços essenciais, como a educação superior, por exemplo. Nesse sentido, podemos dizer que o multiculturalismo dialoga muito com os movimentos camponeses, isso pois, são "[...]atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas." (p. 19)

E como sinaliza Cunha (2006), mudanças no sentido de oportunidades de acesso a determinadas oportunidades às classes menos favorecidas, passaram a ser possíveis por meio de implementações de políticas públicas específicas.

Assim sendo, com base nas percepções de Nicácio (2019), pode-se afirmar que a cultura é uma dimensão política que precisa ser percebida e compreendida para além das palavras, sendo importante o diálogo entre as distintas culturas e o entendimento de que não há superioridade e sim diferença, e essas diferenças precisam ser respeitadas.

Considerações que não se findam

Como dito na introdução, esse trabalho não teve a intenção de esgotar as discussões acerca dos temas aos quais se propôs a abordar, pelo contrário, buscou-se aqui elucidar alguns caminhos e possibilidades para que mais estudos acerca da multiculturalidade e povos do campo venham a ganhar mais espaços no âmbito da produção de pesquisas.

Elucidamos em princípio o intuito de buscarmos entender como a diversidade cultural camponesa tem sido abordado na educação, para tanto, fez-se um passeio breve na história para encontrarmos resposta ao nosso questionamento.

Isso posto, podemos dizer que ao longo da história a cultura dos povos camponeses não foram sequer consideradas importantes, na verdade a todo tempo tentou-se modificar, apagar, substituí-la pela cultura urbanocêntrica, por considerar que os camponeses e suas práticas culturais não possuem importância para a sociedade, são incultos e desprovidos até mesmo de pensar, como sinaliza Menezes (2019).

Segundo a mesma autora, no que tange a abordagem nas escolas sobre os camponeses, percebe-se que sempre houve e ainda continua acontecendo uma propagação errônea sobre os camponeses, inclusive nas escolas do campo, quase não se percebe essa valorização cultural e as práticas educacionais aparecem descontextualizadas, desvinculadas das realidades dos sujeitos.

No âmbito da produção científica, tem-se percebido nos últimos anos alguns avanços no que tange a estudar sobre os camponeses, suas vivências culturais, religiosidades, práticas. Acredita-se que isso esteja partindo do alcance desses sujeitos aos espaços de produção científica. Como aponta Menezes (2019), tem representado a quebra desse paradigma que menospreza os sujeitos do campo e os deixa de fora da história.

Junto a isso, também se percebe um movimento importante na educação dos camponeses por meio da concepção de Educação do Campo, que de acordo com Caldart (2009), traz em gênese o sujeito do campo como o centro, o protagonista, valorizando seus saberes e culturas, suas diversidades.

Em suma, pode-se dizer que as reflexões possibilitadas pelos autores escolhidos para esse diálogo, nos elucidaram muitas questões que por vezes acabam ficando em escanteio, como a importância de se pensar o multiculturalismo no âmbito educacional, principalmente nas escolas do campo, por exemplo.

É perceptível que apesar de alguns avanços acerca da valorização cultural, ainda há muito o que se avançar e a adoção de práticas pautadas no multiculturalismo pode ser um caminho, por linhas do respeito, valorização e reconhecimento desses sujeitos que são guardiões e fazedores de cultura.

Nesse sentido, percebe-se a importância dos estudos possibilitados por meio das referências selecionadas, no sentido de ampliar nossa percepção sobre o tema, que é indispensável não só no âmbito educacional, mas para todos os âmbitos da vida em sociedade, uma sociedade multicultural.

Referências:

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais e educação popular do campo-Re constituindo território e a identidade camponesa.** In: JESINE. Edineide; Educação e movimentos sociais. Campinas, SP. Alínea 2007. p. 169-189.

CALDART, R. **Escola e movimento**. ed. São Paulo: Instituto de Educação Josué de Castro, Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento. Disponível em**: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Visualizado em: 19 de maio 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CASTRO, Elias Guaraná. **Juventude do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUCHC, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais** /Denys Cuchc; inidução de Viviane Ribeiro. - -Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Carla G. Soares da. A**valiação de políticas públicas e programas governamentais**: tendências recentes e experiências no Brasil. Rio Grande do Sul: Secretaria de Coordenação e Planejamento, 2006.

MENEZES, Carolina Santos. **Os desafios da permanência de estudantes oriundos do distrito de Orobó-Valença/BA no ensino superior**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores, Amargosa-BA, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo** : diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

NICÁCIO, Marcondes de Lima. **Multiculturalismo e educação do campo no acre.** Norte Científico - e- v. 14, n. 1, p. 2-24, 2019.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, jul. 1995.

A LEI 11.645/2008 NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NOS SUBSISTEMAS EDUCACIONAIS DO OROBÓ/VALENÇA-BA

Maria Regiane Vieira de Jesus[232]

Carolina Santos Menezes[233]

Leidiana Nascimento dos Santos[234]

Resumo: O presente trabalho trata-se de um artigo cuja abordagem metodológica caracteriza-se como qualitativa e descritiva e apresenta dialogicidade entre teoria e práticas. O objetivo geral do trabalho consistiu em refletir sobre a Lei 11. 645/2008, os desafios para sua efetivação e ao mesmo tempo apresentar algumas ações desenvolvidas nos subsistemas educacionais do Orobó, localizado no território Guerém, em Valença/BA, a partir do ano de 2020, com vistas o cumprimento da referida lei. Os resultados apontam que existe uma certa distância entre a aprovação da lei e a efetivação da mesma nas escolas, sendo necessário uma série de ações tais como políticas de formação específica de professores, visto que percebe-se que a falta de preparo dos educadores para lidar com a temática é uma realidade. Também é notória a falta de materiais didáticos específicos para se tratar a história e cultura dos povos originários. As experiências apresentadas pelos Subsistemas Educacionais do Orobó demonstra que apesar dos muitos desafios é possível desenvolver uma educação que contextualize e trate a cultura e história dos povos indígenas com respeito e responsabilidade.

Palavras-chave: Povos originários. Território Guerém. Educação do Campo contextualizada.

Introdução

A educação inclusiva tem como princípio garantir a todos os seres humanos o direito à educação, independente de condições sociais, culturais, biológicas, étnicas, de gênero ou qualquer diferença presente na diversidade humana. Portanto, deve-se levar em consideração as políticas educacionais vigentes, tanto as que orientam o fazer docente na educação básica, quanto as que embasam a formação inicial e continuada deste profissional, capacitando-os para desenvolver na comunidade escolar estratégias educativas e pedagógicas que levem em consideração as diferenças e peculiaridades dos estudantes, de modo que efetive o acesso, permanência e êxito no processo ensino/aprendizagem.

[232] Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Valença/Bahia-Brasil. E-mail: regianevieira28.rv@gmail.com.
[233] Universidade Federal da Bahia (UFBA), Valença/Bahia-Brasil. E-mail: menezescarolina589@gmail.com
[234]Unicesumar, Maringá/Pará-Brasil. E-mail: orobodocumentos@gmail.com

Nessa perspectiva da Educação Inclusiva, trataremos neste estudo a respeito da inclusão educacional dos povos Indígenas, a partir da Lei nº 11.645/2008, que respalda a obrigatoriedade da inserção da temática ”História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo das escolas da educação básica.

Enquanto professoras da Educação do campo, composto por Agricultores familiares, Quilombolas e Indígenas, que conforme o Decreto nº 7.352/2010, juntamente com outros grupos que têm os recursos naturais como seu meio de produção da vida compõem essa modalidade educacional, presenciamos diálogos fragmentados a respeito das contribuições dos negros e idígenas na formação da sociedade brasileira. Os povos indígenas são mencionados principalmente no dia 19 de abril, no conhecido “dia do índio”. Nesta data são propagados na maioria das escolas, principalmente as não-indígenas, os estereótipos a respeito do "índio", visto como etnia única, representado nos livros didáticos como seres do passado, que: anda nu, é canibal, usa cocar, vive em tribos, tem o cacique como líder, não acompanham os avanços tecnológicos, dentre outras reproduções preconceituosas e excludentes.

A partir dessas observações, e considerando o processo investigativo como elemento fundamental na construção da consciência crítica e elaboração e reelaboração de metodologias de ensino fundamentadas na perspectiva científica, temos buscado formação contínua a respeito de como efetivar um currículo numa perspectiva decolonial no contexto da Educação do Campo nos Subsistemas Educacionais do povoado do Orobó, localizado no Distrito Guerém, Valença/Bahia, e pretendemos através deste escrito relatar algumas experiências vivenciadas nas escolas dos Subsistemas Educacionais Orobó I e II, a partir do ano 2020.

Percurso metodológico do trabalho

Essa investigação tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e compreende o nível de pesquisa descritiva apresentada através do relato de experiência. Segundo Minayo et al. (2002), “a pesquisa qualitativa responde questões, muitas particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Sobre a pesquisa descritiva Gil (2008) afirma que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (...)”. Tendo esta dupla autoral como ponto de partida, apresentaremos algumas ações desenvolvidas a partir do ano 2020, nos Subsistemas Educacionais do Orobó, localizado no Distrito do Guerém, em

Valença/BA, que atende as diferentes modalidades educacionais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, objetivando para além do cumprimento da Lei 11.645/2008, o reconhecimento e fortalecimento identitário da comunidade indígena, reconhecida pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Como objetivos específicos buscamos:

- Apresentar a Lei 11.645/2008
- Refletir sobre os desafios e possibilidades para a efetivação do ensino que contemple a história e cultura indigena nas escolas;
- Relatar ações desenvolvidas no Subsistemas Educacionais do Orobó a partir do ano letivo de 2020, com foco na aplicabilidade da referida lei no que se refere aos povos indígenas.

O que nos diz a Lei 11.645/2008

A Lei nº 11. 645/2008, trata do aparato legal que torna obrigatório que os estabelecimentos de ensino abordem a história e cultura indígena e afro-brasileira, isso se aplica ao ensino fundamental e médio. (Brasil, Senado Federal, s/d).

Esta que veio a alterar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, onde trazia a inclusão da história e cultura afro-brasileira, deixando de fora os povos indígenas. A nova lei, portanto, trouxe como principal diferencial, a obrigatoriedade das instituições em incluírem em suas práticas educativas cotidianas a história e cultura dos povos originários, não apenas enquanto temática pontual. (Brasil, planalto do palácio, 2008)

Esse destaque para que a temática seja contemplada não só pontualmente mas que abranja todo o currículo escolar, é pontuado no artigo 2º da referida lei, o qual discorre que

> § 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (Brasil, planalto do palácio, 2008)

Também fica esclarecido na referida lei, em seu artigo primeiro, especificamente, os conteúdos essenciais a serem tratados acerca das referidas temáticas, a saber:

> § 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

> brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Como posto, temos desde 2008 a obrigatoriedade de se incluir a história e cultura dos povos indígenas nas escolas, isso está assegurado por lei desde então. Porém, cabe-nos pensar que existe um caminho a ser percorrido desde a promulgação de uma lei até a criação de estratégias em âmbito educacional para que esse texto legal se figure em prática pedagógica.

Por isso, é importante nos perguntar, como essa questão está acontecendo no cotidiano escolar brasileiro? Quais são os desafios e possibilidades para que se consiga transpor o que está no âmbito das idealizações para a realidade? É isso que trataremos no tópico a seguir.

Desafios e possibilidades para a efetivação do ensino que contemple a história e cultura indígena

Como apresentado, a partir da promulgação da Lei nº 11. 645/2008, as escolas têm a obrigação de incluírem em seus currículos o trato à história e cultura dos povos indígenas. Pode-se perceber com isso uma evolução considerável para os povos originários que por muito tempo lutaram e continuam lutando por espaço e visibilidade na sociedade como um todo e garantia dos seus direitos.

Junto com a referida lei vieram novos desafios para a comunidade escolar, mais especificamente para os professores. Segundo Grupioni (1996), uma significativa parcela desses profissionais mostram-se não estarem preparados para abordar sobre esse assunto com seus estudantes pela falta de formação inicial e contínua, além disso, as questões referentes aos povos indígenas são ignoradas nos currículos escolares e, os livros didáticos que são importantes ferramentas pedagógicas não contribuem para uma discussão assertiva acerca do processo de formação histórica, cultural e social brasileira.

Por se verem representados nos livros didáticos, segundo Silva (2005) de maneira "estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade", negros, inidigenas, trabalhadores rurais, dentre outros grupos das classes populares historicamente excluídos, tendem a negar e rejeitar seu modo de vida, sua cultura, dando preferência a representatividade branca, reforçando a ideologia do branqueamento:

> A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005, p.23).

Mas o que deve-se fazer então diante de um cenário em que é gritante a desinformação de educadores acerca dos saberes, culturas e história dos povos indígenas e afro-brasileiros? Diante dessa falta de conhecimento, pois a formação que estes educadores tiveram também contribuíram para que sejam reforçados os padrões, conceitos e estereótipos sobre estes povos, como aplicar a Lei nº 11.645/2008 nas escolas numa perspectiva descolonizadora do currículo?

Barroso (2010) chama-nos a atenção de que se temos a lei que obriga a inserção da temática indígena nos seus currículos escolares, espera-se também que haja o respeito no tratamento dessa temática. Para tanto, tem-se como condição básica o reconhecimento desses povos como sujeitos legítimos, construtores de saberes, que trazem consigo suas histórias, culturas e vivências próprias. Essa é uma afirmativa extremamente importante e válida, considerando o histórico vivenciado ao longo da história dentro das escolas referentes aos povos originários.

Grupioni (1996) ao tratar sobre a representação do indígena nos livros didáticos, nos traz uma reflexão importante, pois é o que presenciamos no cotidiano escolar:

> "A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação." (p. 424)

Segundo Rocha (1994), quase todos os livros trazem informações parecidas referente aos indígenas. Com isso, todos que tiverem acesso a esse material didático compreenderão que todo índio pertence a uma única etnia, que sobrevivem única e exclusivamente do consumo da mandioca, pescados, caças, fazem canoas, andam sem roupa e gostam de se enfeitar. Uma imagem errônea que tem sido transmitida há gerações. Como bem pontua Rocha (1984), os indígenas são tratados de modo homogêneo, generalizado, e visivelmente equivocado. Enquanto se deixa de lado o conhecimento sobre a vida ritual desses povos, suas relações com a natureza, suas descendências e parentescos e suas concepções de mundo.

E se nós, educadores comprometidos com uma educação antirracista e inclusiva, quisermos mudar esse cenário preconceituoso e discriminatório no ambiente escolar,

precisamos compreender a necessidade de construirmos novas ideias, novas atitudes, entendendo que trata-se de um processo de mudança individual e coletivo, como pontua Grupioni (1996).

Grupioni sinaliza que se queremos mudanças nesse contexto em que se encontra o tratamento dos povos originários na escola, o caminho é reconhecer nossas deficiências sobre o tema e buscar novas fontes de saber. E a partir daí buscar informações corretas e contextualizadas, que proporcionem reflexões acerca de nossas atitudes cotidianas. Pois informações incorretas e descontextualizadas sobre os povos indígenas acabam dando força ao preconceito e discriminação para com esses povos.

Assim sendo, para que nós professores, possamos trabalhar com essa temática na sala de aula, antes de mais nada faz-se necessário "[...]reconhecer que precisamos apreender a história dos povos indígenas e debruçar-nos sobre ela, considerando a necessidade das suas vozes, escrevendo e contando suas histórias." (Barros, et. Al, p. 163).

Algumas ações desenvolvidas nos Subsistemas Educacionais do Orobó com foco na Lei 11.645/2008

As experiências que serão apresentadas a seguir foram desenvolvidas nos Subsistemas Educacionais do Orobó após um estudo mais aprofundado, por parte dos docentes, por meio de formações acerca da lei mencionada. Os referidos subsistemas educacionais estão localizados no povoado de Orobó, pertencente ao território Guerém, no município de Valença/BA. Sendo o Orobó a zona rural mais extensa e populosa do município, possuindo 23 comunidades.

Vale aqui destacar que o território Guerém foi reconhecido pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) como comunidade indígena, e esta pertence ao Tronco Linguístico Macro-Jê, assim sendo, o Orobó por está vinculado ao distrito também é compreendido como povoado indigena. E cabe aos profissionais da educação buscar estratégias que contemplem essa diversidade presente no campo, através de formação, pesquisas e práxis que embasam a criação e desenvolvimento conteúdos curriculares e metodologias que atendam suas necessidades.

Os subsistemas educacionais estão divididos em: subsistema educacional Orobó I, com 8 escolas, e subsistema Orobó II com 10 escolas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: nomes das escolas dos Subsistemas Educacionais do Orobó

Subsistema Educacional Orobó I	Subsistema Educacional Orobó II
Escola Municipal Pastor Aniel da Silva Costa; Escola Municipal Professora Adacy da S. Rabêlo; Escola Municipal Pedro Marcos da Conceição; Escola Municipal Carlos Reis; Escola Municipal Associação do Rio do Meio; Escola Municipal. Associação de Moradores Unidos do Tarimba; Escola Municipal Padre Abel Gemelli e Escola Municipal Sebastião José de Santana.	Escola Municipal Baltazar Augusto I; Escola Municipal Baltazar Augusto II; Escola Municipal São Domingos; Escola Municipal Luis Góes Teles; Escola Municipal Lázaro Romano Pinto; Escola Municipal Ivone Chaves Libertador; Escola Municipal Nilton Libertador; Escola Municipal João Rocha; Escola Municipal Júlio França e Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca.

Fonte: Documento Curricular Referencial de Valença/BA (DCRV, 2020).

Como apresentado anteriormente, há uma distância entre a obrigatoriedade e a efetivação da lei no âmbito das salas de aula. Isso decorre também de uma estrutura que engloba desde um currículo que paute essa temática, passando pela formação dos professores para desenvolver práticas pedagógicas e elaborar materiais didáticos condizentes com a realidade dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Cientes desses desafios, os Subsistemas Educacionais do Orobó, vieram desde o ano de 2020 potencializando e incentivando a participação de seus educadores em formações específicas relacionadas ao tema. Ressalta-se aqui a parceria estabelecida com o Coletivo Étnico Patrimônio Aldeia Guerém, grupo que tem como princípio a preservação das heranças e fortalecimento das identidades do povo guerém. Desde 2021 o referido coletivo vem desenvolvendo eventos de caráter formativo denominado “Descolonizando o Guerém”, tendo como público alvo, educadores, estudantes e comunidade em geral. Nesse processo formativo e no ano posterior, os educadores dos Subsistemas Educacionais do Orobó foram incentivados a participarem, construindo diálogos importantíssimos e conhecimentos que vem sendo acrescentados na elaboração e execução do planejamento escolar.

Outra abordagem importante para o fazer docente no contexto do Orobó foi a “Formação Docente: desafios e possibilidades do fazer pedagógico à luz da lei 11.645/ 2008 no contexto do Distrito Guerém, Valença-BA”, desenvolvida por meio da parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o Coletivo Patrimônio Aldeia Guerém, tendo como público alvo os educadores do campo.

Imagens 1, 2 e 3: cartazes de divulgação de formações desenvolvidas no território sobre a temática.

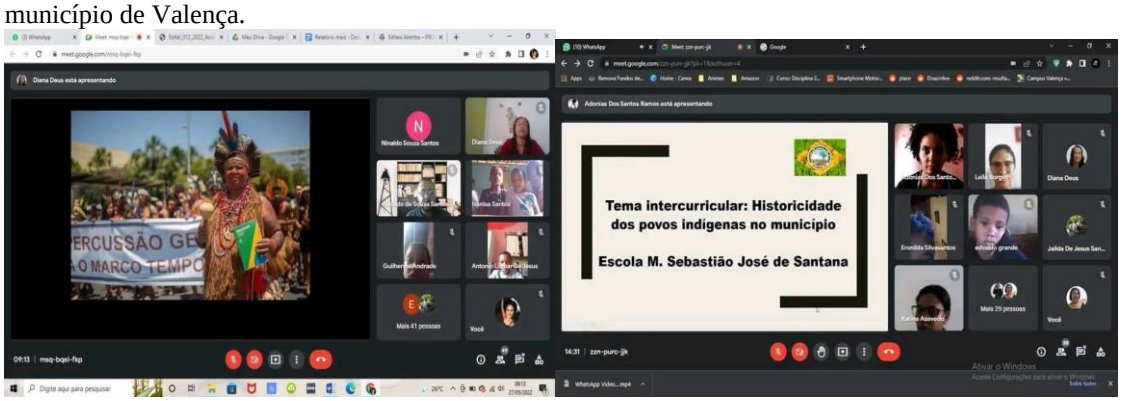


Fonte: Redes sociais do Subsistema Educacional Orobó e redes sociais Patrimônio Aldeia Guerém.

Tais atividades formativas foram cruciais para a mediação dos professores na sala de aula das diferentes escolas dos Subsistemas, trazendo abordagens, novos conhecimentos, percepções diferenciadas e o contato com representatividades de diversas etnias indígenas, o que favoreceu uma melhor compreensão, embasamento e maior confiança aos professores para tratarem do tema com seus alunos.

Feito essa preparação necessária, e tomando consciência da urgência em efetivar ações que contemple às questões dos povos originários, abordando sua história e cultura de modo respeitoso e verídico, foram realizadas algumas atividades com a intenção de dialogar com os estudantes sobre o que conheciam a respeito da história dos povos originários, vinculando com a história dos povos tradicionais que habitavam e os que ainda resistem no território Guerém.

Imagens 3 e 4: Atividade virtual com os estudantes do subsistema sobre a historicidade dos povos indígenas no município de Valença.



Fonte: Redes sociais do Subsistema Educacional Orobó.

Os conteúdos trabalhados nessas atividades foram: povos indígenas que habitavam o território Guerém, a cultura herdada pelos povos originários, será que os indígenas desapareceram do Guerém? A relação com as ervas medicinais, alguns instrumentos musicais indígenas, artesanatos, palavras na língua dos povos Guerém, alguns cantos, pintura indígena, relação com a natureza, sementes crioulas.

Imagens 5, 6 e 7: Atividades com temática plantas medicinais e brinquedos de origem inígena.



Fonte: Redes sociais do subsistema Educacional Orobó.

Diante do cenário da pandemia, algumas das atividades aqui citadas foram desenvolvidas de modo virtual, especificamente entre 2020 e 2021, como é possível ver nas imagens acima. No ano de 2022, foi possível retomar as atividades presenciais. Nesse sentido, tivemos a 2° edição do Decolonizando o Guerém, que no ano de 2022 contou com atividades presenciais e a distância. Tivemos como mediador o professor mestre Jefferson Brandão (Taata Sobodê), um dos membros importantes do Coletivo Patrimônio Aldeia Guerém.

Imagens 8 e 9: Atividade do Descolonizando o Guerém 2022.



Fonte: Redes sociais do Subsistema Educacional Orobó e Patrimônio Aldeia Guerém.

Como resultados dessas ações, tivemos a realização de uma apresentação no Seminário de Agroecologia desenvolvido pelo próprio subsistema educacional, em parceria com a Secretaria de Educação do município e a comunidade.

Imagens 10 e 11: Realização do Toré no Seminário de Agroecologia do Orobó 2022.




Fonte: Redes sociais do Subsistema Educacional Orobó e Patrimônio Aldeia Guerém.

Uma das atividades desenvolvidas na abertura do Seminário de Agroecologia foi a apresentação do Toré, que se caracteriza como brincadeira de roda com cantos que abarcam elementos da natureza tais como nomes de rios, de pássaros e de plantas típicas do território Guerém.

Imagem 12: Cantos de Toré do povo Guerém

BRINCADEIRA DE RODA/TORÉ DO POVO GUERÉM

Canto para Watu (rios): Eu vou remar/ eu vou remar/ eu vou remar/ até as margens do Rio Vermelho/ eu vou remar. Eu vou remar/ eu vou remar/ eu vou remar/ até as margens do Rio de areia/ eu vou remar. Eu vou remar/ eu vou remar/ eu vou remar/ até as margens Rio do Engenho/ eu vou remar. Eu vou remar/ eu vou remar/ eu vou remar/ até as margens do Rio dos Frades/ eu vou remar.

Canto para Anté (terra): De urucum e jenipapo o Guerém vai se pintar/ De urucum e jenipapo o Guerém vai se pintar/ O Guerém está no Paraná e onde mais que ele está? De urucum e jenipapo o Guerém vai se pintar/ De urucum e jenipapo o Guerém vai se pintar/ O Guerém está no Kandimba e onde mais que ele está? De urucum e jenipapo o Guerém vai se pintar/ De urucum e jenipapo o Guerém vai se pintar/ O Guerém está no Tabuleiro e onde mais que ele está?

Canto para Tarú (céu): Sabiá laranjeira o que faz? Sabiá laranjeira o que faz? No olho do matatá/ No olho do matatá/ Chama o povo Guerém/ Chama o povo Guerém / Para nas matas caçar/ Ou para ir guerrear.

Os saberes dos anciões e anciãs: Guerém que arte faz com a gente? Guerém que arte faz com a gente? Vovó me ensinou/ Vovô me ensinou/ a fazer manzuá ô parente/ Vovó me ensinou/ Vovô me ensinou/ a fazer manzuá ô parente.

FONTE: Patrimônio Aldeia Guerém

Também efetivou-se a construção de um alfabeto do Orobó, que é composto com palavras originárias da referida comunidade étnica, que foi lançado no evento citado.

Imagens 12 e 13: Apresentação do alfabeto do Orobó na câmara de vereadores de Valença e no 1º seminário Docência, Currículo e Formação da UFRB.





Fonte: Redes sociais do Subsistema Educacional Orobó

Algumas considerações

A criação da Lei 11. 645/2008 representou para nós, povos originários, um avanço significativo, visto que a partir de então temos uma lei que nos ampara quando reivindicamos por representatividade e respeito no âmbito educacional.

No entanto, não é possível dizer que a promulgação da lei significou que os problemas de representatividade dos povos indígenas nas escolas foram resolvidos, são muitos os desafios enfrentados na esfera educacional para que o cumprimento da lei venha a acontecer, desde a criação de políticas públicas educacionais específicas, formação de profissionais e criação de recursos pedagógicos característicos dos diversos contextos tal como são os povos indígenas.

Iniciativas como as pensadas e desenvolvidas pelo Subsistema Educacional Orobó nos mostram que assim como são diversas as realidades, são diversas as possibilidades para trabalhar a história e cultura dos povos originários.

Nesse sentido, concluímos esse artigo com a certeza de que estamos apenas iniciando uma história de construções significativas, contextualizadas e respeitosas com os povos originários, em especial o povo Guerém. Seguimos confiando que em um presente próximo teremos a concretude da Lei 11. 648/2008 nas escolas brasileiras, tal como deve ser.

Referências

Aldeia Distrito Guerém, Valença-BA. **Diretrizes curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais a luz da lei 11.645/2008 no Guerém. Disponível em:** https://www.youtube.com/watch?v=rx3unnpO_ss&ab_channel=AldeiaDistritoGuer%C3%A9m-Valen%C3%A7aBA. Acesso em: 05 de abril, 2023.

_____. **Primeiro dia – História, Catequização e Colonização da Aldeia de São Fidélis.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8b_GLHa9FvE&t=1s&ab_channel=AldeiaDistritoGuer%C3%A9m-Valen%C3%A7aBA. Acesso em: 05 de abril, 2023.

_____. **Descolonizando a aldeia 2022.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QEeDUNH2S2Y&ab_channel=AldeiaDistritoGuer%C3%A9m-Valen%C3%A7aBA. Acesso em: 05 de abril, 2023.

BENZI, Donisete. **Imagens Contraditórias e Fragmentadas**: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos. R. bras. Est. pedag , Brasília, v.77, n.l86, p. 409-437, maio/ago. 1996

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 07 de setembro de 2023.

BRASIL, Senado Federal. **Obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas licenciaturas na área das ciências humanas.** Disponível em: ww12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20nº%2011.645%2C%20de,formação%20de%20professores%20(licenciaturas). Acesso em 05 de abril, 2023.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático. In Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA LEDOC/UFRB

Viviane dos Santos Santana[235]
Priscila Gomes Dornelles Avelino [236]

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar as vivências e experiências de uma mestranda no Estágio supervisionado em docência no Ensino Superior do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Essa atividade foi realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC no componente Estágio supervisionado III, no Centro de Formação de Professores/UFRB, na cidade de Amargosa estado da Bahia entre o período de agosto a outubro de 2022 e sobre a supervisão do Professor Dr. Carlos Adriano da Silva de Oliveira. Os caminhos percorridos foram a escolha e disciplina, turma para realização, planejamento para efetividade das aulas e atividades em campo. Aqui trago, a experiência na comunidade quilombola de Graciosa na cidade de Valença, estado da Bahia. Para fundamentar o diálogo recorremos a autores como FREIRE (2001), NASCIMENTO (2021) e REIS (2022) A partir da análise dos resultados desta experiência, trazemos a relevância dessas vivencias em território quilombolas, espaços de luta e resistência, possibilitando momentos relevantes para a formação da mestranda na Educação do Campo. Enfim, o espaço da docência sempre surpreende permitindo crescer de forma pessoal e profissional.

Palavras- chave: Estágio supervisionado, Educação do campo, Comunidade quilombola.

Introdução

O presente trabalho, tem como objetivo, apresentar as vivências na docência no Ensino superior componente curricular do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Realizado no Curso de Licenciatura em educação do campo no Componente Estágio Supervisionado III, realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores, na cidade de Amargosa estado da Bahia em uma turma do oitavo semestre da turma da Licenciatura em Educação do Campo. As atividades foram realizadas em parceria com escolas do mesmo município e espaços não escolares.

---

[235] Discente do Programa de Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Professora da Educação básica.
[236] Professora Dra. do Centro de Formação de Professores. Amargosa-Ba

A Docência no Ensino Superior, é uma atividade pedagógica prevista na matriz curricular do Programa de Mestrado em Educação do Campo tendo como carga horária segundo a base legal o máximo de 25% (vinte e cinco por cento) do Componente Curricular em que o mestrando/da realizará o estágio. O estágio foi realizado no componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias, com carga horária de 136 horas, sendo destinada 68 horas para o Tempo Universidade e 68 horas para o Tempo Comunidade, a mesma é dividida em etapas: planejamento da sequência didática, observação, regência, aula campo.

O campo empírico da Docência no Ensino Superior, é o Centro de formação de Professores- CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, localizado, na Avenida Nestor de Melo Pita, Nº 535- Centro na cidade de Amargosa - Bahia, sendo um dos municípios que compõe o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, distando de 240 km da capital do Estado, Salvador. O município possui uma população total de 37.081, sendo a População urbana 24.891 para uma População rural de 9.460 habitantes. O Vale do Jiquiriçá está localizado na região Centro-Sul da Bahia, e é composto por vinte Municípios.

Criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a UFRB surge a partir da expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal do Estado da Bahia-UFBA, sediada na Cidade de Cruz das Almas- Bahia. Atualmente a instituição, além de Amargosa, possui Centros de ensino nas cidades de Cachoeira, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus e Santo Amaro. A chegada do CFP, trouxe a esperança e a oportunidades dos pertencentes a massa social mulheres, negros, indígenas, camponeses/as tivessem acesso a educação superior pública de qualidade. Contudo, este texto objetiva mostrar os registros e ações desenvolvidas durante todo o período da atividade de ensino, estando desmembrado entre os momentos de planejamento e execução das aulas, bem como as vivências articuladas com a turma de Estágio Supervisionado II (espaços não escolares).

Os passos caminhados para as discussões e resultados

O Estágio Curricular é um elemento da práxis na esfera da educação, pois é um momento de reflexão da ação dos sujeitos cabendo pensar que a teoria e a prática caminha sempre juntos. É o momento que se deve pensar acerca da sua formação sendo que ela é contínua já nos lembra

Paulo Freire (2001) que ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos, e em cada vivência em campo vamos nós fazemos e nos descobrindo como educadores, é um fazer ininterrupto.

Ainda para Freire (2001 p.14), o ser humano diferente dos outros seres é capaz de aprender e ensinar e assim construir um mundo melhor para diversas comunidades, grupos sociais e da sociedade. Dando continuidade à experiência em sala, foi apresentado a turma os conceitos e princípios da educação do Campo e apresentação do vídeo Educação do Campo é direito e não esmola. Onde foi feito um momento de prosa para escutar e dialogar com a turma. Salientado que a Educação do campo tem como protagonista os trabalhadores do campo, que luta por uma educação que valoriza a cultura e os sujeitos campesinos. Nesta perspectiva, durante os diálogos as discentes, trouxeram várias reflexões, e uma delas a necessidade de pensarmos em um currículo que atenda as particularidades do campo, e que nele esteja incluído a formação de professores do campo e para o campo.

Também tivemos a oportunidade de dialogar, a necessidade de fazer de fato a educação do campo para o sujeito nele inserido. Onde possam criar meios de sobrevivência do próprio campo através de associações, economia solidária. A exemplo, pensar em uma horta comunitária, apicultura, vendas diversos de alimentos do campo na feira livre local, e em outras. Pois o que o camponês/as precisa não é empreender, mas de uma economia solidária que envolva todos inseridos no contexto e que os/as camponeses/as percebam que podem viver do cultivo da sua terra.

Sendo assim, a educação do campo necessita de uma concepção política, eficaz que de fato pense e concretize uma educação emancipatória e política. Uma educação que crie e recrie, veja e reveja as potencialidades e particularidades do camponês. Nesse sentido Reis (2022, p.22) refere-se que a Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem histórias, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembraças, gênero, raças e étnias diferenciadas.

Ao discorrer sobre luta, tivemos a oportunidade de vivenciarmos um espaço de resiliência, ao visitaros a comunidade quilombola de Graciosa localizada no baixo sul da Bahia entre a comunidade da Camuruji, Taperoá e Valença. Onde é realizado na associação de pescadores e pescadoras local, um projeto que atende aproximadamente 76 (setenta e seis)

crianças da comunidade local e vizinha realizando diversos tipos de oficinas, violão, fotografia, capoeira, teatro dentre outras.

As oficinas são realizadas aos sábados, por profissionais voluntários, a comunidade é um local de resistência e lutas por posse do território e direito a pesca artesanal enfrentando, fazendeiros e políticos locais que se apropriaram das terras quilombola. Luta está que perpassa anos, e se arrasta na justiça, negando aos nossos ancestrais o direito a continuação da nossa história, cultura e ancestralidade que é nosso por direito, mas os colonizadores modernos se apropriam para obter mais capital em cima dos mais vulneráveis o povo negro visibilizando os saberes e fazeres do povo preto. Nesse sentido, o lapso de conhecimento da história do negro no Brasil e da própria história do Brasil provoca uma ruptura dos negros com seu passado, agravando o desconhecimento da sua situação hodierna. Nascimento (2021, p.111).

Foto 01- Contação de História: Na comunidade quilombola de Graciosa- Valença -Ba



Foto 02- Associação da Comunidade Quilombola de Graciosa Valença- Bahia. Fonte: Santana (2022).



Procedimentos metodológicos

Durante o processo, as atividades se desenvolviam, íamos construindo os recursos para as aulas, bem como, definição e estudos dos textos, vídeos, músicas a serem dialogados. Para subsidiar o desenvolvimento das aulas. No decorrer do percurso redirecionamos algumas proposições e datas pensadas de modo a considerar o processo pedagógico viabilizando atos pensado para o desenvolvimento da atuação pedagógico.

Em se tratando de um curso que desenvolve suas atividades em metodologia de alternância. Estudamos propostas para as 68 horas do tempo universidade no que se refere ao

tempo de fundamentação teórica e, para as outras 68 horas do tempo comunidade com as atividades de campo para visitações na comunidade Agroecologica da Jaqueira (Amargosa-Ba) e para comunidade de Graciosa em Valença – Ba.

Considerações finais

O estágio foi um momento de muito aprendizado, trocas de experiências e saberes. Tive a oportunidade de vivenciar espaços antes não visitados a exemplo, da associação agroecológica da Jaqueira. Em perceber que existe pessoas engajadas em proporcionar ao próximo, uma atividade coletiva que beneficia outros em diversos aspectos, alimentares, moradia, produção coletiva, espiritualidade dentre outros fatores.

Além das vivencias em território quilombolas e escolares, cada momento muito relevante para minha formação como mestranda da Educação do Campo está que tem como objetivo proporcionar uma educação do campo no campo e para os sujeitos campesinos. Enfim, o espaço da docência sempre mim surpreende mim permitindo crescer, profissionalmente e pessoal.

REFERÊNCIAS

CRUZ DAS ALMAS. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Resolução 019 /2016: Dispões sobre aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias – do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/atas-e-resolucoes.

FREIRE, Paulo. **Ninguém nasce feito: É experimentando-nos no mundo que nos nós fazemos**. In: Política e educação: ensaios / Paulo Freire. 5ª. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. **Organização de Alex Ratts.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

REIS, Maíra Lopes. **A universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando: Mulheres camponesas na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2022. 228 f.il Salvador-Ba, 2022

CONFLITOS E DIREITOS TERRITORIAIS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO EM BROTAS DE MACAÚBAS - BA

Genival Pereira de Araújo Moura[237]
Franklin Plessmann de Carvalho [238]

Resumo: No município de Brotas de Macaúbas/BA existe um conjunto de comunidades tradicionais que se auto reconhecem como fecho de pasto. As famílias que formam cada comunidade estão inseridas em um contexto de conflitos, principalmente relacionados ao reconhecimento das terras tradicionalmente ocupadas. Esse trabalho busca, sinteticamente, descrever as violações dos direitos territoriais desses grupos e as situações de conflito na qual encontram-se inseridos. Desenvolvi uma pesquisa exploratória através de diálogos com alguns agentes sociais que pertencem a essas comunidades tradicionais, buscando ter uma percepção mais ampla dos problemas inseridos na pesquisa de mestrado em andamento. Identifiquei, no trabalho de campo, uma forte disputa pela terra e o território, com violações dos direitos territoriais dessas comunidades. As ameaças aos direitos territoriais se relacionam principalmente com a implantação de parques de geração de energia eólica e solar, garimpo ilegal de cristal de quartzo, pedreiras de granito e mármore. Esse conjunto de ações no território se relacionam com um contexto desfavorável para as comunidades tradicionais de fecho de pasto, expresso principalmente pela falta de regularização fundiária e incentivos dos governos para implantação desses empreendimentos.

Palavras-chave: Direitos territoriais; impactos socioambientais; modo de vida.

Introdução

No município de Brotas de Macaúbas-BA existem um conjunto de quinze (15) Comunidades Tradicionais[239] que se autoreconhecem e foram certificadas, pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) do Governo do Estado da Bahia, como Fundo de Pasto (mapa 01). As famílias que formam cada comunidade estão inseridas em um contexto de conflitos, em que as áreas de uso comum das terras tradicionalmente ocupadas são as partes mais vulneráveis. Segundo as lideranças da articulação estadual de comunidades tradicionais

[237] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), integrante do NEA Nova Cartografia Social / UFRB. Amargosa, Bahia, Brasil. mouragpa@hotmail.com

[238] NEA Nova Cartografia Social / UFRB, pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Amargosa, Bahia, Brasil. franklinpcarvalho@ufrb.edu.br

[239] Sumidouro, Boa Vista, Papagaio, Malhada, Mata do Eufrázio, Mangabeira, Jatobá, Lagoa do Maciel, Pé do Morro, Amansador, Nova Santana, Buriti do Alho, Nova Vista, Novo Horizonte e Mata do Bom Jesus.

de fundos e fechos de pasto, a falta de regularização fundiária marcaria uma vulnerabilidade que é utilizada pelas empresas, que violam os direitos territoriais das famílias que pertencem à essas comunidades. Os conflitos se relacionam principalmente com a ação de empresas de geração de energia (eólica, solar), construção de redes de transmissão, mineração (pedreira de granito e mármore) e garimpos de cristal de quartzo que invadem os territórios dessas comunidades, gerando conflitos, incluindo conflitos internos às comunidades.

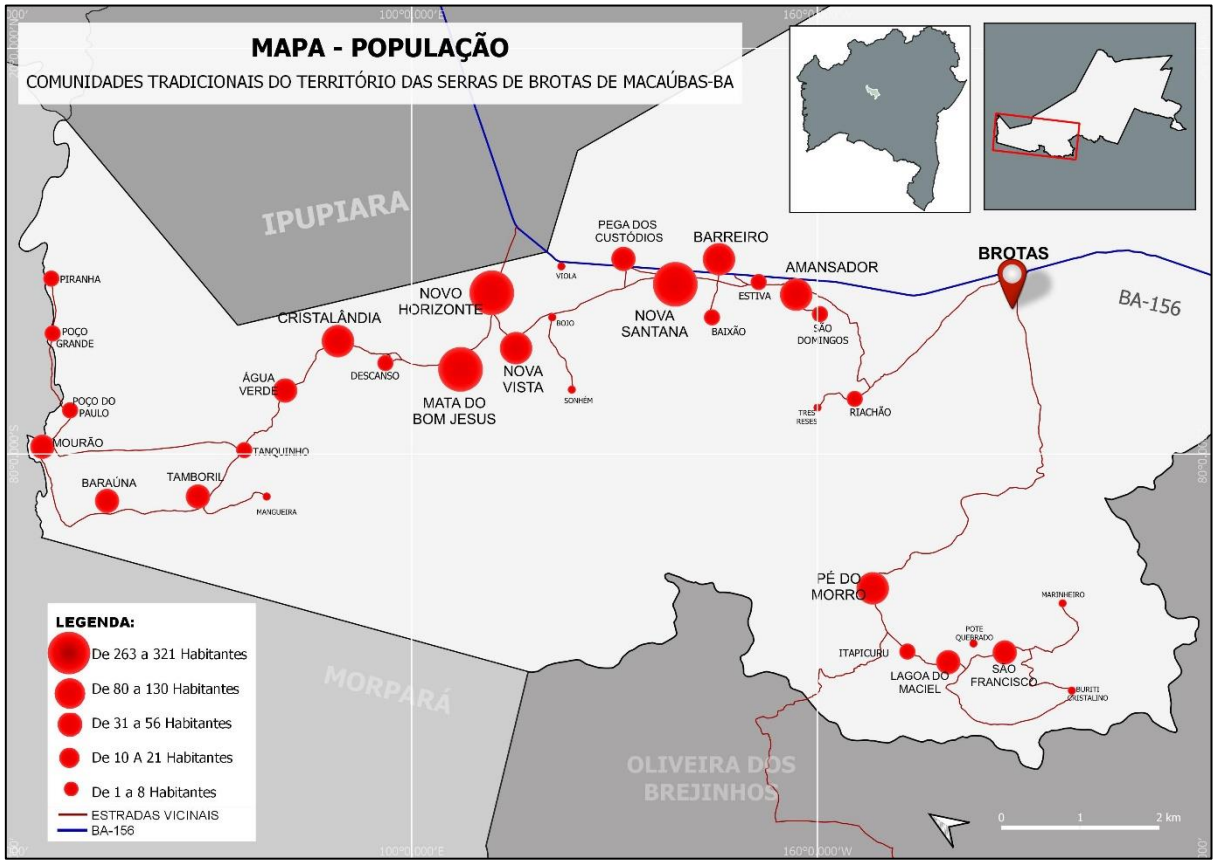
Contribui também para este contexto de conflitos, a morosidade do estado da Bahia nos processos de regularização fundiária dos territórios tradicionalmente ocupados pelas comunidades de fundo de pasto, favorecendo a ingerência das empresas nesses locais. Verifica-se também, a subserviência das estruturas do estado ao capital através de incentivos de diversas naturezas (financeiros, fiscais, políticos) às empresas para a implantação de grandes projetos nesses territórios. Frente a esse contexto de disputas que ameaça seu modo de vida, os agentes sociais são desafiados a construírem formas de lutas em defesa dos territórios tradicionalmente ocupados.

Identificar estes conflitos é parte da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo no programa de pós-graduação em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pretende analisar o contexto de conflito, resultado da disputa pela terra e os recursos naturais, observando como esse contexto interfere no modo de vida tradicional das famílias destas comunidades. Buscarei descrever as violações dos direitos territoriais desses grupos, as situações de conflito e o modo de vida tradicional. Parto da concepção que a luta em defesa do modo de vida, da terra tradicionalmente ocupada, está intrinsecamente relacionada a sustentabilidade, em todas as suas dimensões (SEVILLA-GUZMÁN, 2001) (CAPORAL; COSTABEBER, 2002)

A pesquisa está sendo realizada no município de Brotas de Macaúbas, localizado na região semiárida do estado da Bahia, entre os limites das regiões da Chapada Diamantina e Vale do São Francisco. Nessa pesquisa, faço recorte das comunidades tradicionais de fundo de Pasto que compõem "Território das Serras" que está localizado na parte oeste do município de Brotas de Macaúbas-BA, nas divisas com os municípios vizinhos de Oliveira dos Brejinhos e Morpará (ver mapa 02). Nesse território sete (07) comunidades tradicionais de fundo de pasto[240] foram

[240] Lagoa do Maciel, Pé do Morro, Amansador, Nova Santana, Nova Vista, Novo Horizonte e Mata do Bom Jesus

certificadas pela SEPROMI em 2021. Contudo, nesse território tem muito mais comunidades, ele é composto, ao todo, por trinta e três (33) comunidades, 26 dessas ainda buscando a certificação. De acordo com levantamento realizado entre os meses de abril e julho de 2023, no Território das Serras vivem 1.893 pessoas distribuídos em trinta e três (33) comunidades (ver mapa 01).



Mapa 01: Espacialização da população nas comunidades tradicionais de fundo de pasto que compõe o território das serras em Brotas de Macaúbas. **Elaboração e Cartografia:** Genival Moura e Patrícia Riquelme, 2023. **Fonte:** SEI**.**

Fecho de Pasto é uma identidade coletiva acionada no estado da Bahia por comunidades tradicionais. Uma das características desses grupos está expressa no uso específico da terra, em que a apropriação familiar é combinada com o uso comum. Nas áreas de uso comum prevalece a criação de animais soltos (caprinos e bovinos) e um extrativismo de frutas, plantas medicinais, lenha e uso de aguadas e extrativismo mineral a exemplo do cristal de quartzo. Nas áreas individuais prevalece uma agricultura de base familiar e diversificada, prevalecendo o cultivo de: mandioca, milho, feijão, cana de açúcar.

Metodologia

Estou desenvolvendo uma pesquisa exploratória através de diálogos com alguns agentes sociais que pertencem às comunidades tradicionais de fundo de pasto. Busco uma percepção mais ampla dos problemas inseridos na pesquisa de mestrado em andamento. Também estou realizando levantamento bibliográfico sobre temas relacionados a identidade, a agroecologia, a conflitos sociais, impactos de atividades de mineração, transição energética. Ao estabelecer diálogos com alguns agentes sociais, que tenho como interlocutores da pesquisa, busco estabelecer um diálogo de conhecimentos, valorizando a percepção dos agentes sociais que vivenciam os conflitos em questão. Também estou acompanhando atividades de mobilização social desenvolvidas pelas Comunidades Tradicionais de Fecho de Pasto para ajudar na compreensão do contexto geral enfrentado. Esses elementos propiciarão a construção de uma descrição etnográfica que irá ser referência para a construção do produto final do mestrado.

Resultados e discussão

Em Brotas de Macaúbas, no denominado "Território das Serras", localidade na qual desenvolvo a pesquisa, há uma forte disputa pela terra. As ameaças aos direitos territoriais se relacionam principalmente com a implantação de parques de geração de energia eólica e solar, garimpo ilegal de cristal de quartzo, pedreiras de granito e mármore. (ver mapa 02). O vento e o sol são os "combustíveis" que geram energia, o primeiro movimenta as turbinas dos aerogeradores e o segundo é captado pelas placas fotovoltaicas. Contudo, nesse modelo de exploração, a terra é o grande ativo do qual depende a atividade, pois sem ela não se implanta os grandes parques eólicos e solares (CÂMARA *et al*, 2023).

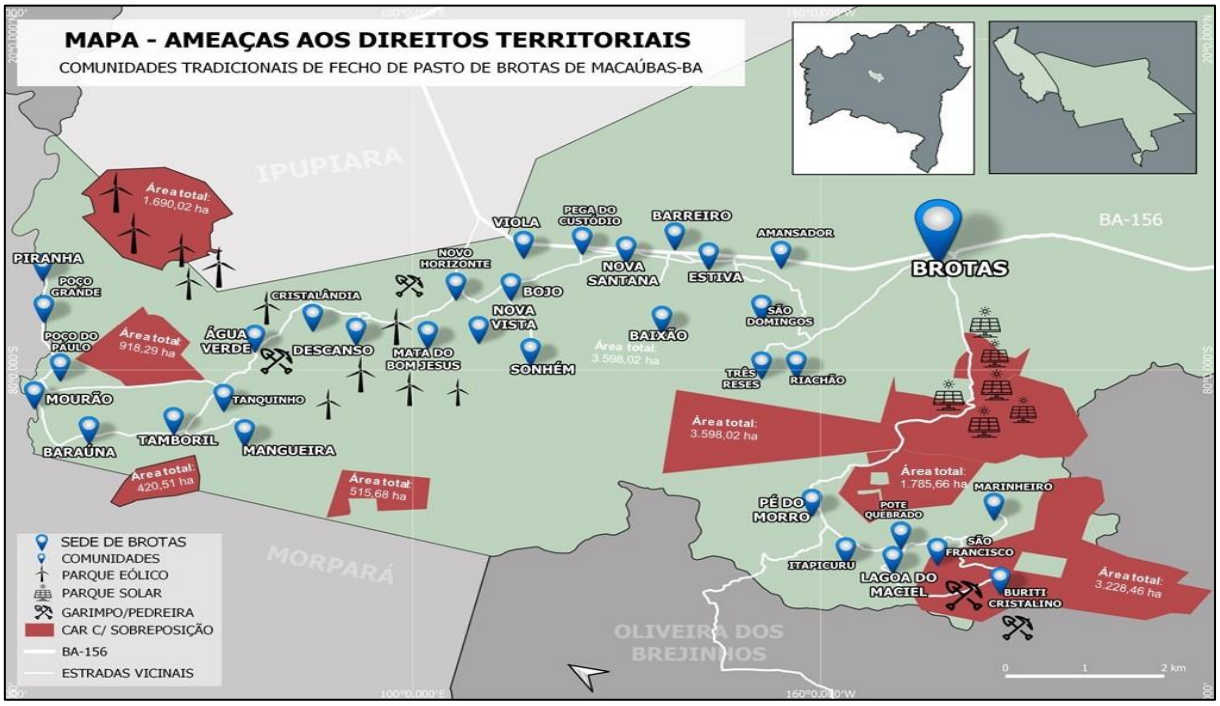
Para adquirem o direito de uso das terras, de forma arbitrária, as empresas invadem os territórios das comunidades, sem consulta prévia como obriga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essa convenção versa sobre os direitos de Povos Indígenas e Tribais. As empresas desrespeitam as normatizações desta convenção e propõem contratos de arrendamento das terras, com cláusulas abusivas, prejudiciais as pessoas dessas comunidades.

Os contratos de arrendamento das terras são instrumentos utilizados pelas empresas de geração de energia. A implantação dos parques eólicos e solares, comprometem a utilização das terras e assim ameaçam modos de vida existente nas comunidades. Os contratos são apresentados para os proprietários de forma atrativa e de certa forma forçam sua aceitação. As famílias têm baixa capacidade de negociação e vivem em contextos de certa vulnerabilidade social. De forma atrativa as empresas prometem emprego e melhoria nas condições de vida, mas escondem os impactos negativos e a concentração de riqueza que será gerada.

> [...] os contratos de cessão de uso da terra podem representar não apenas o controle por corporações privadas de energia norte-americanas e europeias, dos direitos de exploração de extensas áreas de terra para a produção de energia renovável, mas podem estar por trás do mecanismo formal de financeirização atual do capitalismo, inclusive da circulação de capital e de sua acumulação, mediante a valorização da terra como capital fictício (CÂMARA et al, 2023 p.28).

Constatei ainda que as áreas de uso comum e as de posse individual estão também susceptíveis a usurpação, no processo denominado popularmente como grilagem. Nesse território, a grilagem se dá, sobretudo, em áreas de uso comum, motivada principalmente pela especulação ocasionada pela implantação de empreendimento de geração de energia eólica e solar. Destaco as três maiores propriedades com fortes indícios de grilagem: Agropecuária Vereda (3.598 ha), Fazenda Santa Marina (1.785 ha) e Fazenda Buriti (3.228 ha). Os polígonos das áreas dessas propriedades, disponíveis no Sistema de Cadastro Ambiental Rural (Sicar), estão sobrepostos às terras de uso comum e áreas individuais das pessoas que vivem nessas comunidades tradicionais de fundo de pasto (ver mapa 02). Nesses casos, o Cadastro Ambiental Rural (CAR), instrumento declaratório, é utilizado como ferramenta para legitimar a grilagem e usurpar parte do território pertencentes as pessoas que vivem nessas comunidades.

Figura 02: Ameaças aos direitos territoriais das Comunidades Tradicionais de Fecho de Pasto de Brotas de Macaúbas -BA.



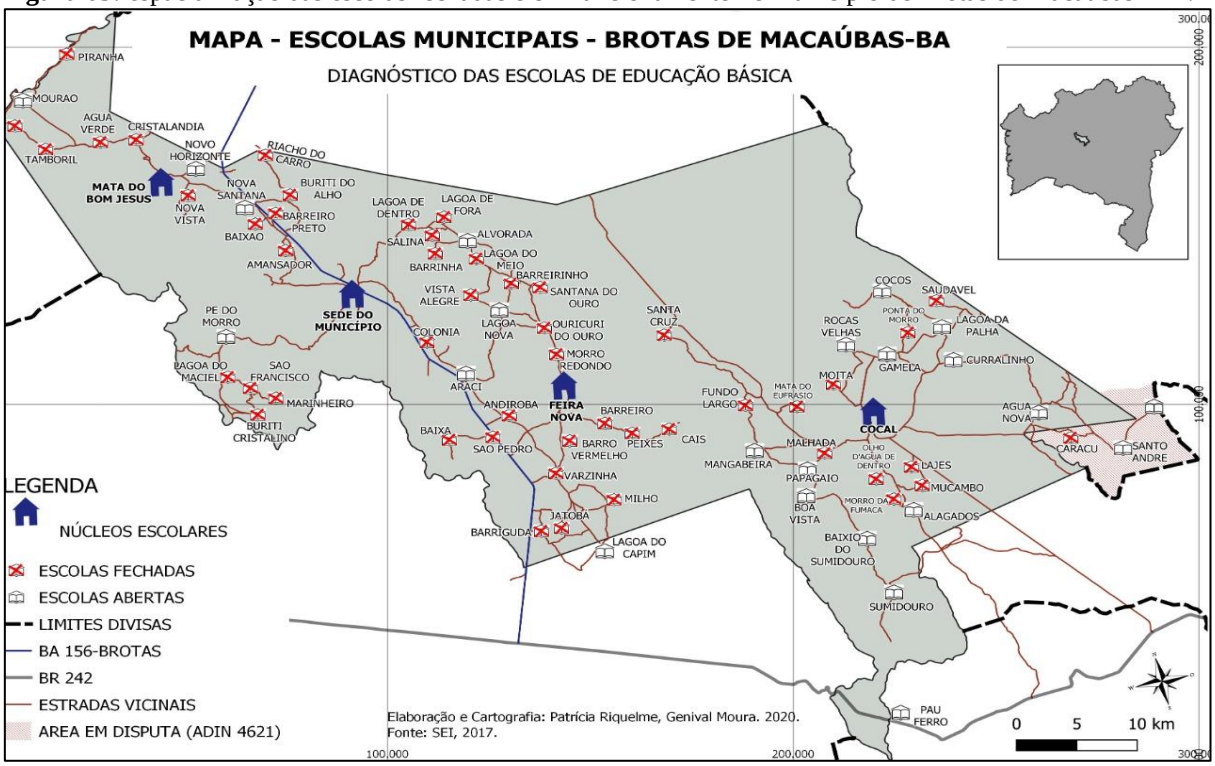
Elaboração e Cartografia: Genival Moura e Patrícia Riquelme, 2023. **Fonte:** SEI, SICAR.

O garimpo ilegal de exploração de cristal de quartzo, as pedreiras de granito e mármore são ações que se somam a grilagem e as empresas de geração de energia, que resulta em mais violações dos direitos territoriais das pessoas que vivem nas comunidades tradicionais de fundo de Pasto nesse território. O garimpo ilegal e as pedreiras invadem o território das comunidades e praticam crimes socioambientais a exemplo da supressão de vegetação, escavações, reviramento do solo, explosões para remoção de rochas e aumento da circulação de pessoas estranhas às comunidades, impactando negativamente no modo de vida. Na série histórica de 2004 a 2021, a Bahia ocupa a segunda posição em número de ocorrências de conflitos causados pela mineração (LEÃO et al, 2023).

Historicamente as pessoas que vivem no "Território das Serras" sofre ataques de diversas formas. O fechamento das escolas no campo, se soma aos casos de grilagem da terra, o garimpo ilegal de exploração de cristal de quartzo, as pedreiras de granito e as ações de empresas de geração de energia. O fechamento das escolas no campo também é uma ação que também mina a existência das comunidades e fragiliza as suas formas de resistências. Nos últimos anos, apenas no território das serras forma fechadas oito (08) escolas, nas localidades

de Buriti Cristalino, Marinheiro, São Francisco, Lagoa do Maciel, Amansador, Baixão, Barreiro e Nova Vista. Essas escolas fechadas se somam a outras dezenas de escolas fechadas no município de Brotas de Macaúbas nos últimos trinta (30) anos (ver mapa 03).

Figura 03: espacialização das escolas fechadas e em funcionamento no município de Brotas de Macaúbas -BA.



Elaboração e Cartografia: Genival Moura e Patrícia Riquelme, 2020. **Fonte:** SEI.

Em função do fechamento das escolas no campo e das nucleações a oferta da educação escolar para estudantes da rede municipal, especialmente no ensino fundamental II (5º a 9º ano), está concentrada, principalmente, em quatro (04) núcleos escolares implantados nas localidades rurais de Cocal, Feira Nova, Mata do Bom Jesus e na sede do município. Diante desses dados apresentados aqui, asseveramos que está em curso, no município de Brotas de Macaúbas, uma política de fechamento das Escolas no Campo. Essa realidade parece ser reflexo da mesma política implantada na Bahia e no Brasil, como mostram os dados, citados acima, da campanha do MST "Fechar escola é crime".

Essa política de fechamento das escolas no campo impactou fortemente as Comunidades Tradicionais de Fundo ou Fecho de Pasto e está associada a pelo menos outras três questões: nucleações das escolas rurais, extinção das classes multisseriadas e disponibilização de

transporte escolar para os estudantes. Em todas as escolas fechadas a partir de 2014, não se considerou o que determina a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996**,** alterada pela lei nº 12.960/ 2014, em seu artigo 28, parágrafo único determina:

> O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Por fim, "Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo CNE [...] (OLIVEIRA et al, 2012 p.243)". Conversamos com pessoas nas localidades que visitamos e percebemos que há dúvidas sobre as consequências do fechamento das escolas. Uma questão central está na avaliação da qualidade das escolas. Uma das pessoas entrevistadas do povoado de Santa Cruz afirmou: "Meu filho aprende mais estudando no Cocal (povoado com escola núcleo)", disse isso, pois, segundo ele os professores que "davam aula aqui (Santa Cruz), não sabiam nada, muitas vezes estavam sem condições de lecionar". Apesar da nossa linha de pesquisa não ser esta, esse fato nos choca, visto que esse foi mais um motivo apontado para o fechamento de escolas. Neste caso, a nucleação é percebida como uma forma para afastar esses "maus professores" e as crianças aprenderiam mais

Conclusões

As investidas das empresas de geração de energia, as tentativas de grilagem de terras e o garimpo ilegal nesse território estão amparadas por um contexto desfavorável para as Comunidades Tradicionais de Fecho de Pasto. A falta de regularização fundiária das propriedades individuais e de uso comum acaba por se relacionar com o forte incentivo do governo do estado da Bahia às empresas de geração de energia. Através de legislações favoráveis e benefícios fiscais como os de captação de crédito, com apoio político e falta de fiscalização dos órgãos ambientais, estas empresas vão para cima das comunidades.

> Muitas comunidades indígenas e tradicionais viram-se, assim, fragilizadas pelos constrangimentos econômicos, pela desproteção legal e pelos frequentes esforços de deslegitimação de suas reivindicações, ainda que sendo,

> simultaneamente, alvo de políticas empresariais ditas compensatórias ou de responsabilidade social. (ACSERLAD, 2018 p.8)

Nesse sentido, para enfrentar esse contexto de conflitos e contrapor as ações que buscam usurpar a terra tradicionalmente ocupada, os agentes sociais se articulam em busca do fortalecimento da identidade como Comunidade de Fecho de Pasto. Essa identidade tem articulado unidades de mobilização que tensionam junto ao Estado o atendimento de seus direitos constitucionais, com destaque ao direito à terra.

> Não obstantes diferentes planos de ação e de organização e de relações distintas com os aparelhos de poder, tais unidades de mobilização podem ser interpretadas como potencialmente tendendo a se constituir em forças sociais. Nesta ordem elas não representam apenas simples respostas a problemas localizados. Suas práticas alteram padrões tradicionais de relação política com os centros de poder e com as instâncias de legitimação, possibilitando a emergência de lideranças que prescindem dos que detém o poder local. (ALMEIDA, 2008, p89)

Mas todo o processo de violação de direitos territoriais e a tentativa de cooptação de agentes sociais inseridos nos grupos atingidos pelos parques eólicos e solares, pela mineração e grilagem de terras, tem levado a antagonismos internos que dificultam o fortalecimento das redes de mobilização para formação de resistência. As noções mistificadas de liberdade, propagadas pelo neoliberalismo, se confunde com as instâncias reais de autonomia social. O neoliberalismo é uma ideologia que se propõe a controlar um real dinâmico de subjetividades cooperantes e vive por trás de sua produção social incessantemente autônoma, capturando valor por meio das várias formas. Para entender como o neoliberalismo age nas unidades de mobilização, precisamos perceber como atua na violação dos direitos quanto na produção de subjetividades. (HARDT & NEGRI, 2017, p. 208-209).

Vejo como necessário estabelecer diálogos múltiplos entre os agentes sociais inseridos em contextos de conflito que possibilite a compreensão crítica das possibilidades de resistência e de alteração da posição de vulnerabilidade em que se encontram. Dentre várias questões, a construção de dados mais qualificados sobre a ação das empresas, os impactos de sua ação podem permitir a aglutinação de formas de resistência que percebam a diferença entre falácia da liberdade neoliberal. A pesquisa em andamento se insere na perspectiva de instrumentalizar os agentes sociais na luta em defesa do território.

> Devemos treinar nossos olhos para reconhecer como os movimentos têm o potencial de redefinir as relações sociais fundamentais para que eles se esforcem não para tomar o poder como ele é, mas para tomar o poder de forma diferente, para alcançar uma sociedade democrática fundamentalmente nova e, crucialmente, para produzir novas subjetividades (HARDT & NEGRI, 2017, p. xiii - xiv).

Referências

ACSELRAD, Henri. **Politicas territoriais, empresas e comunidades:** O neoextrativismo e a gestão empresarial do "social". Rio de Janeiro: Garamond, 2018.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faixinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PNCSA/UFAM, 2008.

CÂMARA, Maria Gabriela Anacleto Phaelante da. MAIA, Fernando Joaquim Ferreira. SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. PEIXOTO, Marcela Batista. Por que pesquisar contratos de arrendamento de terra para energia eólica? In: MAIA, Fernando Joaquim Ferreira. BATISTA, Marcela Peixoto. SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. RODRÍGUEZ, Damián Copena. (org) **Problemas jurídicos, econômicos e socioambientais da energia eólica no nordeste brasileiro**. 1ª ed. Recife -PE. p. 19-34, 2023.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. "Análise Multidimensional da Sustentabilidade: Uma proposta metodológica a partir da agroecologia" In: **Revista Agroecologia e desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, UFRG, 2002. v.3, n.3, Pg70 a 85.

CONVENÇÃO no 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais. Genebra. 27 de junho de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm#textoimpressao. Acessado em: 29/10/2022.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Assembly**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017.

LEÃO, Pedro Catanzaro da Rocha. WANDERLEY, Luiz Jardim. **Violência da Mineração e do Garimpo sobre os Povos do Campo no Brasil (2004-2021)**. Comitê Nacional em Defesa dos Territórios Frente à Mineração. Observatório dos Conflitos da Mineração no Brasil. ISBN Nº 978-65-00-69772-8. Brasil, 2023.

SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo. "Uma estratégia de Sustentabilidade a partir da Agroecologia" in **"Revista Agroecologia e desenvolvimento Rural Sustentável**". Porto Alegre, 2001 Vol 2, nº1 Pg 35-45

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA DOCENTE: COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ALTO, SIMÃO DIAS, SERGIPE

Carleandro de Jesus Souza[241]
Felipe de Sena e Silva[242]
Marilene Santos[243]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar resultados preliminares da pesquisa bibliográfica do projeto "Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias, SE." O projeto tem como objeto de estudo as Políticas Educacionais e a Educação do Campo, vinculando-se à Universidade Federal de Sergipe, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de pesquisa Formação e Prática Docente. Está atrelado ao Grupo de Pesquisa "Educação e Movimentos Sociais," ao projeto "Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica." Este artigo se propõe a trazer dados preliminares da pesquisa em andamento. Para tanto, tem como objetivos compreender as principais legislações educacionais para analisar a proposta de Educação Quilombola implementada pela Escola Municipal Genésio Chagas, além de apresentar o conceito de quilombo e estudar suas especificidades. A pesquisa bibliográfica das legislações educacionais que tratam das Comunidades Tradicionais demonstrou que, apesar de existirem legislações específicas que abordam os Quilombolas, a educação para esses povos e os direitos garantidos, ainda há morosidade por parte do estado brasileiro na efetivação desses direitos. No quesito educacional, nota-se a fragilidade na concretização do que as legislações defendem, com processos educativos distantes de suas realidades, caracterizados por uma educação urbanizada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Prática Docente. Educação Escolar Quilombola. Currículo. Educação do Campo

Introdução

A Educação é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família, abrangendo os processos de formação desenvolvidos na vida familiar, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e na organização da sociedade civil, assim como nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

[241] Universidade Federal de Sergipe-UFS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE, Brasil. khaarleandro@gmail.com.
[242] Universidade Federal de Sergipe-UFS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE, Brasil. senafelipe2888@gmail.com
[243] Universidade Federal de Sergipe-UFS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE, Brasil. mari.santos@uol.com.br

(LDB), nº 9.394/1996, ao regulamentar a Educação Básica, considera as seguintes modalidades como inerentes a essa etapa da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e o ensino à distância.

A Educação do Campo, sendo uma das modalidades educacionais da Educação Básica, apresenta a Cultura como matriz do conhecimento, além da vinculação entre conhecimento científico e realidade circunscrita, fundamentada nos saberes próprios e no respeito à diversidade da população rural (PIMENTEL; COITÉ, 2021). É interessante destacar que, apesar de ser expressamente garantida pela constituição federal o acesso e permanência à educação, às populações camponesas sofrem com as consequências de modelos educacionais distantes das suas realidades e perspectivas de vida. A implantação da lógica educacional urbanocêntrica, bastante difundida no período de urbanização do Brasil, nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX, contribuiu decisivamente para a difusão de propostas pedagógicas onde sustentavam que a saída para o país seria a modernização da agricultura, levando o dito "progresso" para o campo. Entretanto, essa narrativa hegemônica escondia o verdadeiro interesse: desvalorizar as diversas culturas camponesas existentes e implantar um modelo que atendesse as demandas do capitalismo agrário.

À luz das legislações, este trabalho tem como perspectiva teórica o estabelecimento de interfaces da educação do campo com a questão quilombola, suas características, tradições culturais, saberes e especificidades, pois, corroborando com Lacerda (2017), esses povos tradicionais são marcados pela manutenção de seus princípios, conhecimentos e hábitos de origem afro-brasileira. A fim de compreender como a Educação Escolar Quilombola também tem contribuição nesse debate, evidencia-se a importância política da aprovação das leis 10.639/03 e a lei nº 11.645/08, que tratam respectivamente da inclusão nos currículos escolares a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar resultados preliminares do projeto intitulado 'Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe', que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com ênfase na linha de pesquisa Formação e Prática Docente. Além disso, está associado ao Grupo de Pesquisa Educação e

Movimentos Sociais e ao projeto 'Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica'.

Metodologia

O presente artigo apresenta dados preliminares da pesquisa: Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias/SE, está sendo desenvolvida na Comunidade Quilombola Sítio Alto, localizada a 7 quilômetros do município de Simão Dias, no Agreste Sergipano. A pesquisa em desenvolvimento é um estudo de caso, com o objetivo de investigar o cotidiano escolar visando possibilitar aos estudantes quilombolas ações que reflitam os princípios descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Optou-se por essa metodologia de estudo de modo a investigar de forma criteriosa a rotina escolar para verificar se ela promove (ou não!) a materialização dos princípios da Educação Escolar Quilombola no ambiente escolar. De acordo com Creswell (2014), essa metodologia trata-se de uma abordagem qualitativa em que o pesquisador explora ao decorrer do período um ou vários casos, utilizando-se fontes de informação múltiplas, como observações, material audiovisual, entrevistas, além de documentos e relatórios.

O lócus de pesquisa é a Escola Municipal Genésio Chagas, responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento do projeto foram traçados os seguintes objetivos específicos: abordar as principais políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas e sua implementação na comunidade quilombola Sítio Alto; refletir sobre a prática docente e sua relação com as peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto; e identificar as dificuldades e obstáculos na implementação de ações pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola, considerando o planejamento docente.

Para essa primeira fase da pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2017), é considerada pelo levantamento de material já publicado como material impresso, livros, revistas, jornais, Teses, Dissertações, assim como anais de eventos científicos, dentre outras fontes de informações. Ao decorrer da pesquisa será feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular, além de entrevistas e grupos focais com estudantes, gestores e lideranças comunitárias. Esse trabalho tem o propósito de apresentar dados preliminares dessa pesquisa em andamento, que, por meio da pesquisa bibliográfica,

mostrará a importância da educação no processo educativo das comunidades tradicionais, visando proporcionar práticas educativas que possam contribuir com a conservação e perpetuação de seus aspectos socioculturais e territoriais.

Nesse sentido, a pesquisa, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, buscará a sensibilização do corpo docente da escola, na perspectiva de adoção de práticas pedagógicas mais próximas da realidade das populações afrodescendentes. No decorrer da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com a lideranças comunitárias, gestores educacionais, professores e um grupo focal com os/as estudantes, com a finalidade de escutá-los e compreender qual o olhar desses alunos em relação a prática docente para os estudantes oriundos de comunidade quilombola.

Resultados e discussões

O presente estudo deu-se por meio da análise das legislações educacionais que regulamentam a Educação Básica, com o objetivo de entender como a base legal aborda as questões étnico-raciais na educação. Posteriormente, analisar a proposta de Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola implementada pela Escola Municipal Genésio Chagas. É importante destacar que o estudante não chega à escola sem nenhum conhecimento prévio; ele já traz consigo um conjunto de saberes, costumes e manifestações culturais de sua origem, e que servem como ponto de partida para o processo pedagógico. No entanto, na maioria dos casos, essas especificidades não são valorizadas, e o estudante recebe um modelo educacional distante de sua realidade e de seus objetivos futuros. Ferreira (2019) concorda com a presença da multiplicidade de culturas e comportamentos no contexto escolar e enfatiza a importância do docente como mediador da ação educativa, considerar a individualidade dos sujeitos, valorizar os hábitos, práticas, crenças e costumes.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é a base para toda a estrutura legal do país, oferece uma visão abrangente da educação brasileira e estabelece o direito do cidadão brasileiro ao acesso e à permanência na educação (BRASIL, 1988). Em seu artigo 210, a presente legislação enfatiza o necessário respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, através da fixação de conteúdos mínimos no Ensino Fundamental que levem à formação básica comum. Assim, é garantido por Brasil (1988), a todos os cidadãos, o exercício pleno dos direitos culturais, além disso, o incentivo, a valorização e difusão das manifestações

culturais. A lei propõe ainda a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas, e afro-brasileiras, assim como de outros grupos inerentes ao processo civilizatório brasileiro.

Partindo da Constituição Federal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estruturar e explicar o funcionamento da educação brasileira, afirma que a educação não se limita aos espaços institucionais, mas abrange também os processos que ocorrem na vida familiar, nas interações sociais, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e na organização da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Nesse contexto, Brasil (1996) destaca a importância das manifestações culturais e dos movimentos sociais como fontes de conhecimento, uma vez que esses também são considerados processos educativos. Portanto, as manifestações culturais precisam ser valorizadas nos ambientes educacionais, e a prática docente não pode se distanciar delas, mas sim partir delas no processo de construção do conhecimento.

Outra legislação que contribuiu para este estudo foi a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, adicionou à sua redação a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais da rede de ensino.

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, art.1o).

A Educação Básica compreende as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e um dos princípios do ensino destacados por Brasil (1996) que apoia a educação das populações tradicionais, ou seja, a valorização da cultura, dos saberes e das especificidades das populações afrodescendentes, é a consideração da diversidade étnico-racial na educação. Além disso, vale ressaltar que a valorização da experiência extraescolar, a conexão entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, são partes indissociáveis do processo educativo e da formação integral dos sujeitos.

Outra base legal consultada foi a Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias com o objetivo

de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino no país. O Plano Nacional de Educação busca garantir a qualidade e a melhoria da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. Além disso, o documento assegura a inclusão dos conteúdos relacionados à história e às culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas (BRASIL, 2014), em conformidade com as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003).

É possível perceber o posicionamento dos documentos normativos em relação à contribuição da educação para a transformação da sociedade e para o enfrentamento de mazelas sociais, como as diversas formas de preconceito relacionadas aos grupos da sociedade, suas identidades, culturas e particularidades. Brasil (2018) corrobora com essa afirmação ao enfatizar o papel da Educação na luta contra preconceitos de qualquer natureza, por meio de práticas educativas que promovam a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação entre os sujeitos. Nesse contexto, Brasil (2018), reconhece o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento global do indivíduo em suas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais, éticas, morais e simbólicas.

Apesar de ser um direito garantido e expresso em legislações específicas, existe uma parcela da população brasileira que sofre as consequências de uma educação hierarquizada ou, ainda, a negação desse direito. Corroborando com essa afirmação, Santos (2018) reflete sobre a negação do direito à educação ou a hierarquização em sua garantia, marcas da sociedade atualmente. Isso se torna evidente nas populações do campo, bem como nas comunidades tradicionais quilombolas, por exemplo. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, de 20214, apontam que 56% da população brasileira se autodeclaram pardos/as (47%) e pretos/as (9,1%), entretanto, apesar de representarem mais da metade da população, as mulheres e os homens negros são os que sentem com mais intensidade os efeitos econômicos da elevação da informalidade, da sub ocupação e queda nos rendimentos (DIEESE, 2022). Em estudo5 intitulado Desigualdades Sociais por Raça ou Cor no Brasil, os maiores índices de vulnerabilidade socioeconômica estão entre os pardos e pretos, mostrando o acesso desigual que essas populações possuem aos bens e serviços essenciais básicos ao bem-estar (IBGE, 2021).

No contexto das mazelas sociais e das desigualdades enfrentadas pelas populações tradicionais e rurais, a luta dos movimentos sociais surge como fatores de suma importância no combate ao autoritarismo e às mazelas sociais. De acordo com Costa (2016), esses movimentos têm uma trajetória marcada por embates e reivindicações para a concretização da cidadania, pelo combate às mazelas da sociedade e pela construção da cidadania por meio da garantia de direitos fundamentais. Uma das conquistas desses movimentos para a Educação do Campo foi a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), bem como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 (COSTA, 2016).

> [...] O I ENERA foi o marco inicial para o nascimento da educação do campo, que legalmente ocorreu no ano de 1998 com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC). Nos documentos elaborados nesses eventos, foi instituída a proposta de educação do campo, logo as políticas educacionais foram elaboradas, tomando o contexto campesino como referência (COSTA, 2016, p. 14).

No contexto da educação do campo o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA ao descrever sobre essa modalidade educacional enfatiza a necessária adequação à realidade local e diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010). O Decreto traz os princípios da educação do campo:

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, art. 02).

No contexto da Educação do Campo, voltamos nosso olhar para as Comunidades Remanescentes de Quilombo - CRQ's. Tratando-se de CRQ's se faz necessário citar o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Ao regulamentar o procedimento necessário para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas, Brasil (2003), traz definições de comunidades Quilombolas.

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida." (BRASIL, 2003, art. 02).

Essas comunidades têm origens no período de escravidão pelo qual a sociedade brasileira passou, e ao resistirem à opressão sofrida, adaptaram-se a viver em regiões muitas vezes hostis. Entre suas características, destacam-se a conservação de suas tradições culturais e a habilidade em preservar e obter seu sustento da natureza. Essas comunidades são constituídas por agricultores, seringueiros, pescadores, extrativistas, entre outros.

Dentro desse contexto encontra-se a Comunidade Quilombola Sítio Alto, localizada em uma área rural do município de Simão Dias/SE. Assim como a educação voltada para os sujeitos campesinos, os quilombolas também necessitam de processos educativos que estejam em sintonia com sua realidade, levando em consideração suas produções socioculturais e especificidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, definidas na Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012, foram um marco importante, pois passaram a incluir análises relacionadas aos quilombos. De acordo essa Resolução, Brasil (2012), entende-se por uma Educação Escolar Quilombola o ensino que é ministrado nas instituições levando em consideração a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e outros elementos que conformam o patrimônio cultural dessas comunidades no Brasil, assim como a territorialidade.

No entanto, quando se trata de educação para essas populações tradicionais, percebemos a necessidade de avançar nos processos educativos, enfatizando as reais condições de vida desses sujeitos que possuem uma trajetória histórica própria. Além dos conteúdos estarem distantes de sua realidade, outro fato preocupante é a ausência de escolas quilombolas, isto é, escolas que estejam localizadas no território quilombola dessas comunidades. Em consequência

disso, os alunos e alunas precisam se deslocar e enfrentar, dentre tantas realidades, o currículo das unidades educacionais longe de seus aspectos histórico e socioculturais.

Analisando a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é possível refletir sobre a comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto que apresenta diversas manifestações culturais e saberes tradicionais e que devem ser valorizadas no processo pedagógico dos (as) alunos (as) quilombolas, no dia a dia da prática docente. Dentre essas encontram-se os versos e trovas construídos por seus membros, e que de acordo com pesquisa desenvolvida por Silva (2017), são elementos identitários para a comunidade. Para a autora, a memória dos moradores do Sítio Alto mistura-se em meio aos cantos e à dança. Essa é uma manifestação muito forte na referida comunidade. "A dança de roda e suas reminiscências no Sítio Alto são evidenciadas com frequência como algo que é ponto de referência e de ligação com o passado e na própria construção do território e da identidade étnica dos moradores." (SILVA, 2017, p. 75).

A Figura 1 mostra uma das manifestações culturais da Comunidade Quilombola Sítio Alto, a dança de roda.



Figura 1. Dança de Roda na Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias (SE). Fonte: ASA-Articulação Semiárido Brasileiro. Foto: Gleiceani Nogueira.

A dança de roda é uma manifestação cultural muito forte na Comunidade Quilombola Sítio Alto, e como tal precisa fazer parte do processo educativo dos alunos e alunas quilombolas, de modo a preservar esses saberes e proporcionar a transmissão para as gerações. De acordo com relatos de seus membros, através do canto e da dança, buscavam lidar com as adversidades do cotidiano, encontrando no canto formas de animação e distração. Segundo os próprios relatos de seus moradores, a dança tem origens no período da escravidão, quando os escravos, ao saírem das senzalas, realizavam festividades como uma maneira de animar o povo. Essa tradição continua viva, sendo atualmente uma forma de animar os moradores da comunidade, o que é comprovado nos estudos desenvolvidos por Fagundes, Fagundes e Meneses (2016). A dança de roda do povo dessa comunidade é destacada nos estudos de Silva (2017), que reafirma a importância desse elemento cultural na definição da identidade desse povo e de sua territorialidade. Por meio da dança, eles reconstroem de forma simbólica seus valores antepassados para transmiti-los aos seus descendentes, contribuindo, assim, para a expansão de suas tradições culturais.

> O Sítio Alto tem, na dança de roda, um movimento de ressignificação de seu passado. Através da dança, os moradores de Sítio Alto transmitem suas histórias e memórias de outros tempos, passando de geração a geração seus saberes, sejam eles medicinais ou as práticas cotidianas, como a cantoria, a plantação, o namoro, a criação (SILVA, 2017, p. 76)

Os moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto também têm um vasto conhecimento sobre as plantas medicinais, em que de acordo com relatos de seus membros muitos usam essas plantas como alternativas de saúde primária. Além disso, em tempos passados era muito evidente a agricultura de subsistência, bem como a plantação e cultivo da mandioca (*Manihot esculenta*), entretanto, esse cultivo tem reduzido atualmente, devido ao avanço das plantações do milho (*Zea mays*), que é algo muito forte nas fazendas próximas da região. É fundamental que o docente, como mediador do processo educativo, adote processos metodológicos/pedagógicos que contribuam para a perpetuação, valorização e manutenção desses e tantos outros aspectos socioculturais dessa comunidade. Pois, como fundamentado por Silva e Ramos (2019), os conhecimentos oriundos dos alunos e alunas quilombolas precisam ser levados em consideração no processo pedagógico e em todos os componentes do currículo escolar. Ou seja, a prática docente não pode se distanciar da realidade

dos discentes, mas partir dela. No entanto, o que se observa no cotidiano da educação são processos educativos distantes de suas realidades, professores sem qualificação para o ensino na Educação do Campo e Quilombola, além da falta de investimento por parte do poder público e de infraestrutura nas entidades educativas.

Atualmente, a Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto está certificada pela Fundação Cultural Palmares, através do processo de número 01420.006394/2014-35 na FCP, Portaria número 104/2014, e também pelo processo INCRA número 54370.000604/2015-61. A emissão das certidões para as comunidades quilombolas é uma competência desse órgão, assim como a inscrição no cadastro geral, conforme estabelecido pelo artigo 4º do Decreto número 4.887, de 20/11/2003. Isso exige o respeito à autodefinição, como preconizado pela Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Dessa forma, essas certidões atestam a identificação das comunidades que se reconhecem como tais.

Considerações finais

Deste estudo parcial, concluímos que a Educação para as CRQ's devem ser cuidadosamente consideradas durante o processo de organização curricular, pois, apesar da existência de legislações específicas que abordam as questões étnicas/raciais na educação e garantem direitos fundamentais a esses povos, como o acesso à terra e a preservação de suas diversas manifestações culturais e modos de vida, ainda persiste uma morosidade por parte do Estado na efetivação desses direitos, e que a escola precisa contribuir no exercício da cidadania. Sendo assim, é imprescindível que os estabelecimentos escolares localizados em comunidades tradicionais proporcionem formas de valorização e perpetuação dos princípios que fundamentam a Educação Escolar Quilombola, uma vez que a cultura é promotora de múltiplos conhecimentos e precisa ser valorizada por toda comunidade escolar.

Ao examinarmos a educação para esses povos, percebemos a fragilidade na implementação do que as legislações preconizam. Os processos educativos atuais frequentemente se afastam das realidades dessas comunidades, muitas vezes adotando um currículo educacional voltado para o contexto urbano. Outro ponto que requer atenção é a formação dos docentes que lecionam nas comunidades tradicionais, muitos dos quais não possuem qualificação específica para atuar na educação do campo, assim como com as populações quilombolas. Torna-se, portanto, necessário que o PPP e o currículo estejam

apropriados e contextualizados para atender às reais demandas e necessidades das comunidades.

Referências

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 21 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008. p. 01-01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.. . Brasília , DF: **Diário Oficial da União**, p. 01-21.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Informações Quilombolas. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/informacoes-quilombolas/. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades->. Acesso em: 13 jun.2023.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

COSTA, H.G.P. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no amapá. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIFAP-4_51433fff2c7294b82210b4beb87544ac. Acesso em: 04 fev. 2023.

DIEESE. **A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho.** São Paulo: 2022. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/boletimPopulacaoNegra2022.html. Acesso em: 06 out. 2023.

FAGUNDES, A.; FAGUNDES, R.; MENESES, S. **Cultura, Tradições e Segurança Alimentar da Comunidade de Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe**. Aracajú: J. Andrade, 2016. 154 p.

FERREIRA, M.C. **Ensino de Ciências e Educação Quilombola**: etnociência, saberes e práticas nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Matemática, Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

FRÖHLICH, D. **Educação do Campo**: uma proposta de identidade e de ressignificação pedagógica para escola estadual São João Batista. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado Profissional em Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3642. Acesso em: 20 ago. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. Desigualdade social por raça e cor no Brasil**. In. Estudos e Pesquisas, informação demográfica e socioeconômica**. n.41. ISBN 978-85-240-4513-4© IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 14 maio 2023.

LACERDA, R.S. **Territorialidade, Saúde e Meio Ambiente**: conexões, saberes e práticas em comunidades quilombolas de Sergipe. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

PIMENTEL, G.S.R.; COITÉ, S.L.S. Política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **Rev. Faeeba – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, 2021.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018.

SILVA, D.S. **Sítio Alto**: entre dança, história e etnicidade. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociologia, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7493/2/DANIELA_SANTOS_SILVA.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Joaklebio Alves da; RAMOS, Marcelo Alves. Contribuições da etnobiologia para formação continuada de professores de ciências da educação escolar quilombola. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, v. 01, n. 19, p. 132-158, 2019.

4Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf acesso em: 07 mai. 2023;

5Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf, acesso em: 07 mai. 2023

DESNUCLEAÇÃO DE ESCOLAS CAMPESINAS DE SERRA DO RAMALHO/BA: GARANTIA DE DIREITOS E FORTALECIMENTOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Shirley Gonçalves de Souza[244]
Inaiara Alves Rolim[245]
Luciana Silva Oliveira[246]

Resumo: Esse relato tem como objetivo discutir sobre o processo de nucleação que aconteceu no município de Serra do Ramalho/BA, entre os anos de 2016 a 2019, e a desnucleação dessas escolas em 2022. Apresenta uma reflexão a respeito de como este processo se constitui resistência às políticas neoliberais fortalecidas com a precarização das escolas do campo. Este estudo é de abordagem qualitativa, com o estudo bibliográfico sobre o tema, análise documental e levantamento de dados por meio de roda de conversa realizada com moradores e professores de escolas das comunidades quilombolas. Este estudo evidencia a necessidade de repensar a escola do campo e em quilombos para abolir a prática excludente que é a nucleação/fechamento de escolas campesinas. Esse estudo evidenciou que a nucleação escolar viola os direitos das crianças campesinas e ainda desvaloriza a cultura e a Educação Escolar Quilombola. A desnucleação, por outro lado, possibilita o avanço e melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de uma formação emancipatória dos sujeitos quilombolas do campo.

Palavras-chave: Comunidades Quilombolas. Desnucleação de Escolas. Escola do Campo. Garantia de Direitos.

Introdução

Este relato é resultado de um processo de escuta com moradores e professores das escolas das três comunidades quilombolas de Serra do Ramalho. O estudo teve como objetivo discutir sobre o processo de nucleação que aconteceu no município entre os anos de 2016 a 2019, e a desnucleação dessas escolas em 2022 e como esse processo se constitui uma ação para a garantia dos direitos educacionais dos estudantes campesinos quilombolas e indígena e como pode contribuir com o fortalecimento das comunidades.

[244] Mestre em Educação; professora da educação básica no Município de Serra do Ramalho/BA, E-mail: shigoncalves21@gmail.com
[245] Mestre em Educação do Campo pela UFRB; professora da educação básica no Município de Serra do Ramalho/BA, E-mail:inaiararolim@gmail.com.
[246] Mestranda do Mestrado Profissional em Educação do Campo/UFRB; professora da educação básica no Município de Serra do Ramalho/BA, E-mail: lucianapankaru@gmail.com.

O processo de nucleação geralmente acontece com a desativação de parte da escola; na primeira fase desloca os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, posteriormente desloca as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas. Nesse processo, são usados argumentos como a condição precária da infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas consideradas com melhor estrutura, corte de gastos e a existência de classes multisseriadas. Assim, os estudantes podem ser transportados tanto para escolas de outras comunidades rurais, considerando a menor distância, quanto para as escolas urbanas.

Nesse contexto, a desnucleação de escolas campesinas e quilombolas oportuniza a manutenção de um espaço onde o currículo e as vivências pedagógicas dos professores dessas comunidades podem ser fundamentados no reconhecimento, respeito e na valorização da diversidade sociocultural das pessoas negras, quilombolas e indígenas. Esse processo contribui com o fortalecimento da identidade, da memória, a relação com a terra e com o trabalho como meio de produção de vida, o modo de organização coletiva, os conhecimentos e saberes tradicionais e o respeito às raízes culturais dos povos quilombolas e indígenas.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido seguindo os princípios da abordagem qualitativa, com o estudo bibliográfico sobre o tema, análise documental e levantamento de dados por meio de roda de conversa realizada com moradores e professores de escolas de comunidades quilombolas do município.

O estudo nasce a partir da implicação das autoras com o tema e na relação que tem sido construída com as comunidades tradicionais por meio da atuação nas escolas enquanto coordenação pedagógica. Sendo participantes da construção do Projeto de Desnucleação, as autoras têm percebido que as famílias estão mais tranquilas com seus filhos próximos à sua residência e os estudantes têm demonstrado maior interesse pela escola, visto que estão inseridos em seu contexto sociocultural.

Os participantes desse estudo são 3 de três comunidades quilombolas certificadas do município de Serra do Ramalho/BA, localizadas às margens do Rio São Francisco, e de uma Aldeia Indígena do município, que teve sua escola reativada em janeiro de 2022. Durante as

visitas às comunidades foi possível perceber que após a nucleação houve uma diminuição no número de moradores, sendo que o caso mais grave foi da Aldeia, onde a escola foi totalmente fechada.

Resultados

O município de Serra do Ramalho/BA tem sua origem na construção da barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso e Sento Sé. As famílias que habitavam essas cidades foram obrigadas a fixarem residência na região que hoje conhecemos como Serra do Ramalho. Esse estudo evidenciou que o município de Serra do Ramalho vem agindo na contramão das políticas hegemônicas que atuam na precarização da educação das comunidades campesinas. O município possui 85% das escolas localizadas no meio rural e para fortalecer as escolas campesinas e evitar o desgaste dos alunos que se deslocavam de suas comunidades para estudarem na cidade, em 2022 o município realizou a desnucleação das 13 escolas e reativou a escola indígena, que havia sido fechada em 2016. Segundo dados da Secretaria de Educação (2022), o município possui 40 escolas, das quais 34 estão no meio rural, sendo 3 de comunidades quilombolas certificadas, uma indígena e 5 de comunidades ribeirinhas, que são formadas, em sua maioria, por pessoas remanescentes de quilombos de outras regiões.

Nessa direção, em 2022, a Secretaria de Educação executou o Projeto de Desnucleação com vistas a reorganização da educação das comunidades quilombolas e do campo a partir de suas especificidades socioculturais e o reconhecimento da identidade das escolas desse espaço. Assim, reverter a nucleação de escolas campesinas significa pensar políticas públicas de desenvolvimento do campo e formas de construção de uma sociedade capaz de superar as desigualdades entre regiões. Hage (2014) reforça que a escola no local de vivência dos sujeitos poderá cumprir de forma efetiva com seu processo de escolarização e oportunizar o acesso a um serviço tão básico que é a educação.

Um dos argumentos para justificar a nucleação das escolas foi a existência de turmas multisseriadas, que passaram a ser vistas como algo negativo, “uma anomalia do sistema, uma praga que deveria ser exterminada”, (SANTOS; MOURA, 2012, p. 35). Entretanto, na prática, “[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos

no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos [...]", (HAGE, 2006, p. 05). Dessa forma, com o processo de desnucleação foi apresentada uma proposta pedagógica da Educação do Campo e Classes Multisseriadas, com a participação das comunidades, por meio de escutas, para agregar à proposta seus saberes e costumes específicos.

Importante considerar que as comunidades quilombolas e indígenas de Serra do Ramalho estão localizadas no meio rural e seus povos valorizam as culturas ensinadas pelos antepassados, pelos laços parentais, culturais e religiosos. Nesse sentido, a Secretaria de Educação realizou roda de conversa com moradores e professores das comunidades quilombolas e indígena para conhecer a percepção desses sujeitos a respeito do processo de nucleação e posterior desnucleação de escolas campesinas nos quilombos e na aldeia de Serra do Ramalho.

> Foi ruim; os alunos tinham que sair mais cedo de casa e a estrada não ajudava devido as más condições". Muitas vezes os alunos passaram mal com o deslocamento como enjoo, vômitos e dores de cabeça, (Roda de conversa em uma comunidade quilombola).
>
> Não aceitamos. Não respeitaram nosso direito. Fomos obrigados a aceitar, porque não deram chance dos nossos filhos estudarem na nossa comunidade, (Roda de conversa em uma escola quilombola).
>
> A escola de lá não ensinava nossa história. Cada comunidade tem sua história para ser ensinada; uma realidade diferente", (Roda de conversa em uma escola quilombola).
>
> Quando a escola foi reativada em 2022, ficamos muito felizes; aqui trabalhamos nossa cultura, nossa identidade, nossas próprias questões. Aqui estamos em nosso território e ensinamos os alunos a conhecerem e buscarem seus direitos", (Roda de conversa na escola indígena).

Nessa conjuntura, a participação dos sujeitos no processo de desnucleação culmina com o fortalecimento desse povo como organização social e consciente de que é possuidor de direitos. Para garantir os direitos educacionais dos estudantes de comunidades campesinas quilombolas e indígena, o município está se destacando no âmbito da formação docente para preparar os professores tanto na elaboração do planejamento quanto para elaboração de dinâmicas que atendam as especificidades das classes com multissérie, valorizando a cultura local. Estratégia que visa o fortalecimento das escolas quilombolas e indígenas para resistir ao processo de nucleação e fechamento de escolas.

Assim, o processo de reversão da nucleação das escolas das comunidades tradicionais de Serra do Ramalho/BA atende o que está posto nas Orientações e Ações para Educação das relações Étnico Raciais propostas por BRASIL (2006):

> III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

Nessa perspectiva, a desnucleação, com o retorno dos estudantes para suas comunidades, oportuniza, no cerne do que foi vivenciado por estudantes, professores e famílias, maior compreensão sobre a valorização dos saberes da sua comunidade e entendimento desses saberes como algo de importância e interesse científico e social, colocando a comunidade como protagonista do processo de construção de conhecimentos legalizados socialmente, pois conforme Brandão (2002), ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo.

No que concerne à educação formal, apenas em 1878 os negros adquiriram o direito de

estudar, destacando que, “negros só podiam estudar no período noturno” (BRASIL, 2004), avigorando a segregação racial. A educação escolar quilombola só foi inserida na legislação a partir de discussões iniciadas em 1980 (CAMPOS, 2017) e se concretizou em 2013 com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que afirma com agudez “a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação” (BRASIL, 2013), fato que exigiu que o currículo contemplasse as especificidades étnico-culturais da comunidade (CAMPOS, 2017).

Desse modo, está posto o desafio não apenas de compreender todo o processo de construção de uma educação regulada para atender às comunidades quilombolas, mas, também, entender que é necessário desenvolver uma *práxis* que dialoga com a visão étnico histórica das comunidades. As práticas nascidas da experiência tem se constituído um caminho na construção do “como fazer”, dado caráter dinâmico de agir onde se observa a probabilidade de se agregar a visão do conhecimento científico e os saberes culturais das comunidades tradicionais

evidenciando elementos importantes para o planejamento das metodologias educacionais a serem praticadas nas escolas das comunidades tradicionais.

Considerações

As questões levantadas com a desnucleação das escolas do campo em Serra do Ramalho evidenciam a emergência na efetivação de políticas públicas que tenham como prioridade o avanço estrutural e pedagógico das escolas do campo, quilombolas e indígena. O processo de nucleação de escolas causa desinteresse de crianças, jovens e adolescentes, pois é desgastante para esses sujeitos saírem de suas casas, de suas comunidades, percorrendo longas distâncias em transporte escolar, para chegar à escola.

O processo de deslocamento do estudante de seu território para outras realidades, colabora com o objetivo do sistema capitalista neoliberal em cortar a ligação dos sujeitos do campo com a terra e com seu território, gerando o fenômeno de desterritorialização dos povos do campo de seu espaço. Assim, as escolas pequenas, com classes multisseriadas e poucos alunos tornam-se alvo dessa política hegemônica e contribui com a expansão do agronegócio, que necessita cada vez mais de mão de obra barata e não de sujeitos emancipados. Assim, o projeto de desnucleação nasce da compreensão de que se o processo de nucleação de escolas continuar o campo será esvaziado, tornando-se um deserto sem plantações, pessoas, escolas, sem vida. Importante destacar que não desejamos a fixação das pessoas no campo, como meras trabalhadoras para gerar insumos para a cidade, mas oportunizar os meios para que as pessoas possam escolher entre ficar ou sair do campo.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, São Paulo, n. 35, p. 199-217, Abr. 2017.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., ISSN 0101-7330. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401165&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28.07.2023.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In:_____. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2006.

SANTOS, F. J. S. dos; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES –ROCHA, M. I; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de direito**: reivindicando a escola multisseriada. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

A CULTURA ZAMBIAPUNGA E OS DIÁLOGOS COM O CURRÍCULO ESCOLAR

Diva Menezes Duarte dos Santos[247]
Jeanes Martins Larchert[248]

Resumo: Essa investigação objetiva entender de forma geral como os elementos socioculturais do Grupo Tradicional Zambiapunga dialogam com as áreas de conhecimento do currículo escolar. Especificamente, a pesquisa busca identificar os elementos socioculturais tradicionais, conhecer a existência histórica, política, social e cultural do grupo Zambiapunga e como esses elementos construíram identidade, produzir práticas curriculares por meio de uma Perspectiva Decolonial, através dos elementos culturais existentes. Para aprofundamento e entendimento dos conceitos de cultura, currículo, decolonialidade, identidade e prática pedagógicas, essa pesquisa, em sua abordagem é de **n**atureza qualitativa, uma vez que busca-se identificar nos analisados, os sentidos, significados, motivações, representações e valores dos participantes que compõem a amostra da pesquisa. Considerando que essa abordagem é apresentada com o objetivo de "construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, P. 49). Essa investigação caracteriza-se como método, um estudo de caso do tipo etnográfico, "como o que traz em si a natureza etnográfica, pois proporciona condições de aprofundamento de uma realidade" (LACHERT, 2017, P. 126). "Uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionadas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis" (ANDRE, 1995, P. 45). Com a inserção da autora nas atividades do grupo, a pesquisa se dá a partir da interpretação e compreensão dos aspectos sociais, econômicos, políticos, éticos e culturais que estão inseridos em tal realidade. Como instrumentos de coleta de dados, utiliza-se a observação da manifestação cultural Zambiapunga nas ruas da cidade de Nilo Peçanha-BA e na sede do grupo, nas atividades esporádicas do grupo e dos membros, como por exemplo, a participação do grupo no Filme "Silêncio", na cidade de Ilhéus, o contato com as escolas da rede municipal por meio dos coordenadores pedagógicos e professores, as entrevistas semiestruturadas com os mestres e componentes do Zambiapunga de Nilo Peçanha-Ba, Taperoá-Ba, Cairú-BA e Valença-BA, com gravação das narrativas em áudio, por meio de um smartfone, os estudos e reflexões de dissertações e artigos já publicados, o levantamento bibliográfico, sobre a manifestação cultural Zambiapunga. A organização e análise dos dados com sentido pedagógico realiza-se a partir dos diários de bordo, produzidos durante a observação e das transcrições das narrativas orais, por meio da identificação dos conhecimentos e saberes que apresentam, dos quais procura-se identificar a riqueza de conhecimentos e saberes pertencentes ao Grupo Tradicional Zambiapunga. Diante das análises preliminares dos dados identificou-se os conhecimentos: Cultura Afrodescendente, Ancestralidade, Identidade, assim como os saberes: Valorização da família, Valorização das conversas com os mais velhos, o respeito, Herança de pai para filho, hereditariedade, Aprendizagens diárias (fazer fogueira de São João, confeccionar as vestimentas, as máscaras e os instrumentos, aprender a resistir, Brincadeira de criança (bate lata). Dessa forma, os saberes

[247] Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, dmdsantos@uesc.br.
[248] Professora Doutora – Orientadora, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, jeanes@uesc.br.

tradicionais que dialogam com os saberes escolares identificados até o presente momento por meio da observação e das entrevistas, diante de uma análise preliminar dos dados e que pretende-se discorrer cada ponto na pesquisa, foram: - o espaço geográfico do Zambiapunga – Localizado apenas no Baixo Sul da Bahia em quatro cidades Valença, Taperoá, Nilo Peçanha e Cairu.- a linguagem específica e a arte do Zambiapunga - através das cores, movimentos, máscaras, vestimentas, modos específicos de se comunicar; - a matemática musical por meio dos bits e do uso do espaço enquanto estão se apresentando; - a história do território baiano zambiapungueiro, diante de uma região altamente quilombola. Diante dessas análises preliminares encontram-se de forma bastante evidente resultados que respondem os objetivos da pesquisa, compreende-se já vários saberes outros, que podem sim dialogar com os conhecimentos do currículo escolar, que possam promover fortalecimento de identidades, transformação e emancipação social. Diante do exposto a pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados, assim como na construção dos últimos capítulos e do produto final que será um livro do gênero História Em Quadrinhos, bastante ilustrativo, o qual evidenciará a história do Zambiapunga, assim como, o Zambiapunga e suas histórias, com o intuito de atender os alunos da educação infantil aos anos iniciais e finais da rede de ensino.

Palavras-chave: Zambiapunga. Cultura. Currículo. Decolonialidade.

ANCESTRALIDADE: NARRATIVAS DAS ANCIÃS SOBRE A HISTÓRIA DA COMUNIDADE RIBEIRINHA MIRINGABA/TAPERA

Iasmim Lírio Menezes – Colégio Polivalente – Caravelas/BA
Maria Clara Batista de Souza – Colégio Polivalente – Caravelas/BA
Queziane Martins da Cruz – UESB

RESUMO: O presente trabalho é realizado por alunas do Ensino Médio do Colégio Polivalente de Caravelas, e tem por objetivo ajudar a preservar a história das mulheres da comunidade Miringaba e Tapera. A definição de comunidade adotada é a de uma população tradicional com culturas distintas da cultura predominante local, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a convenção 169 da OIT. Miringaba e Tapera são exemplos disso. Localizada entre Caravelas e Nova Viçosa, a comunidade se destaca por sua singularidade cultural, sendo uma população afro-indígena, com suas próprias tradições, como o uso da planta amescla para rituais religiosos e de saúde. Também, a sua produção agrícola familiar e a extração de mariscos e peixes, se dão de forma sustentável, ajudando a preservar o meio-ambiente. No entanto, é amplamente desconhecida, dificultando políticas públicas e excluindo-a da narrativa histórica regional, especialmente no que diz respeito às mulheres. O projeto busca dar voz às mulheres trabalhadoras da comunidade, registrando suas histórias e criando um acervo para pesquisadores. O projeto pretende realizar entrevistas com as mulheres da comunidade, criar um livro dessas histórias e posteriormente produzir um documentário para compartilhar suas histórias e culturas, combatendo assim a invisibilidade e exclusão que frequentemente afetam as mulheres neste contexto.

Palavras-chave: Miringaba e Tapera. Comunidades Afro-indígenas. História Oral.

MOVIMENTOS COLETIVOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA GRANDE PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Vanice de Jesus Santos – FAT (van.jsantos@hotmail.com)
Orientadora: Prof. Me. Yolanda Leony (yoleleony@gmail.com

RESUMO: Trata-se do recorte de pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Anísio Teixeira, que teve como objetivo principal analisar o currículo de uma escola inserida na Comunidade Quilombola Lagoa Grande, a qual foi certificada como território Quilombola pela Fundação Palmares em 16 de maio de 2007 e faz parte do Município de Feira de Santana-BA. Foram utilizados relatos orais de pessoas mais velhas da comunidade para compreender como se deu o processo de criação da escola. A pesquisa revelou que a escola surgiu através dos movimentos coletivos para garantir o direito de ter uma escola na comunidade, pois, as crianças precisavam se deslocar a pé para estudar na sede do distrito. Revelou-se ainda, que precisaram travar uma luta coletiva junto ao Movimento de Organização Comunitária (MOC), e a partir de outras lutas, a escola passou a ser reconhecida como uma escola quilombola e passou a chamar Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos. No entanto, entendemos que a escola precisa atender às especificidades da comunidade quilombola Lagoa Grande, a qual, teve e continua tendo, sua história marcada por movimentos sociais e de luta coletiva.

Palavras-chave: Comunidade quilombola. Educação escolar. Movimentos coletivos.

EIXO 9

Movimentos Sociais, Associativismo e Sindicalismo Docente



EXPERIÊNCIAS E LUTAS SIGNIFICATIVAS DE UM MOVIMENTO SOCIAL EM EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO

Me. Edimilson Pereira de Araújo[249]

Dr. Eduardo Gomes Machado[250]

Resumo: O presente artigo analisa as experiências significativas de um movimento social de educação, como suas instâncias e entidades se interseccionam em favor da educação e como se relacionam com o Estado para garantir agenda e implementação de políticas públicas com foco na qualidade da educação. A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter qualitativo tendo como procedimentos de produção de dados o levantamento bibliográfico e a pesquisa eletrônica nas redes sociais de cada instância e entidade acerca da estrutura dos movimentos sociais de educação no Piauí. Para isso, dialogou-se com autores como Manfredi (1989), Melucci (1989), Oliveira e Hassenteufel (2021), Sousa (2012), Tarrow (1997) entre outros. Dessa forma, concluiu-se que o movimento social de educação no Piauí tem uma agenda de ação definida, mas suas instâncias e entidades precisam se interseccionar melhor em favor de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Relação Estado-movimentos sociais. Políticas públicas. Educação. Luta social.

Introdução

O presente artigo é resultado dos estudos de uma pesquisa de doutoramento em Sociologia que está em curso, anos de 2023 a 2026, na qual buscamos compreender as experiências significativas das instâncias e entidades que compõem um movimento social de luta pela educação, pois em algum momento tais instâncias e entidades têm pautas e agendas políticas comuns. Temos uma percepção provisória de que a educação se configura como uma área temática que as articula, contudo, ao longo da pesquisa vamos consolidando as informações e concluindo se há um movimento social em rede com foco na educação ou se são instâncias e entidades que lutam de forma isolada pela educação no Piauí.

[249] Doutorando em Sociologia na Universidade Estadual do Ceará – UECE, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Fortaleza – Ceará, Brasil. E-mail: edmilsonpereiramsn@hotmail.com

[250] Professor associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE em Fortaleza – Ceará, Brasil. E-mail: edugomesmachado@gmail.com

Importa ressaltar que compreendemos como experiências significativas as ações de maior significado por meio das quais pode-se compreender a construção da identidade coletiva. Portanto de acordo com Ferreira (2002) e Caldart (2000, p. 106) o fazer-se, sentir-se, saber-se pertencente a um movimento social aparece como um aprendizado que vai se consolidando, baseando-se na experiência pessoal em ações de luta social.

Nesse sentido, analisamos como essas instâncias e entidades se interseccionam em favor do processo educacional e como se relacionam com o Estado para garantir agenda e implementação de políticas públicas com foco na qualidade da educação. Em desdobramento desse objetivo geral, buscamos especificamente, identificar a abrangência e os impactos de lutas dessas instâncias e entidade no processo de educação; caracterizar as formas de intersecção dessas instâncias em favor da educação no estado do Piauí com vista a um trabalho em rede ou de ação coletiva; compreender a relação dessas organizações de educação com o poder público estadual do e sua articulação com o sistema educacional em favor da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, este trabalho visa alcançar um entendimento das instâncias e entidades, que em uma percepção a priori compõem um movimento social em educação, no estado do Piauí, como elas foram se constituindo, quais os seus interesses, as demandas e as suas propostas e, como as diferentes lideranças concebem o papel do movimento. Dessa forma, é possível compreender sua intersecção e como se desdobra o diálogo dessas instâncias com a gestão pública, o Estado enquanto executivo das políticas públicas.

Assim, a base empírica da pesquisa é composta por quatro instâncias que têm como centralidade de atuação a área da educação no Piauí, sendo elas: o Grêmio do Liceu Piauiense e o Coletivo Acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que são classificados como entidades estudantis; o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sinte) como instância representativa dos trabalhadores e, o Fórum Estadual de Educação enquanto instância política composta por representantes da sociedade civil e do governo. No entanto, trazemos com maior profundidade, neste artigo, as discussões sobre a instância representativa dos trabalhadores em educação devido a apropriação de uma quantidade maior de elementos que qualificam sua posição neste trabalho e enquanto protagonista político na relação com o Estado.

A participação dos trabalhadores da educação no processo de construção da sociedade brasileira e piauiense foi pouco sistematizada, pois encontramos poucos escritos acerca da

temática. Os registros históricos revelam eventos e acontecimentos de grande impacto na vida política do país como a Independência do Brasil, a Proclamação da República, a Abolição da Escravatura; a reorganização social e política após a ditadura civil e militar. Entretanto, acontecimentos cotidianos promovidos pelo movimento social educacional no Piauí permanece pouco conhecido a não ser por meio de greves, assembleias e manifestações promovidas por associações, sindicatos, cooperativas.

A luta desse movimento é necessária, pois se trata de ações coletivas de enfrentamento às condições precárias de trabalho e demais situações próprias dessa classe social, isto é, suas instâncias se consolidam em torno de demandas históricas que são enfrentadas de forma coletiva e organizada, e que contrariam os interesses do mercado.

Nos anos de 1980 e 1990, no Brasil, de acordo com Gohn (2003) surgem novos movimentos sociais devido ao processo de (re)democratização do país e uma nova forma de fazer política que não se prende mais ao seu caráter universal, mas se voltam para as minorias e a questões mais pontuais, como atenção à miséria e à pobreza como forma de assistencialismo.

No Piauí, a relação entre Estados e o movimento social de educação não apresenta um arcabouço teórico científico escrito. Temos muitas publicações sobre os movimentos sociais no estado, por isso a importância da pesquisa em questão por ampliar o leque de informações científicas acerca do tema proposto para pesquisa. A temática dos movimentos sociais no estado chama atenção pelo fato de serem esses movimentos categorias importantes na estrutura social e suas lutas são necessárias para a garantia dos direitos sociais.

É importante olhar para os movimentos sociais observando o seu surgimento, consolidação, desenvolvimento e manutenção. Entendemos que todo movimento social é uma ação coletiva, uma organização associativa com forma de construção de vínculo e de solidariedade. No entanto é importante percebermos como cada movimento social constrói esses vínculos e laços. Cada movimento se vincula a um problema central, constrói uma interpretação própria com discurso e narrativa que o caracteriza, reflete sobre a forma de estruturar as causas desse problema. Essa é a natureza dos movimentos sociais que se desdobra em se posicionar na sociedade permitindo que os seus agentes se aproximem e se distingam de outros agentes, pois é aí que emerge uma disputa simbólica política, narrativas diferentes sobre o que deve ser feito. Nesse sentido, os interesses dos movimentos sociais não são a priori, mas

trazem diferentes concepções de sociedade e se distinguem na análise epistemológica das realidades.

Portanto, para alcançarmos o objetivo definido, este artigo discute inicialmente, as tradições de análises na história dos movimentos sociais, a seguir, apresenta a metodologia que nos conduziu neste estudo, em outro tópico apresentamos as experiências significativas do movimento social em educação no Estado do Piauí, sua relação com o Estado enquanto órgão executivo das políticas públicas. E, por fim as considerações finais.

Tradições de análises na história dos movimentos sociais

A importância de trazer as tradições de análises justifica-se pelo fato de que elas compõem patrimônio significativo analítico dos movimentos sociais. De acordo com Collins (2009), a história dos movimentos sociais está estruturada em diferentes tradições de análises, dentre elas citamos as seguintes: 1) Tradição funcionalista; 2) Teoria da mobilização de recursos; 3) Os novos movimentos sociais; 4) Pragmatismo.

A tradição funcionalista, vai se recriando a partir do final do século XIX. Por esta tradição, os movimentos sociais são vistos como revolta, rebelião mais vinculados à emoção do que à razão e, nesse sentido tais movimentos são pré-políticos, porque desenvolvem uma atividade humana pela qual se estrutura e se organiza a sociedade. Portanto, trata-se de um movimento destrutivo porque não tem a capacidade de transformar a sociedade positivamente, Gohn (1997).

A segunda tradição, denominada de teoria da mobilização de recursos, foi implementada nos anos de 1940 a 1960. Na perspectiva dessa teoria a racionalidade é o elemento decisivo dos movimentos sociais. Assim, vai se contrapondo à ideia funcionalista e à forma de como os movimentos políticos são capazes de interferir positivamente na sociedade. Essa tradição concebe que todo movimento social tem uma finalidade, intencionalidade e atua em função disso, mobiliza recursos, pois o capital é uma categoria dessa teoria. Outra categoria importante da mobilização de recursos é a organização construída pelos agentes, pois, aqui a centralidade está na organização e recursos que o movimento acumula e com os quais constrói um patrimônio próprio, conforme esclarece Cefai (2009).

De acordo com a teoria da mobilização de recursos, o elemento mais importante dos movimentos sociais é o contexto, oportunidades existentes ou inexistentes, pois as realidades

são as mais variadas possíveis. Quando há oportunidades, os movimentos sociais fortalecem-se, mas quando elas não existem, esses movimentos se fragilizam, Gohn (1997).

Uma terceira tradição de análise são os novos movimentos sociais que trazem idéias inovadoras identificando que a construção social é um processo continuado e, por isso trata-se de um movimento que tem uma identidade própria. Gohn (1997) esclarece que essa tradição é um terceiro vetor que dialoga com a escola de Chicago que alimenta esta teoria e o pragmatismo (quarta tradição). Essa teoria foca muito em uma dinâmica cultural simbólica, interacionista com interpretação e significado, interação face-a-face na situação cotidiana em que os indivíduos constroem significados sobre o que está acontecendo. Percebe-se, então, uma reflexividade e ação recíproca na ação dos agentes. Nos movimentos sociais tem-se o pertencimento, vínculo social e o significado, ou seja, a idéia, representação do que está sendo transmitido, e, essa mensagem transmite um conteúdo, mas ao mesmo tempo um parâmetro que direciona o agente para a ação.

Segundo Oliveira (2017), os movimentos sociais vão adquirindo formas de redes enquanto organização que têm diferentes instâncias e entidades, elementos entre si com suas especificidades formados por diferentes agentes individuais, coletivos e institucionais.

A quarta tradição de análise é o pragmatismo que dialoga com o interacionismo simbólico a partir de uma realidade micro onde o macro está atuando no chão, cotidiano vivenciado pelos agentes. O autor supracitado ainda destaca que o elemento chave dessa tradição é a situação de tensão e conflito para se entender o que está em jogo e para que os agentes possam se reconstituir criando coletividade, Cefai (2009). O mesmo autor entende que é possível coletivizar as ações dos agentes através das vivências de situações cotidianas que são adequadas para determinados agentes, mas em algum momento essas vivências provocam tensões e, isso ocorre por vários fatores que vêm por afetos e emoções nas ações dos agentes que podem vir de um contexto individual para uma dimensão coletiva. Portanto, os movimentos sociais nesta dimensão lidam com situações concretas no seu cotidiano.

Metodologia

A metodologia indica estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção. O método assinala um percurso escolhido entre outros possíveis. Nessa perspectiva, trabalhamos com uma metodologia qualitativa porque de acordo com Gil (1994), nesse tipo de

pesquisa a coleta e análise dos dados não são baseadas na quantificação, mas na análise e descrição do fenômeno em sua forma complexa. Partindo destas considerações, entendemos que para pesquisar é necessário ter compromisso ético, conhecimento da realidade, aporte teórico-metodológico e técnicas de pesquisa que possibilitem a construção do conhecimento de forma científica.

Sendo assim, iniciamos com um levantamento bibliográfico sobre o tema trabalhado. Fundamentada na perspectiva de Gil (1994), as fontes levantadas foram livros que ajudaram no trabalha realizado. Após esse levantamento foi realizada uma leitura analítica do material, fazendo anotações do pensamento de cada autor acerca do tema em questão e que serviram para fundamentação teórica. Paralelo a essa pesquisa bibliográfica, mapeamos nas páginas das redes sociais de cada movimento documentos e informações acerca da estrutura dos movimentos sociais de educação no Piauí. Em seguida foi feita a organização desse material, analisado e consequentemente escrito o texto em questão.

Movimento social em educação no Piauí e sua relação com o Estado, abrangência e impacto.

Tratar da questão das experiências do movimento social de educação é entender que tal movimento pode sugerir ações aos governantes em um contexto de negociações, pois sua atuação é muito importante em espaços de conflitos e, por isso pode contribuir para o desenvolvimento territorial, no empreendimento das ações nas democracias contra as políticas de austeridade que estão presentes no contexto piauiense.

Nessa perspectiva, Tarrow (1997) entende que é difícil conceituar os movimentos sociais. Mas ele os vê como forma de opinião de massa mobilizada, um sistema que liga orientações e significados plurais. Sendo assim, os movimentos sociais têm sobre si ações coletivas e teias de relações.

Segundo Melucci (1994), Oliveira e Hassenteufel (2021), têm razão ao entenderem que os movimentos sociais são expressões de ação coletiva fundamentadas na solidariedade e em conflitos, rompendo com os limites em que se assentam tais ações coletivas que caracterizam os movimentos enquanto capacidade de reconhecer e ser reconhecidas na mesma unidade social. O conflito refere-se à relação entre atores que lutam pelos mesmos fins, enquanto a solidariedade é a capacidade de tais atores partilharem suas identidades coletivas.

> Eu defino analiticamente um movimento social como uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação. Estas dimensões permitem que os movimentos sociais sejam separados dos outros fenômenos coletivos (delinquências, reinvindicações organizadas, comportamentos agregados de massa) que são, com muita frequência, empiricamente associados com "movimentos" e "protestos", (Melluci, 1994, p. 57).

Dessa forma, devido os conflitos trazerem a necessidade de nova forma de atuação, os movimentos sociais redefinem suas formas de ação envolvendo grupos sociais afetados pelas diversas expressões da questão social. Por isso, os agentes ou militantes dos movimentos têm um papel importante nos movimentos sociais de identificar determinados problemas em determinada área e envolver a sociedade para uma possível mitigação, por isso estes atores devem ampliar sua participação no sistema da estrutura dos movimentos sociais. É com essa atuação empírica que esses agentes contribuem para com a ação dos movimentos, conforme Melucci (1994, p. 59).

Os trabalhos referentes às lutas sociais no Piauí ainda precisam ser sistematizados de forma mais ampla. No governo Vargas, nos anos de 1930, foi instituído o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, consideramos importante situar a educação piauiense nesses anos. Os estudos de Sousa (2014) apontam que, nesse período poucas pessoas tinham acesso à educação e por isso era um ensino muito fragilizado, pois o poder era centralizado no governo que tinha uma intenção de fortalecimento da indústria no país. No entanto tinha-se no Brasil intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, com a preocupação de modificar a realidade nacional e, com isso elaborou-se um manifesto reivindicando educação formal para todos. Neste período, em 1937, foi outorgada uma constituição cujo artigo 129 destaca o financiamento para a educação privada com prioridade para escolas profissionalizantes para os filhos dos trabalhadores.

Dessa forma, com a criação do Ministério impulsionou-se a educação no Piauí, a partir da aprovação de decretos e normas para o ensino secundário com a motivação do Capitão Landri Sales que pensava uma nova organização do estado do Piauí.

> [...] por determinações vindas da capital federal Rio de Janeiro e intervenção do capitão Landri Sales (interventor), foi iniciada a tentativa de uma organização no estado com relação à educação, visto que esses esforços foram no sentido de construção de estabelecimentos ligados ao ensino como escolas, e criação do conselho estadual de educação, (Sousa, Cerqueira, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, a educação piauiense avança, porém, com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, pois o resultado esperado não era que todos tivessem acesso à educação, mas pessoas preparadas para o

Dentro do movimento social de trabalho. Assim, na luta pela garantia da educação como direito, os movimentos sociais são imprescindíveis.educação no Piauí destacam-se as organizações sindicais com o intuito de fortalecer a luta dos trabalhadores em educação contra a precarização e exploração capitalista. Dentre as ações desenvolvidas por estas organizações ou entidades educacionais está a luta por reajustes salariais, apoio aos trabalhadores em período de greve por reivindicações para garantia de direitos, mobilização para assegurar os direitos estudantis e protagonizar suas ideias e talentos. As ações dessas instâncias podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 01: Ações das organizações sociais educacionais piauienses

Movimento Social	Ações do Movimento
Sindicato dos profissionais de Educação do Piauí, SINTE – PI	Atendimento e ações judiciais aos sócios, filiação dos servidores da educação, disponibiliza casa de hospedagem nos diversos polos, clube social e colônias de férias, notícias e informativos, redes sociais e mídias informativas e formativas, *lives*, palestras, acompanhamento da garantia do piso salarial do profissionais, precatórios e demais formas de abonos.
Fórum Estadual de Educação do Piauí	Planeja e coordena a realização de conferências estaduais de educação, bem como divulga as suas deliberações, discute as suas ações mensalmente através de reuniões ordinárias com a equipe de representantes das instituições que o compõem.
Grêmio Estudantil do Liceu Piauiense	Formação dos estudantes para atuar nos grêmios estudantis, aprimorando a sua capacidade e protagonismo. Os estudantes realizam palestras, atividades culturais e contribuem com a escola, de modo geral.
Coletivo Acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí -UFPI	Ouvidoria do coletivo acadêmico de ciências sociais, inscrições em eventos. Boletim de informações sobre situações ligadas às ciências sociais, acompanhamento e informações aos estudantes sobre programas como residência pedagógica e PIBID, campanhas como arrecadação de alimentos para pessoas que mais precisam, boias vindas aos calouros, coleta de informações a respeito de quais disciplinas os alunos desejariam cursar para informar para a coordenação, participação nos movimentos de reinvindicações junto à universidade, assembleia dos estudantes, acompanhamento da jornada de matriculas, do edital de monitoria, rodas de debates sobre assuntos pertinentes à formação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Compreendemos que as estratégias de lutas dos trabalhadores em educação e estudantes alcançam seus objetivos quando há forte participação, pois é pelo engajamento e compromisso das pessoas nos movimentos sociais que as categorias ganham força e constroem um espaço viável para se conquistar emancipação e garantia dos seus direitos e, neste sentido,

> Quando se fala de educação da classe trabalhadora [...], pode-se falar daquele processo de educação (informal) que a própria classe operária se propicia.

> Aquela educação que os próprios trabalhadores propiciaram a si próprios na família, no trabalho, através de sua participação em organizações de classes (associações, partidos, sindicatos) e em movimentos sociais de natureza variada: greves, campanhas salariais, movimentos pelas reivindicações de direitos sociais e políticos, etc., contudo, concomitantemente a este processo de educação informal, também se pode identificar, no movimento operário-sindical, a existência de um conjunto de atividades educativas mais sistemáticas, intencionalmente programadas para garantir: I) a divulgação, a socialização e a reflexão do saber acumulado através das experiências de luta pelas classes subalternas, através de sua história; II) a apropriação de certos códigos dominantes, para que possam deles se defender ou ainda, III) a apropriação daqueles domínios do saber acumulados historicamente numa sociedade, e aos quais a maioria dos trabalhadores não tem acesso. Incluímos, nesta outra categoria de atividades educativas, os congressos operários, encontros, cursos, seminários, palestras, etc., promovidas por suas entidades de classe e/ou organizações culturais criadas para tais fins, (Manfredi, 1989, p.66).

Dessa forma, percebemos a importância do movimento social para a formação política dos trabalhadores em educação e protagonismo dos estudantes e aproximação da realidade de negação de direitos que muitas vezes é imposta pela imperatividade do sistema educacional que está a favor da classe e ideologia dominantes. Por isso, organizações sindicais e estudantis agem na perspectiva de contribuir para o fortalecimento da identidade de classe.

O movimento social de educação no estado do Piauí impacta na sistematização educacional à medida que alcança o máximo possível todo território estadual, através das suas instâncias e entidades, para discutir, fortalecer e assegurar uma educação de qualidade e valorização dos seus profissionais. Essa abrangência está demonstrada no Quadro 2.

Quadro 02: Alcance das organizações sociais educacionais piauienses

Movimento Social	Alcance do Movimento
Sindicato dos profissionais de Educação do Piauí, SINTE – PI	224 municípios piauienses e está organizado em 27 pólos.
Fórum Estadual de Educação do Piauí	Representado por 43 instituições da área de educação no estado
Grêmio Estudantil do Liceu Piauiense	Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) Pe. Zacarias de Góis, Liceu Piauiense.
Coletivo Acadêmico de Ciências Sociais da UFPI	Curso de graduação em Ciências Sociais da UFPI

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Ao contrário do modelo de gestão implantado no Brasil, entre 1964 a 1985, caracterizado pela crença de que o poder estatal, centralizado, ao intervir de forma tecnocrática sobre a cidade, traria soluções adequadas para os seus problemas, a Constituição Federativa de 1988 apontou para a ampliação do diálogo entre o Estado e a sociedade civil, o que contribuiu

para a expansão de experiências democráticas inovadoras no campo da gestão pública. Essas experiências, oriundas do processo de redemocratização do país, ensejaram a construção de um novo paradigma de gestão, marcado pela descentralização político-administrativa e financeira entre os entes federados, o que fortaleceu o papel dos municípios e lhes conferiu mais responsabilidades.

Lima (2008) esclarece que no contexto dessas mudanças, que foram se constituindo ao longo da década de 1990, as relações entre Estado e movimentos sociais urbanos tornaram-se um campo privilegiado de análise crítico-social, sobretudo quando estava em questão a construção de um novo padrão relacional, que se desdobra numa prática mais democrática de gerenciamento de questões urbanas. Justamente, por isso, que ao discutir as ações dos movimentos sociais de educação e dos movimentos estudantis pela via das organizações militantes, entende-se sua importância pelo seguinte argumento,

> A progressiva proletarização aproximava os professores do movimento sindical do operariado urbano, que, no último quartel da década de 1970, [...] passou a ocupar o espaço político que fora alargado por um conjunto de medidas que permitiram maior participação da sociedade civil no questionamento de legitimidade do estado de segurança nacional. O impacto desses movimentos que se revitalizaram no País após 1978 conduziu a uma revitalização das práticas sociais que passara a sustentar as manifestações e os protestos que encontraram maior efervescência na greve dos trabalhadores ABC paulista (1978), que marcou a história sindical no período pós64. A dinâmica do movimento reivindicante atravessa a categoria dos professores profundamente prejudicados pela política econômica de arrocho salarial. Em 1978 eles também deflagraram greves por melhores condições de trabalho, buscando ainda a reposição das perdas salariais. Esta realidade reflete fortemente no comportamento dos profissionais da educação mobilizando suas concepções e a própria identidade, (Brzezinski, 2004, p. 91-92).

Segundo Manfredi (1989) os movimentos sociais foram, culturalmente, entendidos como espaço de participação apenas dos operários militantes, no entanto, este é um espaço de exercício da cidadania crítica, do protagonismo, de organização coletiva e palco apropriado das instituições representativas. A participação dos trabalhadores nos movimentos sociais, sejam eles sindicatos, coletivos ou agremiações, proporciona-lhes conhecimento, consciência, emancipação e compromisso com um projeto de sociedade e qualidade da educação. Neste sentido, os movimentos sociais são vistos como mediadores das forças sociais que estão presentes na realidade dos sujeitos. Tal mediação não é neutra, mas carregada de intenções políticas onde os trabalhadores estão inseridos.

Em um cenário de precariedade, há uma tensão na relação dos movimentos sociais e Estado, pois nas suas instâncias e entidades há uma insatisfação dos trabalhadores e estudantes e, por isso, são constante as manifestações através de passeatas, atos de protestos, assembleias, debates e greves. É uma situação desconfortável porque termina impactando no processo de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, com a atuação dos estudantes e trabalhadores nos movimentos sociais vai se redelineando a identidade e forma de participação e atuação dos sujeitos em tais movimentos que conseguem produzir uma pauta de ações, planos e estratégias como forma de se prepararem para o diálogo na relação com o Estado ou instancias deliberativas. Ainda, nessa perspectiva, as entidades e organizações de educação, a partir dos anos de 1980, conseguem se articular conjuntamente em torno do mesmo objetivo, uma educação de qualidade e profissionais valorizados. Assim, procuram manter uma coesão ideológica e unidade do movimento que traz uma nova visão dessa trajetória e a construção de uma consciência coletiva que é destacada na seguinte citação.

> [...], de modo geral, após o final dos anos 70, desempenham o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído imperador da democratização da educação. Os espaços dessas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva com vistas a desenvolver mecanismos que permitam uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação. [...]. [As associações] Visavam, [...] promover a difusão no âmbito da sociedade das discussões e da produção de conhecimentos sobre questões do campo educacional e das prioridades, de modo a conseguir adesões à luta pela democratização da educação e, mais amplamente, da própria sociedade brasileira. [...], (Brzezinski, 2004, p. 95).

Dentre as conquistas da organização sindical dos profissionais da educação do Piauí e decisões governamentais está a atualização do piso do magistério conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 03: Tabela com a proposta de reajuste do piso do magistério de acordo com a Lei Federal 11.738/2008.

Ano	Reajuste MEC	Reajuste Estado	Linear ou Não?	Observação
2014	8,32%	8,32%	Sim	Lei n 6.554 de 07/07/2014
2015	13,01%	13,01%	Sim	Lei n 6.644 de 19/03/2015 (O aumento será retroativo a janeiro último e beneficiará os professores aposentados e pensionistas. O primeiro salário está previsto para ser pago no dia 13 de março).
2016	11,36%	11,36%	Sim	Lei n 6.900 de 24/11/2016
2017	7,64%	7,64%	Sim	Lei n 7.081 de 21/12/2017

2018	6,18%	2,95%	Sim	Lei n 7.133 de 27/06/2018
2019	4,17%	4,17%	Sim	Correspondente ao Auxílio Alimentação
2020	12,84%	4,17%	Sim	Projeto de Lei nº 01/2020 de 17/01/2020
2021	0,0%	-	-	Não houve aumento
2022	33,26%	10% + 4,17 = 14,17	Parcial	Lei n 7.766 de 30/03/2022
2023	14,95%	Foi realizada a equiparação salarial para quem recebia abaixo do piso R$ 4.420,55.	Não	Diário Oficial n 54, de 16/03/2023 (O acréscimo não era válido para toda a categoria, apenas para os servidores que estavam abaixo do piso). O valor passa a ser de R$ 4.420,55 mensais para a jornada de 40 horas semanais.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial. Acesso em 09 de novembro de 2023.

No Piauí, essa luta é constante na busca pela superação de conflitos e contradições e voltam-se com maior força para a valorização profissional, formação, condições de trabalho, garantia de direitos, remuneração digna e condições para os trabalhos docentes e discentes para que se tenha uma educação de qualidade. Por isso, o compromisso dos movimentos sociais em lutas e ações traz à tona novas concepções, novos rumos, saberes e estratégias de lutas através das experiências e debates que são compartilhadas em ações coletivas e com objetivos comuns. Isso fortalece a rotina e a prática cotidiana dos movimentos sociais de educação, além de ganhar confiança e credibilidade de seus militantes, demais profissionais e dos órgãos e autoridades do território, além de contribuir para o progresso e desenvolvimento do Estado.

Dessa forma, fica bastante claro que se faz necessário um diálogo mais consistente a favor da garantia dos direitos salariais dos profissionais da educação, pois se trata de uma questão fundamental para o trabalho fluir. Entendemos que profissionais bem remunerados trabalham com maior satisfação e consequentemente a produção alcança sucesso. Sabemos que aumento salarial depende do alcance das finanças públicas, de uma organização contábil do Estado para que essa valorização aconteça. É preciso um diálogo do sindicato da categoria para fomentar e motivar as decisões do gestor público acerca da situação em questão. Ainda se faz necessária uma intenção comum que não permita movimentos paralelos no campo da valorização dos profissionais da educação, isso exige uma relação profissional dos movimentos sociais educacionais com o Estado no sentido de alinhar as decisões a favor da causa.

Ao delinear essas considerações compreendemos que a mobilização, participação e a capacidade de articular a relação entre o movimento e o Estado são pontos importantes para fortalecer a idéia de valorização da educação. Para isso é necessário, sempre, ação coletiva e

não trabalhos isolados sem articulação, pois entendemos que a relação dos movimentos sociais com o Estado deve ser constantemente e de forma institucional.

Considerações finais.

O objetivo do artigo é analisar as experiências significativas de um movimento social de educação, como suas instâncias e entidades se interseccionam em favor da educação e como se relacionam com o Estado para garantir agenda e implementação de políticas públicas com foco na qualidade da educação.

Neste sentido, após o estudo realizado, olhando para seu objetivo, entendemos que o mesmo foi alcançado, pois conseguimos identificar as ações das instâncias e entidades que compõem o movimento social de educação no Piauí e destacar quais dessas ações tem maior significado para a educação no estado.

Dessa forma podemos compreender a importância do movimento social de educação e suas instâncias para que tenhamos, constantemente, lutas significativas em favor de uma educação de qualidade, igualdade e equidade.

Sendo assim, julgamos importante prosseguir pesquisando esta temática, pois a mesma precisa de aprofundamento em categorias e víeis que, não foi possível o aprofundamento devido no fluxo deste trabalho. Ainda, nessa perspectiva, entendemos que os movimentos sociais agem com uma política de ampliação do escopo de atuação do Estado, considerando as plataformas de direitos sociais e trabalhistas que passam a ser responsabilidade do Estado em favor de uma transparência, *accountability*, que traga possibilidade de motivar os movimentos sociais de educação superando suas fragilidades e marchando rumo ao reconhecimento do protagonismo desses movimentos no estado do Piauí, no que concerne à construção de uma cultura participativa frente às forças e pensamentos dominantes à interlocução continuada através de instância de negociação permanente na defasa de políticas permanentes de reajustes salarial, melhoria nas condições de trabalho e plano de carreira.

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF: Senado, 1988.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra– escola é mais que escola**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes,2000.

CEFAI, Daniel. **Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva**. Traduzido por Bruno Cardoso. Dilemas (revistas de estudos de conflitos e controle social), Vol 2, nº 4, 2009. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas Acesso em 15 set. 2023.

COLLINS, Randall. **Quatro Tradições Sociológicas**. Tradução de Raquel Weiss. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de janeiro, 2009.

FERREIRA, M. **Do "avesso" do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes das crianças no jardim-de-infância**. In: SARMENTO, M; CERISARA, A.B. (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Edições Asa, 2002.p.55-104.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais no início do Século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. Edições Loyola, São Paulo: 1997.

LIMA, Antônia Jesuíta. **Movimentos Sociais e Governo Local no processo de gestão da moradia**: o caso do município de Teresina, capital do Piauí. VI Congresso Português de Sociologia. ÁREA TEMÁTICA: Cidades, Campos e Territórios. Lisboa, Portugal. Junho de 2008.

MANFREDI, S. M. **As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores**. Cadernos de pesquisa. N. 47, São Paulo: Fundação Carlos Chagas nov. 1989.

MELUCCI, Alberto. (1989), **Um objetivo para os movimentos sociais?** Lua nova, n. 17, 1989

_____, Ainda movimentos sociais: uma entrevista com Alberto Melucci. Novos estudos CEBRAP, n. 40, 1994.

OLIVEIRA, Osmany Porto, HASSENTEUFEL, Patrick (org.). **Sociologia Política da Ação Pública: Teorias, Abordagens e Conceitos**. Tradução de escola nacional de administração pública – Brasília: Enap, 2021

OLIVEIRA, Felipe Cardoso. **Movimentos Sociais em Rede, Identificação de seu significado e aportes para um resgate de legitimidade** (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Direito, PUCRS, 2017.

*SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações. São Paulo: Madras, 2009.*

SOUSA, Célia Camelo de; SOUSA, Raiane Pereira de; SOUSA, Alba Patrícia Passos de. **Era Vargas: um estudo sobre a educação piauiense**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO - ECHE, 13; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO - ENHIME, 3; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS - SINECGEO, 3, 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza: IMPRECE, 2014. p. 691-701.

SOUSA, Joao Carlos Araújo de; CERQUEIRA, Maria Dalva Fontenele. **O desenvolvimento estrutural educacional no Piauí durante a era Vargas** (1930-1945). IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba - PI. Campina Grande: Realize editora, 2012.

TARROW, S. **El poder en movimiento**. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madri: Alianza Editorial, 1997.

CONSELHO, PARTICIPAÇÃO POPULAR E CONTROLE SOCIAL: UM RECORTE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA BAHIA

Micaela Souza dos Santos Fernandes*

Resumo: A proposta deste trabalho é analisar o processo de criação dos Conselhos de Educação como propositores e fiscalizadores de políticas educacionais, especificamente no que diz respeito às políticas de financiamento vinculadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. A importância da pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o financiamento da educação em âmbito histórico e político como campo de estudo das análises de políticas públicas educacionais e o efetivo funcionamento dos Conselhos de Educação como uma interface fiscalizadora do uso destes recursos, com recorte às experiências da Bahia. O percurso metodológico partirá de um levantamento bibliográfico por meio dos estudos de Guilherme e Santos (2019), Cortês (2005), Cury (2006), Nunes (2004), Souza e Vasconcelos (2006) para aprofundar as reflexões sobre os Conselhos de Educação no campo da História da Educação Brasileira. Também, Gadotti (2013), Gohn (2006, 2008, 2011) e Braga (2015) serão base de diálogo para aprofundar as reflexões sobre o Conselho do FUNDEB como instrumento de expressão, representação e participação social. São apresentados os resultados preliminares sobre o levantamento da produção acadêmica, com uma análise exploratória dos dados encontrados.

Palavras-chave: Conselhos de Educação. Financiamento. Políticas públicas educacionais. História da Educação.

Introdução

Essa pesquisa trata do financiamento da educação por meio do FUNDEB e sua operacionalização a partir dos Conselhos de Educação. Segundo conceitua Cury (2006, p.41), um conselho de Educação "é um órgão público voltado para garantir um direito constitucional da cidadania, cujo fundamento é o direito a educação". Ressalta-se, ainda, que os conselhos não são órgãos novos, já existiam antes do processo constituinte que deu origem à CF/88, assim como relata Pinto (2008, p. 153):

> Os conselhos são tão antigos quanto às primeiras formas de organização social e remontam às tribos primitivas, quando seus integrantes mais experientes reuniam-se para resolver problemas não previstos nos marcos de sua tradição normativa. Encontram-se instituições análogas, geralmente na forma de 'conselhos de notáveis', nas sociedades greco-romanas e na Idade Média. Em

> geral, eles cumpriam um papel emergencial e auxiliar na coesão social, e eram acionados sempre que esta apresentava risco de ruptura.

Nessa perspectiva, Côrtes (2005) afirma que os Conselhos de Educação aparecem na estrutura e organização da educação desde o Império do Brasil.

A autora Nunes (2004, p.16) mostra que, desde o ano de 1835, a Província da Bahia já organizava as "verbas próprias para atender as necessidades da educação", sendo importante para a organização do sistema público de ensino. Dessa forma, a Assembleia Provincial formada por deputados baianos incluiu nas leis orçamentárias anuais, valores específicos para o custeio das despesas com a instrução pública. Diante disso, em1842, houve a criação do Conselho de Instrução.

A história da instituição dos conselhos de educação se fez presente em todo período republicano. O Conselho Nacional de Educação se deu em 1931, no Governo Getúlio Vargas, possuindo caráter consultivo, tendo como uma das atribuições "sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros" em regime de colaboração (GUILHERME E SANTOS, 2019, p. 06).

É importante ressaltar, que a valorização no cenário municipal "[...] os conselhos de gestores criados após a CF/88 foram inseridos na esfera pública por força de lei" (GOHN, 2008, p. 98). A política de descentralização financeira dos recursos pela União aos Estados e Municípios favoreceu a consolidação dos conselhos municipais como órgãos colegiados enquanto mecanismo de controle público dos recursos públicos (CÔRTES, 2005).

Os Conselhos de Educação aparecem novamente, na Lei do Plano Nacional de Educação de nº10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE) que possui diretrizes sobre Financiamento e Gestão, no qual tem como diretriz sobre o exercício de sua autonomia em que cada sistema de ensino, deverão implantar a gestão democrática. Em relação as competências e representatividades dos setores educacionais que "devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgão de gestão nos sistemas de ensino, como os Conselhos de Educação e os órgãos de controle social" (CURY, 2006, p.54)

Através dessa conquista, na área da educação, a criação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), passou a ser regulamentada pela Lei nº 9.424, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituída pela Lei nº 11.494 que instituiu o Fundo de

Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e atualmente é regida pelo novo FUNDEB permanente, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Mudanças importantes na composição dos conselhos foram definidas para determinar que a representação efetiva dos diferentes segmentos seja indicada pelos seus pares, conforme a Portaria nº 808, de 29 de dezembro de 2022 (MEC, 2022, p.244) que designa sobre a nova composição. Em âmbito municipal:

> a) 2 (dois) representantes do Poder Executivo municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;
> b) 1 (um) representante dos professores da educação básica pública;
> c) 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas;
> d) 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;
> e) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;
> f) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais 1 (um) indicado pela entidade de estudantes secundaristas.
> § 1º Integrarão ainda os conselhos municipais dos Fundos, quando houver:
> I - 1 (um) representante do respectivo Conselho Municipal de Educação (CME);
> II - 1 (um) representante do Conselho Tutelar a que se refere a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, indicado por seus pares;
> III - 2 (dois) representantes de organizações da sociedade civil;
> IV - 1 (um) representante das escolas indígenas;
> V - 1 (um) representante das escolas do campo;
> VI - 1 (um) representante das escolas quilombolas

A participação social e popular das populações do campo, comunidades quilombolas e os povos indígenas representam o fortalecimento do conselho gestor para uma gestão com justiça social das políticas públicas.

No entanto, a pluralidade democrática de participação popular deve ir além da função integradora e representativa, mais uma função mobilizadora de caráter político e social, pois os conselhos gestores, efetivamente representados pelos movimentos sociais "são novos instrumentos de expressão, representação e participação e de potencial de transformação política", de acordo com a avaliação de Gohn (2011, p. 354).

Essa articulação dos movimentos sociais nos conselhos está desenhada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020 que trata sobre o FUNDEB como uma regra constitucional

permanente de financiamento da educação e incorporou a ideia de participação popular no planejamento e no controle social das políticas públicas, inserindo um parágrafo único no artigo 193 sobre a ordem social. Vejamos o que diz o parágrafo único do Art. 193: "O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas" (BRASIL, 1988).

Apesar da atuação dos conselheiros está legalmente referendada pela legislação brasileira, a realidade constatada ainda apresenta fragilidades e retrocessos, como evidencia a pesquisa de Gohn (2006, p. 9) a saber: atuam em porções fragmentadas, que não se articulam com as outras áreas ou conselhos da Administração Pública; há necessidade de qualificação com pré-requisitos mínimos para que um cidadão se torne um conselheiro; não possuem instrumentos jurídicos de apoio às suas deliberações; o exercício dos conselhos deve ser passível de fiscalização e avaliação e falta uma definição mais precisa das competências e atribuições dos conselhos gestores e de sua relação com o Poder Legislativo.

Outro ponto relevante que deve ser apontado é a dependência dos CACS-FUNDEB com relação às prefeituras, uma das maiores vulnerabilidades apontadas pela literatura para o funcionamento adequado destas instituições (BRAGA, 2015).

Nesse contexto, Pontes (2015, p.51) ainda discorre que capacitação dos CACS do FUNDEB se coloca como um aspecto vital, sendo o principal desafio para o efetivo funcionamento desse espaço de participação como uma interface fiscalizadora do uso de recursos públicos.

Nessa linha de pensamento, nas reflexões de Soares (2011, p. 94) destaca que:

> A formação dos Conselheiros é um dos principais mecanismos para o fortalecimento dos Conselhos, principalmente para que cada membro obtenha um domínio maior sobre contabilidade e orçamento público, para que possam atuar de forma independente, apontando as falhas que porventura observarem nas prestações de contas, a fim de que possam emitir pareceres consistentes.

É importante que se defenda a necessidade de políticas públicas de formação de conselheiros para um maior fortalecimento da prática participativa do conselho do CACS do FUNDEB e a participação da sociedade civil na gestão pública.

A participação popular e as mobilizações sociais sempre foram importantes para o exercício da cidadania, sua principal relevância consiste em fortalecer a sociedade civil "para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações, etc" (GOHN, 2019, P. 67). Essa autora entendeu ainda que o pluralismo vinculado à participação mereceu destaque pelo fato de difundir que, os partidos políticos não são os únicos atores importantes para o exercício da participação, pois os movimentos sociais e os agentes que organizam a participação social também são fundamentais no processo.

Comumente, nesse contexto estudado, apesar das ações voltadas para o financiamento da educação serem históricas, e mesmo que exista a lei do FUNDEB exigindo de todo município um conselho municipal de fiscalização do Fundo da Educação Básica ou uma Câmara do FUNDEB integrada ao Conselho Municipal de Educação, cabendo-lhe a fiscalização das contas públicas da educação, zelando pela sua transparência e emitindo o devido parecer antes que as contas municipais sejam encaminhadas ao Tribunal de Contas, essa temática do financiamento ainda vem sendo marcada por constantes ciclos de avanços e retrocessos.

Diante tal constatação, problematiza-se neste estudo como o Estado fomentou experiências de Conselhos com foco na gestão, na participação social e na fiscalização dos recursos da educação básica em um processo histórico e político que foi se consolidando em nossa sociedade brasileira, com recorte às experiências da Bahia? Partindo do interesse anunciado, a justificativa desta pesquisa se apoia, principalmente, em mostrar a relevância de compreender o financiamento da educação como campo de estudo das análises de políticas públicas educacionais, em uma perspectiva histórica, bem como o processo de criação e consolidação dos Conselhos de Educação como uma interface fiscalizadora do uso de recursos públicos.

Cabe ainda explicar, que estudar as experiências dos Conselhos de Educação nos vários municípios do Sul da Bahia é relevante para melhor compreender a natureza e o funcionamento desses conselhos, o que pressupõe aprofundar conhecimentos na pesquisa de/sobre políticas educacionais via o campo da História da Educação.

A proposta deste estudo perpassa pelo caminho de investigação traçado, a partir via uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, a fim de analisar o processo de criação dos Conselhos de Educação como propositores e fiscalizadores de políticas educacionais,

especificamente no que diz respeito às políticas de financiamento vinculadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. Segue um diálogo mais minucioso acerca dos aspectos metodológicos da pesquisa.

Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se de cunho qualitativo do tipo bibliográfico no intuito de revisitar a história da criação dos Conselhos de Educação, com recorte às experiências da Bahia tendo como ponto de partida os marcos legais. Será utilizado como suporte teórico os estudos e as obras de Guilherme e Santos (2019), Cortês (2005), Cury (2006), Nunes (2004), Souza e Vasconcelos (2006) para aprofundar as reflexões sobre os Conselhos de Educação no campo da história da educação brasileira. Gadotti (2013) Gohn (2006, 2008, 2011) e Braga (2015) para aprofundar as reflexões sobre o Conselho do FUNDEB, a Constituição Federal (1988) que contribui para a descentralização participativa e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (14113/2020).

Tal revisão bibliográfica tem nos aproximado dos diálogos necessários para se pensar os Conselhos em uma perspectiva histórico-educacional, mas também como uma política necessária aos municípios sob nossa lente de investigação.

Os dados foram obtidos mediante revisão bibliográfica e o recorte da pesquisa compreende o período que vai de 2010 a 2022. Utilizamos uma metodologia de natureza bibliográfica para identificar as publicações utilizando as palavras-chave: “conselho de acompanhamento e controle social”, “conselho de educação” e “FUNDEB” no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas Revistas Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Resultado e discussão

Apresentamos para este trabalho um levantamento bibliográfico sobre os conselhos de educação e financiamento da educação pública, com o objetivo de traçar um panorama dos

estudos e pesquisas sobre o assunto, compreendendo dessa forma como a temática vem sendo caracterizada nas produções acadêmicas e nas tendências dos estudos.

Precisamos destacar que, antes de proceder a um processo de refinamento, realizamos uma busca geral. Para essa primeira busca de resultados no sistema da CAPES, utilizamos o descritor "Conselho de educação" e obtivemos o montante geral de 6.881 (seis mil oitocentos e oitenta e um), sendo 1726 (um mil setecentos e vinte e seis) dos trabalhos de mestrado e doutorado e 4411 (quatro mil quatrocentos e onze) pela BDTD entre trabalhos de mestrado e doutorado distribuídos nas diversas áreas de conhecimento. Direcionando as buscas para as Revistas Brasileira de Educação da ANPED, obtivemos 44 (quarenta e quatro) artigos, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Teses e Dissertações presentes no sistema da CAPES e da BDTD (2010 a 2022) e RBE (1996 – 2022) / Descritor: "CONSELHO DE EDUCAÇÃO "

CONSELHO DE EDUCAÇÃO				
	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TOTAIS
CAPES	398	948	5.535	6881
BDTD	1190	3221		4411
RBE	-	-	44	44

Fonte: elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada no catálogo da CAPES, BDTD e RBE (2023).

Quanto ao descritor "FUNDEB", o sistema CAPES nos forneceu de 782 (setecentos e oitenta dois), sendo 266 (duzentos sessenta e seis) os trabalhos de mestrado e doutorado e 225 (duzentos e vinte e cinco) pela BDTD entre trabalhos de mestrado e doutorado distribuídos nas diversas áreas de conhecimento. Direcionando as buscas para as Revistas Brasileira de Educação da ANPED, obtivemos 24 (vinte e quatro) artigos, conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Teses e Dissertações presentes no sistema da CAPES e da BDTD (2010 a 2022) e RBE (1996 – 2022) / Descritor: "FUNDEB"

FUNDEB				
	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TOTAIS
CAPES	73	193	516	782
BDTD	50	175		225
RBE	-	-	24	24

Fonte: elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada no catálogo da CAPES, BDTD e RBE.

Utilizando o descritor "Conselho de acompanhamento e controle social" e levantamos o quantitativo de 173 (cento e setenta e três), dentre eles 102 (cento e dois) trabalhos de

mestrado e doutorado nos acervos da CAPES e 203 (duzentos e três) nos repositórios de teses e dissertações da BDTD. Direcionando as buscas para as Revistas Brasileira de Educação da ANPED, obtivemos 02 (dois) artigos, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Teses e Dissertações presentes no sistema da CAPES e da BDTD (2010 a 2022) e RBE (1996 – 2022) / Descritor: "CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL"

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL				
	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TOTAIS
CAPES	16	86	71	173
BDTD	43	160		203
RBE	-	-	02	02

Fonte: elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada no catálogo da CAPES, BDTD e RBE (2023).

Após as análises realizadas com as teses de doutorado, dissertação de mestrado e artigos científicos, convém ressaltar que as pesquisas sobre o Conselho de educação direcionada ao financiamento da educação são escassas, esse foi o ponto mais relevante nesta pesquisa, porque foi buscado em três bases de dados estudos sobre os Conselhos de acompanhamento e controle social e foi encontrado poucos que atendesse todos os descritores aqui utilizados, tendo a necessidade de se discutir sobre os conselhos de educação vinculados com a temática do FUNDEB, nas produções acadêmicas.

Considerações finais

Nosso estudo evidenciou a importância dos movimentos sociais nas discussões mais acentuadas sobre o Controle Social, a partir de 1990, no qual estava ocorrendo um processo de descentralização financeira e administrativa entre os entes federados, consolidada por meio da Carta Constitucional de 1988. Dentro do campo da política participativa os conselhos, enquanto controle social são instrumentos de medicação entre o Estado e a sociedade

Com relação à participação social identificamos a presença dos segmentos sociais no espaço dos conselhos gestores da educação e do Fundeb, principalmente com a ampliação de novos segmentos com representatividade quilombolas, indígenas, do campo, porém chamamos atenção a importância de um movimento participativo efetivo, e entendemos que existem algumas barreiras apontadas pelos autores que interfere na efetivação do controle social, como o pouco conhecimento sobre a legislação, dados financeiros e orçamentários, da ausência de

formação específica para a função, além do fato dos conselhos do Fundeb estarem, atualmente, ocupados por servidores da administração municipal.

Com base nos resultados da pesquisa, a principal conclusão que se pode tirar dos dados apresentados, é a reflexão que essa temática ainda pouco pesquisada, por se tratarem de fenômenos recentes sobre a atuação do CACS na dimensão do controle social dos recursos do FUNDEB. Assinalamos a necessidade de pesquisa e avaliações sobre o desempenho dos conselhos gestores do Fundeb, a realidade operacional, e os meios de articulação institucional entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais, como tal, representam forças sociais organizadas e contribuem para o fortalecimento de novos sujeitos políticos.

Sob este enfoque, Souza e Vasconcelos (2006, p. 51), apresenta, em linhas gerais, que por força da luta dos movimentos sociais que asseguraram os direitos sociais, a participação da população nas gestões municipais ganhou força. Todavia, é perceptível que a participação democrática nas tomadas de decisões nas gestões públicas municipais ainda não acontece de forma efetiva, o que gera uma deficiência nas políticas públicas sociais, especificamente nas políticas públicas educacionais. E chama a atenção para "a necessidade de desenvolvimento pesquisas científicas na área".

A pesquisa apresentou algumas limitações, no entanto, destaca-se a importância da continuidade dessa investigação, pretende-se aprofundar as reflexões sobre o Conselho do FUNDEB como espaço de representatividade que ocupa no município. E, como segundo passo metodológico, nos apoiaremos em um levantamento documental, a partir dos Relatórios dos Trabalhos do Conselho Interino da Bahia, entre o período 1830 a 1839, disponível online pela Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), a fim de localizar os projetos de institucionalização dos Conselhos da Educação e os debates a respeito dos recursos financeiros.

Para identificar e estabelecer elos entre as experiências dos Conselhos de Educação nos vários municípios do Sul da Bahia, pretendemos, ainda, em outras oportunidades de aprofundamento da investigação, consultar outros acervos documentais, de modo a permitir a análise das legislações nacionais, estaduais e municipais, regimentos internos e atas para a melhor apreensão e compreensão do fenômeno estudado.

Também, iniciamos uma busca pela constituição e pela criação dos Conselhos gestores do FUNDEB, a partir da consulta a sítios institucionais dos Conselhos gestores da Educação e

Secretarias de Educação dos municípios do Sul da Bahia, com apoio de dados quali-quantitativos para interpretar os significados e significantes presentes no cenário de investigação. Até o momento, levantamos a documentação necessária a respeito dos seguintes municípios: Alcobaça, Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barra Do Rocha, Barro Preto, Belmonte, Buerarema, Cairu, Camacan, Camamu, Canavieiras, Caravelas, Coaraci, Eunápolis, Firmino Alves, Floresta Azul, Gandu, Gongogi, Guaratinga, Ibicaraí, Ibirapitanga, Ibirapuã, Ibirataia, Igrapiúna, Ilhéus, Ipiaú, Itabela, Itabuna, Itacaré, Itagibá, Itagimirim, Itaju Do Colônia, Itajuípe, Itamaraju, Itamari, Itanhém, Itapé, Itapebi, Itapitanga, Ituberá, Jucuruçu, Jussari, Lajedão, Maraú, Mascote, Medeiros Neto, Mucuri, Nilo Peçanha, Nova Ibiá, Nova Viçosa, Pau Brasil, Piraí Do Norte, Porto Seguro, Prado, Presidente Tancredo Neves, Santa Cruz Cabrália, Santa Cruz Da Vitória, Santa Luzia, São José Da Vitória, Taperoá, Teixeira De Freitas, Teolândia, Ubaitaba, Ubatã, Una, Uruçuca, Valença,Vereda e Wenceslau Guimarães.

Temos como intenção de pesquisa estudar as experiências de cinco Conselhos gestores do FUNDEB entre os Municípios do Sul da Bahia, de modo a tomar como instrumento de coleta de dados a entrevista com os conselheiros do CACS, a fim de levantar informações sobre a atuação dos conselheiros do FUNDEB no CACS, complementando as informações registradas nos documentos. O cruzamento de fontes, via análise documental e entrevistas, consiste um movimento necessário para observar a legitimidade das informações, mas também as incoerências nos discursos.

Ademais, no intuito de propiciar reflexões quanto a história, estrutura e funcionamento dos CACS dos municípios-campos, um terceiro passo metodológico se faz necessário. Buscamos realizar um mapeamento do quantitativo de pesquisas realizadas entre os anos de 2010 a 2022, visando obter um panorama sobre a temática do FUNDEB e os Conselhos de Educação nas produções científicas (Mestrado e Doutorado) nas Universidades Públicas da Bahia.

A partir desse levantamento, tem-se como intenção reconhecer os Conselhos de Educação abordados e analisar os destaques dado pelos Conselhos ao campo do financiamento da educação e propor medidas para melhorar a atuação do CACS/FUNDEB.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA**: Educação e Contemporaneidade, p. 95-103, 2013.

BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. **Conselhos do FUNDEB:** participação e fiscalização no controle social da educação. Curitiba: Appis, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

_____. **Lei nº 14113 de 25 de dezembro de 2020**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/lei/L14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. >. Acesso em 30 set. 2022.

CORTÊS, S. M. V. **Arcabouço histórico-institucional e a conformação dos conselhos municipais de políticas públicas**. Educar, Curitiba, n.25, p.143-174, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, 2006.

FREITAS, Wesley RS; JABBOUR, Charbel JC. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate,** v. 18, n. 2, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e gestão pública**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

_____, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e descentralização? In: SOUZA, Donaldo Bello de. **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

_____, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47. maio-ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2023.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

DE LIMA, D.; ADRIANA MARIA PAULO DA SILVA. O grêmio dos professores primários de Pernambuco fabricando bons hábitos: "a caixa escolar" (1883-1884). **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e24[2021], 15 jun. 2021.

LUZ, A. S.; ANJOS, J. J. T. A caixa escolar na historiografia educacional brasileira recente (2011-2021). **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 175-193, mai./ago. 2022.

MINISTERIO DE EDUCAÇAO. Portaria Nº 808, De 29 De Dezembro De 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacaosocial/conselhos-e-orgaos-colegiados/PORTARIAFNDEN808DE29DEZ22CADASTROCONSELHOSDOFUNDEB.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

NUNES, Antonieta de Aguiar. **A formação dos sistemas públicos de educação no séc.XIX e sua efetivação na província da Bahia.** SSa:RIGHBa, v 99, 2004, p. 31.

PINTO, José Marcelino de Resende. O potencial de controle social dos conselhos do Fundef e o que se pode esperar dos Conselhos do FUNDEB. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos Municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

PONTES, A. G. **Atuação dos conselhos de políticas públicas do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação no combate à corrupção**. 2015, 76 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20933>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOARES, Lucineide M. dos S. **Controle social dos recursos do FUNDEF/FUNDEB do município de Teresina (2004 a 2009)**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062021-160230/publico/LUCINEIDE_MARIA_DOS_SANTOS_SOARES_rev.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Os conselhos municipais de educação no Brasil:** um balanço das referências nacionais (1996-2002). Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, p. 39-56, 2006.

ZONIN, S. A. **A caixa escolar na escolarização da infância catarinense** (1938-1945). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O LIBERALISMO COMO FIM E A DEMOCRACIA COMO MEIO: O LIVRE MERCADO E O AUTORITARISMO ESTATAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Vandique Martiniano Campos Meira[251]
Arlete Ramos dos Santos[252]

Resumo: O artigo busca por meio de pesquisa bibliográfica refletir acerca da relação do Estado brasileiro com a nova direita acerca das implementações de políticas neoliberais. Ao entendermos acerca da sociedade que legitima ações do Estado, buscamos refletir sobre o autoritarismo na sociedade patriarcal e a política autoritária, que mesmo numa democracia as classes sociais dominadas conduzem ao poder líderes autoritários, por argumentos místicos e persuasivos, como o da insuficiência de gestão da coisa pública por corruptos, com conotações fascistas. Porém, as ações são legitimadas por toda estrutura de corporações financeiras, religiosos, políticos e intelectuais, demonstrando como o Estado democrático e de direito são meios para que os fins de acumulação capitalista de produção. A fim de legitimá-las, as políticas neoliberais buscam fortalecer os organismos de (re)produção ideológica os seus ideais, e encontram na escola o meio de enaltecimento do individualismo e do alcance sucesso individual, transformando as escolas em espaços de negócios de cultural empresarial. A implantação das políticas públicas da "nova direita" (fascista e neoliberal), com a privatização da educação pública, transfere para o mercado financeiro internacional o recurso público, arrecadado pelos pagamentos dos contribuintes, que esperam dos órgãos públicos a devolução do serviço público, gratuito e de qualidade.

Palavras-chaves: Estado – Neoliberalismo – Democracia – Ideologia

Introdução

Este artigo busca por meio de pesquisas em fontes bibliográficas, refletir acerca da relação do Estado brasileiro com a nova direita acerca das implementações de políticas neoliberais e como o povo brasileiro e as escolas para que se perpetue ao longo do tempo suas influências, culturais, sociais e econômicas. Busca também refletir acerca da implantação da

[251] Professor da rede estadual da Bahia, no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista – CETEP/VC, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. profvanmeira@gmail.com.
[252] Professora Drª do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed/UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. arlerp@hotmail.com.

reforma educacional de característica empresarial, no Brasil, que por meio do Estado democrático de direito, mas com viés político neoliberal na economia e autoritário socialmente, como projeto da burguesia comercial e financeira, a qual utiliza o Estado como meio de legitimação de sua política econômica e usa ideologicamente da estrutura educacional para difundir ideais autoritários, a fim de manutenção da ordem econômica, buscando dessa maneira convencer a massa que o livre mercado é a solução e o governo é o problema para a realização do sujeito que se identifica como parte do mercado.

Assim, como os efeitos das políticas públicas para a educação, de caráter mercantilista, impostos pela reforma empresarial da educação no Brasil, foram organizadas para serem implementadas ao longo do tempo nas políticas educacionais no contexto conjuntural de (re)implantação do neoliberalismo durante os governos Temer e Bolsonaro (2016 – 2022), com ascensão da nova direita. O desmonte das políticas da social democracia de inclusão social, mesmo que contraditoriamente utilizadas como meio de fomento das políticas burguesas de produção, foi uma das armas para impor as políticas neoliberais, produzidas por mentores da faceta mais reacionária, denominada de libertarianismo, que tem como mentores como Hayek (1990) e Mises (2010), mas com ações políticas atuais presentes nas intervenções das corporações financeiras no Estado. A reforma educacional de cunho empresarial tem levado a cultura empreendedora para as escolas, transformando espaços públicos para emancipação social para espaços de negócios, de aprendizado para fins de negócios.

1 – O Estado no capitalismo: liberdade, democracia e autoritarismo como instrumentos para a manutenção da ordem econômica e autoritarismo social

Vivenciamos uma conjuntura de crise estrutural do capital, em que os recursos materiais para sua (re)produção se encontram em limites de esgotamento, definidos e finitos, o que reduz paulatinamente as margens de lucros das grandes multinacionais do capitalismo mundializado. Assim se tornou imperativo a valorização do capital especulativo, após esta reestruturação produtiva do capital, nos anos de 1970, impetrado pela terceira revolução industrial *toyotista*, informatizando os negócios e as relações de comunicação social, o que possibilitou na expansão da reprodução ampliada da acumulação capitalista, por meio da financeirização da economia, das trocas comerciais, em todo o mundo. Mas, contraditoriamente, é no capital produtivo a base

sobre a qual se erige e se sustenta toda especulação financeira, o mundo real, natural e social, onde a relação sociedade, trabalho e natureza se materializam.

A negociação de acordos conciliatórios, de interesses difusos, mas que se coadunam para resolução do conflito social, entre o Capital e o Trabalho, se tornaram a tônica dos governos, com viés socialdemocratas, no Brasil com as eleições de governantes do Partido dos Trabalhadores (PT), expressadas nas três esferas federal, estadual e municipal. Se estabeleceu desde então uma cultura de negociações caracterizadas como de "consenso", pelo qual os interessados em se resolver o litígio estão no lado do interesse de ampliação de seus domínios, o agronegócio – o de territorialização de seus ditames de exploração do trabalho produtivo, da ampliação dos lucros por meio da financeirização do capital especulativo dessas grandes corporações econômicas – e o Estado, que resolve a problemática da ausência de suas ações por meio da implantação de políticas públicas, por meio das sociedades civis – e os operários e os camponeses, a classe que vive-do-trabalho, que na busca por qualidade de vida, por bens e serviços que garantam sua sobrevivência, se sujeitam às determinações de acordos consensuais daqueles dois sujeitos (enganam-os, dissimulando por meio de uma falsa impressão de que "todos saem ganhando", todos os envolvidos no negócio), mesmo que antagônicos, que representam o interesse do Capital e da classe dominante. Ou seja, a essência espoliadora do Capital se escamoteia de uma aparência de solidariedade e de ecologicamente correta, perpetuando a ideologia hegemônica da classe dominante, reforçando seus interesses de dominação por meio deste reformismo conciliatório e pacifista.

Então, se compreende a natureza dessa dominação capitalista segundo MÉSZÁROS (2011), o capital é entidade material, incontrolável, de controle sociometabólico. Por sua natureza estrutural totalizadora absorve, sobrepondo a tudo seu critério de viabilidade, disseminando o ideal democrático e de liberdade econômica. Se realiza sujeitando toda a sociedade às suas funções produtivas e distributivas, às exigências do modo de controle do capital, impondo a divisão social hierárquica do trabalho. A produção e o controle se estruturam separados e atribuídos a diferentes classes, estruturando de forma antagônica a sociedade sob o domínio do capital.

> Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma 'entidade material' [...] mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é

> precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente de longe a mais poderosa – "estrutura totalizadora" de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua "viabilidade produtiva" ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais absorvente – e, neste importante sentido, "totalitário" – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação, e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu "microcosmo" até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes contra os fracos. No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente democrático e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível. (Mészáros, 2011, p 96).

O Estado Moderno assegura e protege a produtividade do sistema, exercendo controle sobre as forças insubmissas, como analisou Mészaros (2011, p 106, 107), a

> formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. [...] o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo sócio antogonicamente estruturado".

O rompimento com a estrutura capitalista, que transforma tudo e todos em mercadorias, se resolve, essencialmente e não formalmente, conforme reflexão abordada por Mészáros (2008), porque a natureza do capital é irrecorrigível, somente por meio de uma educação e trabalho revolucionários, universalizados, se promoverá uma sociedade e uma economia para além do Capital. A livre associação, a autogestão, a emancipação do sujeito social se dá mediado por educação transformadora e radicalmente emancipadora, sempre articulada com as condições reais e objetivas, numa relação dialética. As ações reformistas não pretendem romper com os ditames do capital, não revelando e não resolvendo as contradições intrínsecas ao modo de produção, não se comprometendo com a mudança social – o consenso conciliatório, contraditoriamente, atende aos interesses de todos, mas submete os trabalhadores às convenções

sociais estabelecidas de exploração do trabalho, reforçando o sujeito precarizado, subsumido aos ditames das relações sociais capitalistas.

É nesse processo que Jean Paul de Gaudemar (1977) destaca que o modo de produção se apropria de seus corpos e suas mentes, que lhes suga o suor e o sangue de sua capacidade produtiva para se reproduzir, pois não seria a lógica do trabalhador que prevalece, "mas a do crescimento capitalista, que prevê a mobilidade do trabalho, isto é, a possibilidade de dispor dos movimentos dos trabalhadores como axioma inevitável. Um dia móveis, outros imóveis, mas sempre submetidos à regra de acumulação do capital" (Gaudemar, 1977, p. 39).

Assim, a partir dessa compreensão, podemos entender a realidade brasileira, buscando a compreensão da relação do Estado com a classe social dominante, temática essencial para compreendermos as políticas da nova direita, a qual se acendeu ao poder central no Brasil pós impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O controle dos "insubmissos" é uma importante estratégia do Capital para a perpetuação dos seus interesses produtivos na sociedade, pois

> A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso a escola passa a ser uma "empresa" educacional, com procedimentos operacionais e não mais com procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma "operação empresarial" com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos. Isso ainda permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais – e permite, por exemplo, a atuação de movimentos como o da "escola sem partido" que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas. (Freitas, 2018, p. 55)

As políticas da extrema direita, o qual se utiliza do espaço público do Estado democrático, através do Congresso Nacional, para implementação de programa antidemocrático, autoritário, de controle social do espaço escolar, sobretudo do lugar de realização do processo de ensino e de aprendizagem – da sala de aula – por meio do Projeto de Lei nº 867/2015, que cria o "Programa Escola sem Partido" (Frigoto, 2017). Esta é uma clara demonstração do uso contraditório dos espaços constituídos e institucionalmente legitimados para prática da política democrática do Estado de direito, a fim de implantação de políticas de

promoção do autoritarismo social, para controle ideológico e de manutenção da ordem econômica e produtiva do capital vigente, pelo neoliberalismo.

2. A ascenção da "Nova Direita" – a legitimação social por meio do autoritarismo e da liberdade econômica, através do uso de espaços democráticos

A partir de 2016, com a ascensão da extrema direita, ou a nova direita, como analisou Freitas (2018), para implantação de políticas públicas neoliberais – liberdade para a economia, autoritarismo para a sociedade – se instaurou em instituições sociais um ideal de cunho ideológico fascista, crendo, como sabem os intelectuais neoliberais, que essas instituições são lugares de (re)produção ideológica da classe dominante, como entendeu Marx & Engels (2009, p. 67)

> As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideais; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio.

Com base nesse pensamento de Engels e Marx, vamos encontrar uma compreensão para compreendermos acerca deste imbricado e contraditório enlace social, entre a liberdade e o autoritarismo (o querer ser livre economicamente mas vinculado à prática autoritária de viver social, típico dos discursos políticos da nova direita que se ascendeu no Brasil, em 2016 com o golpe parlamentar impetrado por parlamentares do Congresso Nacional e com forte apoio da burguesia comercial e industrial, assim também ajudando a entender a ascensão ao poder do governo federal do Bolsonarismo). E foi assim, através da propaganda, por meio de espaços legitimamente democráticos, que foi divulgado amplamente os ideais autoritários do fascismo, da época totalitária vivenciada pelo continente europeu, na primeira metade do século XX, figurado no mote "Deus, Pátria, Família", bastante difundido durante o governo do ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que na verdade são um conjunto de metáforas místicas (Reich, 2001), obtendo com este discurso um irrestrito apoio político de grande parte

dos adeptos do cristianismo no Brasil (sobretudo o do neopentecostalismo, encontrado tanto no movimento de renovação evangélico, quanto na renovação carismática católica).

O psicanalista Wilhelm Reich (2001) aborda com propriedade sobre como a ideologia, da classe dominante, tem força material nas instituições sociais (família, religião, pátria, nação, raça, sexualidade), que reflete o processo econômico da sociedade, e insere-os nas estruturas psíquicas dos seres humanos da sociedade, estruturando a dominação política, social e econômica, e fomentando a sua perpetuação: "...cada ordem social cria nas massas que a compõem as estruturas de que ela necessita para atingir seus objetivos fundamentais." (Reich, 2001, p. 21) A clivagem, porém, se encontra na compreensão do agir irracionalmente e aparentemente sem propósito, ou seja, entre a ideologia e a economia, em como o misticismo se sobrepõe a ciência, que estabelece governos totalitários no seio social.

A família patriarcal autoritária, conforme analisou as suas origens o psicanalista Wilhelm Reich (2001), surgida num momento histórico de formação da desigualdade social, determinado pela constituição da propriedade privada dos meios de produção, de apropriação do excedente produtivo, e pela divisão sexual do trabalho – a qual delegou a mulher e aos filhos à condição de submissão aos interesses masculinos, tanto do pai como aos homens de outras famílias da sociedade. O Estado, aparelho regulador, organizador e controlador dessas relações repressoras sexuais, surge no seio dessa família autoritária, sendo esta um mini Estado, uma fundadora e estimuladora do irracionalismo nas relações sociais, onde o recalque sexual, o medo sexual, os impulsos sexuais naturais são controlados, lugar de (re)produção dos ideias patriarcais da sociedade e de exaltação da mãe pátria e do culto ao líder místico, porém real na política, confirmando a tese de que o misticismo é a base do fascismo.

> [...] os sentimentos nacionalistas são um prolongamento direto dos sentimentos da família autoritária. No entanto, também, o sentimento místico é fonte da ideologia nacionalista. As concepções místicas e as atitudes da família patriarcal são, portanto, na psicologia de massas, os elementos básicos do nacionalismo fascista e imperialista. Assim se confirma, na psicologia de massas, a teses de que uma educação mística torna-se a base do fascismo sempre que um abalo social põe as massas em movimento. (REICH, 2001, p. 122)

A consequência, que se expande do individual ao social, é o de medo de ser livre, o de incapacidade para a o exercício da liberdade, (re)produzindo a mentalidade reacionária e mecanicista, que encontra no fascismo alemão o expoente mais representativo dessa irracionalidade, promotora de mecanismos místicos, de repressão do sexual e do racional. Ainda segundo Reich (2001), ao analisar a estrutura de classe sustentadora dessa ideologia, o Adolf Hitler teve o "homem médio", ou seja, a classe média, o apoio fundamental para sua ascensão e estabelecimento como governante ditatorial do nacional-socialismo alemão.

O seu êxito foi proporcionado então não por ele, mas pelos sentimentos nacionalistas e autoritários das massas, surgidos e nutridos na família, ou seja, foi a própria estrutura humana produzida pelo processo histórico no território alemão – que se caracteriza como reprimida e recalcada sexualmente e hipócrita, por conta da busca pela fuga por satisfação sexual, pelo escape sexual, por fora do que foi estabelecido como correto pelas instituições moralistas da sociedade – quem produziu o fascismo na Alemanha. A mesma compreensão se estende a outros países, que assim possuintes de estrutura familiar patriarcal, constituíram Estados, totalitários e/ou autoritários.

A clivagem social e econômica compreendida pela classe sustentáculo do fascismo, criada pela classe média (o homem médio é simbolizado pelo autor como sendo um sargento que não conseguiu êxito em galgar patentes mais altas, com inveja e recalque se acha bem sucedido na sociedade, impõe a sociedade que aceite o seu exemplo de ordem social, moral, religiosa e nacional, e o dever de manutenção de seus privilégios), se revela pela estrutura econômica modesta que possui, mas que tenta aparentar o contrário, esbanjando um riqueza aparente para aqueles que estão abaixo dele, transmitindo assim a ideologia de "honra" e de "dever cívico" que a classe mais alta, a realmente dominante, precisa para se perpetuar no poder. Se pautando na repressão e no recalcamento sexual, na submissão absoluta a figura paterna pela mulher e pelos filhos, são originalmente camponeses que têm na mãe figura casta, pura, respeitada sexualmente e cuidador do lar o fundamento irracional do nacionalismo e do patriotismo (a mãe – pátria assim é constituída e inculcada na mentalidade).

A outra irracionalidade se estabelece pela teoria das raças, no qual dispõe de argumento místicos sobre a suposta "raça ariana", branca, segundo Hitler é fundadora de civilização (as portadoras de civilização são as pertencentes aos povos asiáticos, como os japoneses e os chineses, e as destruidoras de civilização os judeus e os demais povos) possuintes de poder de

reivindicar o domínio do mundo, por seu destino divino. Se imbricam, nesta teoria fascista a ideologia imperialista de dominação geopolítica mundial e as funções irracionais e místicas da ideologia sexual reacionária, do nacionalismo e da pureza da "mãe-pátria", da "pureza sexual". Assim, a base essencial da teoria fascista da raça é o medo da sexualidade natural (não se "misturar" com outras civilizações é proibir relações sexuais com as raças destruidoras, tidas como inferiores). Assim, para não corromper os laços familiares, o moralismo sexual se associa a teoria racial, a classe dominante, a alta, não a média – apesar de ser a que dá suporte político –, tem nesta teoria o suporte para sua perpetuação econômica.

O autor também analisa sobre a importância da sexualidade da mulher, e aponta que a mulher sexualmente consciente torna falível a ideologia fascista, pois a família patriarcal autoritária tem na mulher reprimida e recalcada o sustentáculo, e assim, a manutenção das estruturas autoritárias do Estado. Daí advir a figura da prostituta como a "destruidora de lares" (a geração de culpa na mulher é típico da ideologia fascista e autoritária do patriarcado) e, contraditoriamente, serve de escape, de fuga, para o homem/pai/marido médio, autoritário – o falso moralismo é reproduzido socialmente ao longo do processo histórico. *"A ideologia da honra nacional deriva da ordem social autoritária, e esta, por sua vez, de uma ordem sexual que nega a autorregulação da sexualidade."* (p. 111).

Com isso se compreende a incapacidade para a liberdade, tanto para o homem quanto para a mulher, que são educados para repressão sexual, pela religião cristã (Igreja), repressora e hipócrita, produtora de discurso da pureza sexual, casta, e santificadora, porém impositiva e inquisidora. A irracionalidade proporcionada pelas instituições sociais (a serviço da burguesia como instrumento de controle, que passa a ideia de que as relações autoritárias são naturais e imutáveis), por meios mecanicistas de regulação social e sexual, entrava o orgasmo e a liberação sexual, produzindo assim indivíduos ansiosos e antidemocráticos na sociedade.

A luta, para Reich, é por reeducar hoje para promoção de liberdade e de conscientização da capacidade, sobretudo nas crianças, para que as futuras gerações tenham mais liberdade. Com isso, se desenvolveria socialmente o amor, o trabalho e o conhecimento. Não por meio da política, mas o meio promotor da liberdade está na valorização do trabalho: *"quanto mais satisfatória é a vida sexual, tanto mais produtivo e satisfatório é o trabalho"* (p. 275). A centralidade do trabalho, a relação do conhecimento com a identidade profissional, tendo o amor nas relações, cada vez mais orgânicos/reais e menos mecanicistas/artificiais. Reich propõe

em sua tese que a democracia do trabalho tem pelo comportamento racional a maneira revolucionária de condução ao colapso da família patriarcal, das bases de sustentação do Estado moderno, contrariando assim a ideologia fascista que induz e estimula a ideia de permanência perpétua do Estado, que paira na imaginação social e a domina, divinamente, e tem no autoritarismo e na repressão sexual como fundamentos de controle social, reacionária e irracional.

A respeito dos efeitos das políticas neoliberais e de seu contraditória essência de liberdade e autoritarismo imbricados, vamos encontrar uma importante análise sobre as consequências para o povo brasileiro das políticas enaltecedoras do patriarcado, do nacionalismo e do misticismo, abordado em Reich, em Jessé Souza (2020), sociólogo brasileiro, o qual também analisou a função de que a classe média brasileira exerce na implementação de políticas neoliberais e no reforço de um discurso místico de que o Estado brasileiro é corrupto historicamente e sempre houve governos "desonestos", e a sua gerência deva ser feita não por políticos de carreira que se corrompe facilmente, mas por pessoas capacitadas técnica e politicamente, isentos de corrupção ("honestos") – e assim foi decisivo para a ascensão da ideologia fascista ao poder central, por meio do bolsonarismo e da implementação de privatizações e entrega de patrimônios nacionais aos "cuidados" de estrangeiros.

O autor, aborda a temática do racismo racial e de sua reprodução na sociedade, estadunidense e brasileira, demonstrando por meio de sua tese de que as políticas estatais são para manutenção da ordem social e econômica capitalista (concordando com Mészáros, 2011), e tem pelo racismo racial um meio poderoso de manutenção da dominação de classes. Ao longo do tempo a questão racial no Brasil, foi substituída pelo falso moralismo do suposto combate a corrupção, causa de golpes de Estado e de impeachments, como a da ex presidenta Dilma e da prisão do presidente Lula, minuciosamente arquitetada por intelectuais, por institutos, políticos e bilionários estadunidenses, "injusta" dentro da legalidade corrompida.

O estabelecimento do governo Temer e o de Bolsonaro, ambos constituídos com predomínio de maioria de homens, brancos, cristãos, ricos, héteros, pertencentes a classe política com passado de envolvimentos em corrupção, revela o autor que é foi um projeto estadunidense, de imperialismo internacional, de destituição de governos liberais progressistas, populares ou com governantes oriundos da luta popular, e de constituição de governos neoliberais. Os EUA possuem em sua história relações sociais marcadas pela dominação social

determinada pelo racismo racial, e como o que ocorre politicamente e economicamente lá influencia diretamente no Brasil, este racismo racial não é declarado, velado pelo falso moralismo do combate seletivo à corrupção, que cimenta a solidariedade existente entre as classes do privilégio do país.

Jessé Souza analisa, desde as precondições históricas e simbólicas mais amplas e gerais até o momento presente: atualmente o poderio americano (Estado, com suas organizações de vigilância e de segurança institucionais, e por corporações empresariais, chefiados por bilionários do petróleo, da agroindústria e da indústria multinacional), se une ao crime organizado no Brasil, legalizado pela estrutura jurídica legal, porém corrompida (velado pelo "Lava Jato", organização de "combate a corrupção" e desvelado pela "Vasa Jato" que provou ser uma organização corrupta) para destruir a sociedade, cujos espaços de união são estimulados a destruição – disseminação do ódio nas famílias, desvalorização dos espaços de debate democráticos, através da disseminação de *fakes News* pelas redes sociais, da internet estadunidenses – e o Estado brasileiros (a evasão de divisas, rentismo e endividamento público, são projetos neoliberais de destruição do Estado de bem-estar social, construídas e implementadas durante os treze anos do governo neodesenvolvimentista e consensual do presidente Lula e da ex presidente Dilma).

E Freitas (2018) vai entender, concordando com Souza (2020), que a democracia liberal é um meio, não um fim, pois o objetivo maior são as garantias dos privilégio da classe dominante, pertencente ao grande capital, garantia da propriedade privada dos meios de produção e da acumulação financeira de capital, pelo capital especulativo via capital produtivo, nem que isso custe a liberdade social via legal, pelo Estado, instaurando ou mesmo apoiando um governo que promova meios ditatoriais de cerceamento de direitos humanos, contraditoriamente, também, da liberdade social, tão enaltecido pelos defensores do libertarianismo, da Escola austríaca, de Mises (1990) e de Hayek (2010) – um impeachment ou uma golpe de Estado, é um meio de mudança administrativa, para um que favoreça o neoliberalismo, não importando se por qual mecanismo legal ou ilegal utilizados.

> Para Misses e para Hayek, a social-democracia, o socialismo e o nazismo eram produto das deturpações do liberalismo clássico, e deveriam ser combatidas – incluindo a tese nascente do Estado de bem estar-social, que duraria até o início dos anos 1970. Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o "direto natural" de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e

> pessoal. E somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por "seus méritos". Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da "liberdade" social e pessoal, por outro. (FREITAS, 2018, p. 19).

No primeiro meado do século XX, as corporações empresariais passam a financiar fundações universitárias e intelectuais a produzirem ideias liberais, como o Friedrick Hayeck, e utilizando de eufemismos transmitem na estrutura ideológica de classe dominante a "revolução libertária", ou "anarcapitalismo", nas sociedades e nas economias, promovendo o livre comércio como soberano sobre as políticas públicas de garantias de direitos sociais e o Estado, apenas, para garantir a ordem social, com o uso militar e do aparato legal. Souza (2020) vai abordar que a fábrica do consenso é fator importante para a manutenção da massa focado nos interesses que a classe dominante quer para poder se apoderar do patrimônio público e nacional, ao afirmar que "a fábrica do consenso – eufemismo para a manipulação deliberada das massas contra seus melhores interesses – vai exigir uma divisão de trabalho e uma segmentação estrutural e institucional nova no campo da dominação simbólica." (Souza, 2020, p. 67)

Assim, Souza vai entender que esses pensadores, financiados por corporações financeiras, para influenciar nas políticas estatais em todo o mundo, decidindo rumos eleitorais, como foi o Edward Bernays, que "a ideia é transformar o capitalismo, de mera forma específica de produção material, em uma verdadeira religião, colonizando no nascedouro todos os sonhos e todas pluralidade da vida em favor da ortodoxia do consumo." (Souza, 2020, p. 73). Ora, não é este o propósito do capital, ao dominar a sociedade sobrepõe a tudo e a todos os tentáculos ditatoriais de suas relações liberais econômicas?

Jessé Souza também aborda acerca do funcionamento da religião cristã na manutenção do racismo racial na estrutura social, servindo como instrumento político pelo protestantismo ascético, a fim de promover a disseminação ideológica da classe dominante da sociedade capitalista, de produzir no Brasil uma segregação social, agressivamente expresso nas classes sociais baixas, identificando o negro e o mestiço em "honesto" e "bandido", como se fosse "puro" e "impuro". Esta dicotomia, que se fundamenta na ideia platônica de dualismo "corpo"

– lugar das paixões e de instintos, corruptível, requer dominação e controle – e "espírito" – lugar do raciocínio, da razão, incorruptível, deve controlar e dominar o corpo – vai se expressar nas relações através da sacralização no mundo do trabalho.

A ciência supera a religião, e passa a ser investida pelos ricos da sociedade, para promoção de ideais de manutenção da ordem social e econômica. Através do investimento milionário, as corporações empresariais compram eleições, usam da política democrática liberal e burguesa para legitimar e perpetuar o racismo estrutural. Como no Brasil o racismo é velado pelo argumento moralista da corrupção, de que todo o povo é corrupto, o discurso de Gilberto Freyre (2003), citado por Souza (2020), em seu livro "Casa Grande e Senzala" dá sustento ao argumento de que todo o povo (corpo) deva ser controlado e dominado pela razão (espírito), desta forma os "corruptos" devem ser administrados pelos "honestos".

E foi com este discurso falso moralista, arma propagandista planejada por Bernays e intelectuais financiados por corporações fomentadoras do neoliberalismo, que permitiu a ascensão da família Bolsonaro ao poder institucional, e ao Jair Messias Bolsonaro a presidência em 2018, família que sempre viveu às custas do Estado, contraditoriamente identificados como aqueles "honestos". Orientado por intelectuais e políticos da extrema direita estadunidenses, como o Steve Bannon e Donald Trump, o governo no Brasil de 2018 a 2022 passa a ser governando pela mesma classe política elitista, que responde juridicamente por vários casos de corrupção na Justiça, machista, racista, sexista. Explicitamente realizam publicidade do extremismo nas relações sociais contra os "corruptos", e que a solução para o controle social é pela via ditatorial, de instituição da violência criminosa, com apoio das milícias armadas provenientes das forças oficiais de segurança pública e da parte da população ressentida, por conta de não se ascenderem mais socialmente pelas políticas de inclusão social, e dominada pelo obscurantismo religioso.

E foi dessa maneira que grande parte da população brasileira é convencida a concordar com o *pseudo* combate a corrupção, sem saber de que perdem sua soberania e seu patrimônio, nacionais, para os EUA. E como para fundamentar e legitimar socialmente essas ações neoliberais na sociedade, foi de grande importância investir, não financeiramente, mas ideologicamente na estrutura educacional brasileira, concordando com Reich (2001), Souza analisou que

> Para quem imagina que os interesses sociais são todos econômicos ou redutíveis aos interesses econômicos, como ocorre como pensamento hegemônico liberal e certas tradições marxistas, toda a realidade da "economia moral" da sociedade e de suas lutas intestinas está interditada. No entanto, as lutas pelas distinções morais e sociais são tão ou mais importantes que as lutas econômicas pelo acesso a bens escassos. Para quem não percebe isso, o funcionamento das sociedades e a lógica das lutas de classe permanecerão sempre um grande mistério. Daí por que compreender como o racismo se reveste de outras máscaras é tão importante. (Souza, 2020, p. 184)

O autor professor Luís Carlos de Freitas trabalha em seu livro a tese da privatização da educação, seja no processo iniciado no ensino público, seja com o reforço e aprofundamento dos ideais neoliberais no ensino particular. Mas é na rede pública de educação, a que atende os mais desfavorecidos e a que garante o direito humano e constitucional de acesso gratuito e de qualidade, que Freitas se atém, demonstrando os conflitos éticos e as contradições inerentes a mercantilização do processo educativo. Iniciada em países centrais do capitalismo, mais especificamente nos Estados Unidos da América (EUA), conforme análises empíricas expressas no seu livro, comprova por meio de dados que a reforma empresarial da educação não melhorou a qualidade no processo ensino-aprendizado – apesar do enriquecimento do grande capital, sobretudo o especulativo – nos EUA, aprofundou a desigualdade e a discriminação racial e permitiu que o autoritarismo na educação escolar ganhasse destaque e força.

A reestruturação produtiva do capital, desde os anos de 1970, vem aprofundando a desigualdade social em todo o mundo capitalista, sobretudo com a precarização do trabalho pela produção flexível, através de ferramentas, dentre outras, provenientes da informatização e da robotização nas relações sociais. Assim, a reforma empresarial da educação não ocorre, somente, no seu viés econômico, mas tem no viés ideológico sua forte instrumentalização de formação. É na escola em que esta irá correr com afinco, através da mudança de mentalidade: a educação deva ser tratada como "serviço", e não mais como um direito, motivo que fundamenta o afastamento do Estado e a privatização da gestão da escola pública, e fomentar esta promoção ao individualismo e da meritocracia egoísta é fundamental para os intentos, não democráticos liberais, mas para a promoção do liberalismo econômico em seu estágio mais avançado (porém primordial, como idealizado pelos seus primeiros teóricos, nos séculos XVIII e XIX, a saber, sem intervenção, alguma, do Estado.

> E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham "liberdade" para construir sua trajetória a partir do mérito pessoal e esforço pessoal. [...] Por este caminho desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual consta apenas o presente, a "luta pela própria sobrevivência" [...]Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. (FREITAS, 2018, pgs. 23, 24)

O neoliberalismo tem na educação para o empreendedorismo "o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade (...) constituindo a fonte de liberdade pessoal e social, e cuja organização mais desenvolvida é a 'empresa'" (Freitas, 2018, p. 31). Transformar a escola pública numa empresa que gere lucro, começando pela terceirização de serviços de funcionamento da rotina escolar, chegando na sua gestão, só se estabeleceria com a implantação e investimento de uma consciência totalitária, pela qual amordaçasse os profissionais da educação e os conscientizassem de que a liberdade neoliberal só tem efeito num ambiente promotor de ideologia repressora – tem assim no fascismo o caminho o pavimentar este processo educativo, contraditório essencialmente.

No Brasil, as reformas promovidas desde os anos de 1990, após a abertura política para a democracia com a constituinte de 1988 e com a abertura econômica implantada com o governo Fernando Collor e as privatizações nos governos FHC, com o "Educação para Todos" e a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das Diretrizes Curriculares, são caminhos para a conscientização da sociedade, pela educação escolar, de que o "Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social", pois sendo um mal gestor da propriedade pública (mentalidade implantada na sociedade brasileira, de que a corrupção é natural na sociedade brasileira, assim, a gestão pública estatal deva ser administrada por órgãos privados ou por aqueles que "combatem" a corrupção, como bem analisou Souza (2020), e "impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo" (Freias, 2018, p. 31).

A reforma empresarial da educação, em curso no país, é conservadora e reacionária, coloca a escola pública em condição de vulnerabilidade às investidas de gestores de Estados da federação brasileira, aliados ao grande capital, transferindo suas responsabilidades às empresas e às secretarias de segurança pública (com a implantação das escolas cívico-militares ficou mais evidente esta intenção do Estado mínimo de se deslocar a responsabilidade com a qualidade da

educação, da secretaria de educação para a de segurança – educar pela repressão), que passam assim a "controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial." (Freitas, 2018, p. 103). A educação para a profissionalização precoce produz, desde tenra idade, indivíduos preocupados em se moldar em algum dos perfis profissionais do mercado de trabalho, ao invés de educar para a emancipação social, ou seja, não mais como objetos manipulados, mas sujeitos sociais protagonistas de suas histórias – a precarização do trabalho e o enquadramento de estudantes com "perfis de marginalização social" são promovidos por este modelo empresarial de educação escolar.

Destarte, podemos entender que o livro de Freitas (2018) alcança um importante trabalho de articulação, da ideia central da implantação das políticas públicas da "nova direita" (fascista e neoliberal), com a privatização da educação pública, transfere para o mercado financeiro internacional o recurso público, arrecadado pelos pagamentos dos contribuintes, que esperam dos órgãos públicos a devolução do serviço público, gratuito e de qualidade.

O modelo estadunidense de reforma empresarial, copiado e implantado no Brasil, já fadado ao fracasso nos EUA, desestimulando os estudantes aos estudos, segregando ainda mais a sociedade, em quem detém o saber secular produzido pela humanidade e quem detém a força-de-trabalho, precarizado e disciplinado para atender às formas de exploração neoliberal, educando ambos os corpos a se conformarem em estar disponível "livremente" dentro dos limites ditatoriais do capital.

3 - Aspectos metodológicos da pesquisa

Essa pesquisa teórica foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, de caráter qualitativa exploratória, através de leitura e compreensão de livros, trabalhados durante a disciplina *Educação, Movimentos Sociais, Trabalho e Formação Humana*, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Considerações finais

O Estado capitalista está em sua constituição a vinculação contraditória da garantia da liberdade, para obtenção de propriedades privadas, e o autoritarismo estatal para manutenção de mecanismos legais que garantam a permanência da estrutura ideológica, de organismos sociais, de aparelhos ideológicos, afim de manutenção da acumulação capitalista pelos meios de produção de posses dos capitalistas. A sociedade, a mercê dessas relações sociais, aceitam forçosamente e pacificamente os mecanismos autoritários de manutenção da ordem, o que possibilita a agentes de produção econômica se apossarem de patrimônios públicos nacionais, até de verbas públicas que se transformam em posse privada através de contratos de parcerias de características público-privadas.

O Estado democrático e de direito é o lugar de regular a sociedade, no qual se consorciam entes privados, tanto com fins lucrativos e como sem fins lucrativos (como a sociedade civil organizada de cunho religioso), que o utiliza para obtenção de benefícios e de manutenção de privilégios, em detrimento da classe social desfavorecida, operária e camponesa, que se submetem aos ditames do capital, (re)produzindo as relações sociais desiguais, submetidos ao autoritarismo historicamente produzido na sociedade, iludidos pela *pseudo* liberdade da ideologia da classe dominante, que difunde o ideal do livre-mercado e do empreendedorismo como caminhos para continuarem sonhando com a libertação social, contraditoriamente vivendo mecanismos sociais escravizadores.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 481 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (ORG). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAULDEMAR, Jean Paul de. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Editorial Estampa: Lisboa, 1977.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão.** 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**.1 ed revista. São Paulo: Boitempo editorial. 2011.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2020.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo**. 2 ed. São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

A EXPERIÊNCIA ASSOCIATIVISTA DE MULHERES CAMPESINAS NA CONTRAMÃO DA ECONOMIA DOMINANTE

Cheirla dos Santos Souza[253]
Cristiane Santos Oliveira[254]
Ana Cristina Nascimento Givigi[255]

Resumo: O artigo em tela é resultante do recorte da pesquisa intitulada "Negra Sou: Mulheres Negras Campesinas, (re) Conhecimento, Lutas e Estratégias, do mestrado Profissional em Educação do Campo apresentado no ano de 2019 através do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). No presente artigo, busca-se tecer reflexões sobre o processo de organicidade da Associação de Mulheres da Comunidade de Duas Barras do Fojo, no município de Mutuípe-BA, e a partir de então, refletir sobre a importância dessa organização comunitária, para a emancipação das condições de vida das associadas, para o desenvolvimento da comunidade, para a defesa do território campesino e da Educação do Campo. A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma metodologia qualitativa, tendo como lócus de pesquisa a Associação de M. da Comunidade de D. Barras do Fojo, no município de Mutuípe no Estado da Bahia, e para a produção de dados realizou-se a técnica do grupo focal, e semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa, que foram 5 mulheres associadas, no entanto, para as discussões dessa pesquisa realizou-se um recorte das entrevistas, utilizando-se as contribuições de três associadas. Constatou-se a partir da pesquisa que a organização das mulheres campesinas, a partir do associativismo representa uma possibilidade de alteração do quadro de desigualdade, da falta de autonomia, da dependência financeira, de maneira a estabelecer estratégias políticas que contribuem para corrigir a distorção histórica que coloca a mulher em condição de dependência e submissão.

Palavras –Chave: Mulheres Campesinas. Associação Comunitária.

Introdução

O presente artigo é fruto dos resultados do recorte da pesquisa do mestrado Profissional em Educação do Campo junto ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o qual tem como proposta produzir conhecimento junto as

[253] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB-CFP/Mukanda/ Email: cheyrlasouza@gmail.com.
[254] UFRB- CFP-FAPESB/Mukanda E-mail: criscampo@aluno.ufrb.edu.br.
[255] UFRB-CPF/ UFRB E-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br.

comunidades, de modo a entender que a experiência comunitária é fruto de produção coletiva e, a partir disso, interessa-nos pensar com/nas mulheres campesinas do Vale do Jiquiriçá, em seus processos de organização comunitária e busca de emancipação.

Ressalta-se que temos na Bahia, desde o ano de 2012, esse importante curso de Mestrado, que tem se lançado no propósito de pensar sobre o campesinato, suas experiências políticas e de conhecimento. E tem como parceiros os Movimentos Sociais do Campo em sua diversidade, e de forma particular nesse trabalho, as associações de mulheres campesinas, que vem dentro de suas trajetórias de luta, reivindicando direitos, defendendo pautas importantes, defendendo o território e uma educação para seus filhos e para a comunidade que de fato seja condizente com suas lutas, historicidade, seu trabalho.

No presente artigo, busca-se tecer reflexões sobre o processo de organicidade da Associação de Mulheres da Comunidade de Duas Barras do Fojo, no município de Mutuípe-BA, ao tempo em que dialoga-se sobre a importância da organização das mulheres campesinas, ao longo da história. Nesse sentido, embora possa ser conceituado de diferentes maneiras, no trabalho compreendemos o associativismo como instrumento de luta e resistência dos campesinos e campesinas que, mesmo diante das dificuldades, desejam permanecer na terra e defender seu território, seu modo de vida, seu trabalho, sua cultura, sua existência. Nesse sentido, o associativismo apresenta-se como uma rica estratégia não apenas para o fortalecimento econômico, mas sobretudo político e social.

Os movimentos sociais[256] do campo, vem ao longo da sua história lutando na contração do modelo agrícola capitalista e hegemônico (agronegócio) que vislumbram a terra como mercadoria, fonte de lucro e por isso passiva de exploração, expropriações, além da opressão e violência cometida contra aqueles que tem uma relação com a terra e o território para além da produção-comercialização.

[256] Em relação ao termo movimentos sociais, observasse que há diversos conceitos e reflexões. E na concepção de Gohn (1995, p. 44) os movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados.rurais não altera automaticamente as relações no ambiente familiar, suas responsabilidades domésticas e a relação social. Foi também nos anos de 1980 que as mulheres camponesas intensificaram suas lutas pelo direito para que a mulher fosse aceita como sindicalizada nos sindicatos dos trabalhadores rurais, pelo direito à licença maternidade e ao acesso à previdência. Logo, a luta das mulheres por direitos previdenciários, terra e crédito fez emergir outras pautas de luta como, saúde, educação do/no campo, educação superior, espaço na política, reprodução e família e outros.

Dentre esses grupos, encontram-se as mulheres campesinas organizadas, que passaram a ganhar destaque no final dos anos 1980, com os processos de organização e mobilizações voltados para a luta de direitos da Constituinte, os quais ampliariam o direito das mulheres à seguridade social, por meio da garantia de aposentadoria no valor de um salário mínimo (FARIA, 2009). No entanto, muito mais que lutar pelo direito à aposentadoria, essas mulheres uniram forças reivindicando reconhecimento como trabalhadoras e como cidadãs, mesmo porque a efetivação dos direitos das trabalhadoras.

Os movimentos organizados das mulheres do campo são recentes, no entanto podemos observar que são movimentos que possuem grande organicidade e capacidade mobilizadora. Identificam-se coletivamente como trabalhadoras rurais, campesinas, quilombolas, catadoras de coco babaçu, mulheres da floresta, agroextrativistas e agricultoras familiares, entre outras.

Após a luta das mulheres campesinas pelo acesso aos direitos previdenciários, conquista que só veio ser efetivada quatro anos após a criação da Constituição Brasileira de1988, as lutas e organização dos Movimento das Mulheres do campo fortaleceram-se com o debate sobre a produção agroecológica, como um expoente de modo de vida e de resistência. A agroecologia além de representar a possibilidade de uma produção sustentável, de manutenção dos recursos naturais, as práticas agroecológicas dá visibilidade para o trabalho desenvolvido no campo pelas mulheres, tendo em vista que historicamente seu trabalho foi tratado como ajuda, dentro da perspectiva da divisão sexual do trabalho. Essa construção social e cultural reforça historicamente estereótipos de gênero que buscam colocar as mulheres numa condição de inferioridade e de submissão ao homem e é fortalecida pela sociedade patriarcal e machista que vem sendo construída há séculos (SAFFIOTI, 1997).

Segundo Faria (2009, p. 16), "[...] no capitalismo consolida-se a separação entre a esfera pública e a privada, sendo a primeira a da produção e a segunda a da reprodução". Junto com isso há o discurso de que as mulheres são destinadas à esfera privada, como parte de um destino biológico vinculado à maternidade e, logicamente, reforçando o desconhecimento da produção doméstica e do papel econômico do trabalho das mulheres na família. Mesmo diante de um conjunto de conquistas, as mulheres campesinas convivem diariamente com a presença do machismo, racismo, desigualdades, casos de violência doméstica, assédio e outras questões. Dessa forma, faz-se necessária a auto-organização das mulheres, uma organização que lhe possibilite o reconhecimento das desigualdades de classe, e de como o sistema colonial opera

para manter a classe trabalhadora e as minorias oprimidas e marginalizadas. Esses movimentos precisam também contribuir para a formação da consciência feminista, que lhe possibilite reconhecer sua condição de opressão e exploração, muitas vezes vistas como algo natural e não fruto de um processo histórico e social. Esses movimentos ajudam as mulheres a compartilhar uma visão comum sobre a explicação de sua própria condição e dividindo formas de lutas e articulação, de maneira a estabelecer estratégias políticas capazes de corrigir a distorção histórica que coloca o sexo feminino em condição de dependência e submissão.

1. Metodologia

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 22) é o tipo de abordagem que tem como característica "o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas". Nesse sentido, buscou-se ouvir as mulheres, compreender o seu lugar de fala e as múltiplas opressões que vivenciam, e às vezes não percebem.

Na pesquisa utilizamos a técnica do grupo focal que se configurou como um ferramenta importante para a escuta das mulheres numa perspectiva coletiva, e para uma escuta mais especifica, utilizamos a entrevista semiestruturada com as mulheres em questão. E, para analisar as entrevistas, foi necessário realizar análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (2011) é uma técnica que busca classificar o que foi dito nas entrevistas por temas ou categorias, o que irá orientar o(a) pesquisador(a) para compreender o que está por detrás do discurso, da resposta do(a) entrevistado(a).

Através da entrevista foi possível conhecer a história de vida das mulheres camponesas da associação comunitária para a partir de suas experiências de vida tentar compreender e revelar as relações do universo subjetivo com os fatos das questões sociais que envolvem essas mulheres. Inicialmente foram entrevistadas cinco mulheres campesinas que fazem parte da Associação de Mulheres da Comunidade de Duas Barras do Fojo, zona rural do município de Mutuípe – BA.

1.1 *Lócus* da pesquisa

A cidade de Mutuípe está localizado no Sudeste da Bahia, na zona fisiográfica do Recôncavo Sul encontra-se geograficamente no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá

no macroterritorial central, interior da Bahia. Situa-se no médio baixo do Vale e possui uma população estimada de 20.037, de acordo com dados obtidos pelo censo demográfico (IBGE, 2022), sendo que 45% da população de habitantes na zona urbana, logo a maioria dos habitantes encontram-se na zona rural.

A região de Duas Barras do Fojo compõe a região rural de Mutuípe – Ba, impressa por matas, rios, e paisagem que produz o meio ambiente, além dessa escultura a região é cercada por belíssimas cachoeiras, como a cachoeira da Roda d'água, cachoeira Alta e cachoeira do Véu. O município é povoado por um conjunto de famílias, que vivem principalmente da agricultura familiar, e parte dessa comunidade através da organização comunitária, tem buscado promover o desenvolver do território257. Considerando que, conforme Fernandes (2009) para além do espaço geográfico o território campesino é o espaço onde os sujeitos concretizam suas ações no campo econômico, social, político e cultural, transformando-o no cenário de contradições e conflito, tendo em vista que o território é disputado por interesses diversos, desde os atores hegemônicos com seu modelo de produção capitalista, aos sujeitos, no caso os camponeses que vivem no território e tem toda uma relação com ele, não só de trabalho, mas uma relação simbólica de pertencimento e de vivências.

> O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas, é no campo que estão as florestas, onde vive, as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2004, p. 137).

O território campesino da comunidade em questão, é um espaço de vivencias, de cultura, de trabalho, e também de contradições, tendo em vista que no campo há dois projetos distintos de produção agrária, de um lado o agronegócio, que vem ao longo do tempo promovendo a concentração de terras, o uso de agrotóxicos, a destruição da natureza, e a

[257] De acordo com o pesquisador Fernandes (2009) o território é uma alternativa de politização, quando procuramos encontrar o território da resistência, o que passa pela leitura de outros discursos, diferente do hegemônico e dessa lógica única que se impõe, que proponha outras formas de vida e de cooperação, que faça outras leituras dos recursos do espaço (FERNANDES, 2009, p.57).

opressão dos trabalhadores (as) que não possuem terras suficientes e precisam trabalhar para garantir o sustento, sendo muitas vezes alvo de assédios, violências e explorações.

Neste cenário territorializado, a região de Duas Barras do Fojo, localiza-se como principal referência de economia o manejo da agricultura, sobretudo, o cultivo do cacau. Porém, com as desigualdades no campo, e a concentração de terras, os pequenos agricultores, necessitaram e foram incentivados pelas organizações socais do campo, e as lutas agrárias, a produzir de forma diversificada, afim de garantir a soberania alimentar. Passando a produzir para além do cacau outras culturas, como banana, mandioca, hortaliças, e outras. No entanto, considerando que nem todas as famílias da região dispõe de terras suficientes para essa produção, há também nesse território, famílias que necessitam recorrer a programas de transferência de renda direta do Governo Federal como o Programa Bolsa Família.

Como estratégia para agregar valor ao cacau produzido em pequena escala pelos agricultores familiares, a Associação de Mulheres da comunidade de Duas Barras do Fojo, passaram a produzir alimentos, derivados do cacau, como achocolatados, cocadas, cacoadas, e outros. A comunidade além desses produtos, trabalham com artesanato e foi contemplada com o Projeto Bahia Produtiva – para implantação de um subprojeto Socioambiental, através da implantação de quintais agroflorestais. Onde o grupo de mulheres da comunidade produzem verduras e hortaliças de forma diversificada e com base no modelo agroecológico.

1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa são mulheres, chefa de famílias, negras, baianas, mutuipenses, residentes na localidade das Duas Barras do Fojo, zona rural do município de Mutuípe, associadas a Organização Social Comunitária de mulheres de Duas Barras do Fojo, composta por 34 sócias. As quais contém idade estimada de 25 a 49 anos, em sua maioria, mulheres pretas, mães, agricultoras e que buscam manter o seu sustento através da lida na terra e contribuem economicamente para manutenção de suas casas.

Estruturalmente essas mulheres são fortemente atingidas por um sistema opressor machista que não lhe fornece autonomia sobre os lucros adquiridos por sua produção e força de trabalho e que, por mais que trabalhassem tanto, ou mais, que seus companheiros, não são reconhecidas por isso. Essas experiências somadas a ferramenta de luta que é o associativismo

tem contribuído para compreender e refletir acerca da interfaces da violência contra mulher no campo e colaboraram para analisar as divergências e demandas entre territorialidade, campo e cidade, e relevância do ativismo coletivo de mulheres campesina no combate ao sistema burguês, capitalista, racista, misógino, sobretudo a cultura do machismo que as afetas no cotidiano.

Nesse sentido Saffioti (2004, p.4) apresenta que o patriarcado "é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens", onde intensifica a desigualdade entre os sexos, criando uma hierarquia, que até nos dias atuais sente-se seus resquícios. As relações de poder do homem acabaram sendo naturalizadas dentro da sociedade, sendo que este representava prontamente como ativo, forte e viril, considerado o chefe da família, já a mulher como passiva e frágil, onde sua funcionalidade se reduz ao papel de mãe e dona do lar. Contudo, quando analisamos a realidade das mulheres campesinas, podemos perceber que além de mãe e dona do lar, elas protagonizam trabalhos importantes na comunidade, de produtividade e liderança de Associações Rurais.

Ao analisamos a realidade de mulheres negras campesinas notamos que a intersecção das opressões vivenciadas, marcadas por seu gênero, sua raça e sua classe, as colocam numa situação de ainda maior violência na sociedade (DAVIS, 2016). O atravessamento dessas opressões atinge essas mulheres de diversas formas, muitas vezes sem que elas percebam. Por este motivo a Associação de Mulheres D. Barras do Fojo resistem a sociativizar para empoderar e motivar outras mulheres para que elas se organizem politicamente, se emancipem e lidem de forma mais crítica com o contexto sexista, machista e patriarcal que vivem.

Carneiro (1994) salienta que a mulher rural possui identidades múltiplas, elas pertencem ao gênero feminino, ocupam uma posição determinada na estrutura socioeconômica. O recorte racial nessa análise é importante, pois, conforme Carneiro (2011) destaca, a pobreza tem cor no Brasil e o binômio racismo/sexismo acirra as exclusões das mulheres negras, colocadas na base da pirâmide social. Nesse sentido, Arroyo (2012, p.25) afirma que os diferentes coletivos sociais "se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos produzindo Outras Pedagogias". Nessa insurgência, sujeitos de pesquisa mantém se aquilombando no campo, conforme Magdalena Leon (2001) afirma que para que o processo de empoderamento ocorra, é necessário que as

mulheres reconheçam, primeiro, as forças que lhe oprimem, para somente conscientes disso se mobilizarem através de ações coletivas para mudar essa realidade.

2. O associativismo campesino

O conceito de associativismo é amplo e pode representar uma diversidade de interesses, contudo, é importante destacar que a ênfase desse trabalho trata das experiências do associativismo no campo, que se constitui em alternativa necessária de viabilização das atividades econômicas, possibilitando aos campesinos um caminho efetivo para participar do mercado em melhores condições. Todavia, para além dos interesses econômicos ligados à produção e à comercialização, o associativismo produz uma estrutura que deve ser ajustada para refletir a importância de valores como a ajuda mútua e a solidariedade, troca de experiências, a participação, a socialização política, e a valorização da identidade campesina.

As mulheres, negras, campesinas que compões a entidade representativa de mulheres no campo, a OSCMDF, representam uma ferramenta de luta não para competir com o sexo oposto, muito menos com o mercado capitalista, mas consistem em uma organização que contribui na formação política e econômica. Nesse contexto o associativo pode ser entendido como um avanço dos agricultores familiares da comunidade de D.B. F, que auxilia o processo produtivo e proporciona viabilidade de escoamento da produção em instituições públicas, privada e sociedade de maneira em geral.

Nessa perspectiva, Lisboa (2000) considera que as organizações coletivas são entendidas como um espaço de socialização política, uma vez que, em conjunto, os trabalhadores reconhecem as injustiças e os desafios a serem enfrentados por meio de interesses e objetivos comuns. O associativismo apresenta-se como uma rica estratégia não apenas para o fortalecimento econômico, mas sobretudo político e social. O objetivo das campesinas de unir força e organizar-se enquanto associação demonstra uma consciência no sentido de superar o individualismo e mediar as relações de interesses coletivos. Diante dessa realidade, Oliveira (2002) considera que a emergência das organizações coletivas de produtores rurais constitui-se numa estratégia de reprodução social.

As ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, ocorrem mediante um processo social, político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir de interesses em comum. Essa identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é

construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. Entendemos que os movimentos sociais no contexto do campo representam a vontade coletiva de reivindicações e mobilizações, em busca de objetivos comum, centralizados pelas diversas estratégias de luta pela reforma agrária. Sem dúvidas, o objetivo da organização das mulheres do campo é unir forças para enfrentar toda opressão (classe, raça, gênero), lutando por direitos e pela defesa da reforma agrária, da soberania alimentar, da natureza, pela construção de uma sociedade em que as pessoas possam viver suas diferenças sem serem tratadas com inferioridade.

Nesse processo, surgem movimentos espalhados por todas as partes do país, tais como: Movimento de Mulheres Catadoras de Coco Babaçu, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento das Mulheres do MST, o movimento denominado Marcha das Margaridas, entre outros. Historicamente, esses movimentos guardam relação com o fato de que as mulheres tiveram menos oportunidades de autonomia econômica no campo e são ainda as vítimas de um processo patriarcal, que geram uma serie de desigualdades e violências contra as mulheres campesinas.

A pesquisa desenvolvida junto a Associação de Mulheres da comunidade de Duas Barras do Fojo, no município de Mutuípe, mostra que, enquanto as mulheres estavam em casa, pouca coisa aconteceram de mudança social em suas vidas, mas, quando elas passaram a adentrar a esfera pública, a ser presença nas associações, nos sindicatos, entre outros movimentos, elas começaram a discutir, refletir e fortalecer-se em busca de seus direitos. Até chegar o momento em que elas passaram a questionar seu papel frente a essas organizações e não mais se contentaram em ser presença nos espaços, quando sua opinião não tinha força de decisões.
Em relação à organização, sobre as conquistas através da organização da associação de mulheres, a associada Margarida, respondeu que:

> “Bem, como mulher, digo assim de forma individual conquistamos uma autonomia que antes da associação agente não tinha tanto, hoje pouco ou muito nos mulheres temos uma renda e não ficamos tão dependentes assim dos companheiros, que muitas vezes somos nós que colaboramos com as despesas de casa, sem falar nos cursos, feiras, conferências, formações, nós temos a oportunidade de adquirir muitas informações e temos também as capacitações de como organizar a produção, a questão financeira, capital de giro, e outras coisas. Eu começo falando dessa participação como conquista porque antes agente era só mulheres que cuidava das plantações do quintal de casa e ajudava os maridos no nosso pedacinho de terra, as vezes muitas mulheres da associação dava dia nas roças e via como a mulher é tratada até o

> dinheiro que ela ganhava era menos que do homem. Hoje não. Hoje a gente percebe que já temos um pouco mais de valorização, também nos conseguimos através da participação uma mini-fábrica, equipamentos, utensílios diversos, transporte, que é nosso, e como disse antes muito conhecimento." (MARGARIDA, 2019)

Diante da fala dessa camponesa é inegável não considerarmos que a participação da mulher com parte da renda da família amplia seu poder nas decisões familiares. Ainda que algumas vezes isso represente um conflito, pois essa inversão de papeis que foi socialmente construído é por vezes considerando que dolorosa, sobretudo para o homem habituado a ser o "chefe" da casa. A autonomia financeira sem sombras de duvidas representa parte de uma autonomia que as mulheres camponesas almejam, diante da situação em que muitas mulheres "sofre privação e nem sequer é capaz de avaliar claramente o seu grau de privação relativa" (SEN, 2004, p. 224).

No entanto, como podemos observas na fala de Margarida não é só uma questão financeira que contribui para uma nova visão do papel da mulher, mas a participação social, a oportunidade de estar em espaços de formação e debates que contribuem para esse empoderamento, através de informações, troca de experiências e aquisição de novos conhecimentos.

Caminhos possíveis...

É importante ressaltar que dessas organizações brotam um conjunto de aprendizagem e formas possíveis de produção, gestão, divisão de lucros, comercialização, relação homem/natureza e outros. Diante disso, constatamos que a luta em torno de uma economia mais solidária e justa representa resistência ao capitalismo e as mulheres são protagonistas nesse processo de organização. Como alternativa para o enfrentamento das diversas formas de opressão, muitas mulheres têm encontrado na participação de iniciativas populares de geração de trabalho e renda, baseados no associativismo e nos princípios de cooperação e autogestão, uma estratégia de sobrevivência diante do sistema capitalista.

> Essa associação representa muito para a gente aqui, porque antes não existia nada aqui na comunidade que envolvesse tanto as mulheres, a não ser a igreja que é um lugar que as mulheres sempre estão, só que é diferente né, porque aqui na associação a gente conversa sobre coisas que em outros lugares a gente não vê, a gente fala sobre tudo, e aprende muitas coisas, mas a gente bota a

> mão na massa também e as coisas que a gente vende já ajuda bastante em casa (ADALIA, 2019).

Essas iniciativas, referenciadas no chamado campo da economia solidária, são fomentadas, em sua maioria, como alternativas de geração de renda, oportunidade de trabalho e inclusão. No entanto, para muitas mulheres, essa inserção representa muito mais que a geração de renda, revela o desejo de superar as desigualdades que se materializam no cotidiano das relações, uma oportunidade de obter visibilidade social, de participação em diversas instancias.

> "Depois dessa associação não somos mais as mesmas, antes agente trabalhava na roça e cuidava da casa e da criação dos filhos. Hoje nós ainda fazemos tudo isso, mas também nos organizamos aqui na associação e mesmo sem ainda ter grandes lucros, a gente tem oportunidade de ter conhecimento, e saber dos nossos direitos e do nosso valor" (ROSA, 2019).

Muitas dessas mulheres são capacitadas para buscar projetos e recursos para suas associações, passam a exercer cargos e funções de direção, administração e gestão de recursos como executoras de projetos governamentais, vivenciando novas experiências políticas, econômicas e sociais de lugares que lhe foram negados por muito tempo. A organização das mulheres vem viabilizando atividades de produção, comercialização, prestação de serviços, com princípios de cooperação, democracia, gestão participativa e economia solidária em busca de melhores condições de vida. Essas mulheres ousaram e ousam lutar pela construção de um lugar diferente para elas, resistindo ao racismo, ao machismo, aos preconceitos por serem campesinas.

3. Breve trajetória da Associação de mulheres da comunidade de Duas Barras do Fojo

A associação de mulheres da comunidade de Duas Barras do Fojo até o ano de 2009 era um espaço predominantemente ocupado por homens da comunidade, que se reuniam com o intuito de discutir os problemas da comunidade e da produção, em busca de melhorias para o campo. Enquanto isso, as mulheres ocupavam espaços historicamente criados para elas, como a igreja (católica e evangélica), assumiam as funções de casa e cuidavam dos quintais, sendo responsáveis pelo cuidado com a criação de galinhas, e outros animais de pequeno porte. Com o passar do tempo, a associação foi enfraquecendo e ficou desarticulada por algum tempo. Nesse momento, algumas das mulheres já eram associadas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mutuípe - STR e já participavam de alguns movimentos e debates sobre o papel e o espaço das

mulheres campesinas. A partir de então, essas mulheres mobilizaram-se e reativaram a Associação, dando a ela a característica de associação de mulheres. Inicialmente enfrentaram muito preconceito, machismo, críticas e descrédito, tanto de seus companheiros quanto da comunidade.

Aos poucos, o grupo foi aumentando e lutando por reconhecimento, tomaram cursos, capacitaram-se, participando de intercâmbios, feiras de artesanato, empreendedorismo, economia solidária e agricultura familiar; e foram solidificando seu espaço. Nesse percurso de lutas algumas conquistas viera, como por exemplo a construção da sede que foi concluída no ano de 2016 a partir de um projeto do governo do Estado; ter sido contemplada com o Projeto Bahia Produtiva – para implantação de um subprojeto Socioambiental, através da implantação de quintais agroflorestais. Com esse projeto, que é assessorado pela FASE/ BA, agricultores familiares passaram a diversificar seus plantios, criações e aplicam práticas sustentáveis, aumentando, assim, a percepção sobre a importância da organização.

A maioria das famílias da comunidade dispõe de pouca terra e, por isso, esse projeto tem contribuído muito para integrar essas atividades, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis. De forma positiva, esse projeto tem mudado as áreas onde estão inseridas.

Outra Política Pública importante, que contribuiu muito para que os agricultores e agricultoras pudessem comercializar seus produtos agrícolas, foi a Segundo a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009, que determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura família (BRASIL, 2009).

A partir desta homologação, o município de Mutuípe no ano de 2013 ao efetivar a lei que habilita o fornecimento - venda os produtos oriundos da agricultura para serem revestidos na merenda escolar, possibilitando que a Associação de Mulheres de D. Fojo encontrassem novas possibilidades de comercialização de seus produtos agrícolas. Um projeto governamental de esquerda que busca superar a sociedade capitalista, voltado à transformação social, considerando os desafios, os sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 27).

Outra grande conquista da comunidade é ter agricultores e agricultoras cursando cursos universitários, principalmente na área de Educação do Campo, proporcionando um intercâmbio

muito importante entre a associação e a Universidade Federal do recôncavo da Bahia (UFRB), assim como com o Instituto Federal de Ciências e Tecnologias de Santa Inês.

Os produtos que as mulheres produzem, (derivados do cacau e produtos do quintal produtivo) são vendidos tanto na comunidade, quanto na Cooperativa, garantindo o consumo de alimentos sadios, livre de agrotóxicos e transgênicos. Além de ser expostos em diversas atividades a nível local, territorial e estadual. A trajetória da associação não foi e não tem sido fácil. No dia a dia essas mulheres ainda enfrentam muitas barreiras no processo de comercialização de seus produtos e também nas relações familiares, comunitárias e sociais. Todavia, elas fortalecem-se diante das dificuldades e juntas buscam estratégias para vencer os obstáculos, no desejo de construir uma história diferente para as mulheres**.**

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida junto a associação de mulheres, mostra que, a organização das campesinas em associações está para além da garantia de geração de renda. Todo processo de organização, desde a produção, autogestão e comercialização são mecanismos educativos de aprendizagem e estruturas de poder, que colaboram para que o homem e a mulher do campo, tenham autonomia, participação e consciência do seu papel social. De forma geral, podemos dizer que o associativismo torna homens e mulheres do campo mais próximos da emancipação, na promoção do desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos.

Portanto, considera-se o associativismo liderado por mulheres negras da comunidade de Duas Barras do fojo um instrumento coletivo, político, educacional de resistência e de combate as opressões no território campesino, que vem transformando a vida das mulheres e também da comunidade, tendo em vista que os benéficos conquistados atingem toda a comunidade em volta da associação.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. 7 ed. Lisboa, 1979. Disponível em The requested URL

/pdf/2013/2 Metodos quantitat e qualitat - IFES/Livros de Metodologia/10 - Bardin, Laurence - AnÃ¡lise de ConteÃºdo.pdf was not found on this server. .pdf. Acesso em 02 de outubro de 2023.

CARNEIRO, Maria José. Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social de gênero. In: Estudos Sociedade e Agricultura, p. 11-22. São Paulo: 1994. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2008000400010&script=sci_arttext >. Acesso em: 02 out. 2023.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. LOLA Press, n. 16, 2001.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p.117-132, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**.** In: Geledés. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-damulher-negra-na-america- latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero#gs.eiBsRPM

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. SP: Boitempo, 2016.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de luta das mulheres do meio rural. In: BUTTO, Andrea 52 FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES. B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133- 145.

FERNANDES. B. M. Educação de Campo e Territórios. In: SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E.; CALIARI, R. (org.); **Introdução à Educação do Campo:** povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de PósGraduação em Educação, 2009, p. 49-70.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

LISBOA, J. B. de. **Associativismo no campo**: as relações em redes ao espaço da socialização política. In: MENEZES, A. V. C.; PINTO, J. E. S. (Org). Linhas Geográficas. Aracaju: NPGEO/UFS, 2001.

LEÓN, Magdalena de. “El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primery tercer mundos enlos estudios de género”. La Ventana, no. 13, pp.94- 106, 2001. Disponível em http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana13/ventana13-

4.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.21. ed. Petrópolis: Vozes Ltda., 2002. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisasocial.pdf. Acesso em: 02 out. 2023

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 4ª ed., 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

O TERCEIRO SETOR E A GESTÃO ESTRATÉGICA APLICADA A PROJETOS SOCIAIS

Carlos dos Santos Viana[258]
Edjaldo Vieira dos Santos [259]
Uberlan Joaquim dos Santos [260]

Resumo: Nos últimos anos têm ocorrido várias transformações na gestão das políticas e projetos sociais nos estados que têm dado lugar a uma importante participação da iniciativa civil. No nosso país, e sobretudo desde a década de 1990, assiste-se a uma crescente importância do terceiro setor a nível social e econômico, não só na prestação de serviços sociais, mas também na conceção de políticas. Este setor caracteriza-se por ser diversificado, complexo, dinâmico e com grande capacidade de adaptação às novas realidades sociais e econômicas. O presente trabalho tem como objetivo geral de: evidenciar os pontos básicos para se realizar uma gestão estratégica voltada a projetos sociais inseridas no terceiro setor. Traz bem como objetivos específicos de: apresentar as características e o desenvolvimento do terceiro setor na sociedade atual; apontar os aspectos básicos do que se entende por gestão e planejamento estratégico; expor as competências básicas para gestão de projetos sociais de qualidade no terceiro setor. Para realização do trabalho se utilizou da pesquisa bibliográfica, recorrendo-se a livros, artigos, revistas e teses disponíveis em bancos de dados eletrônicos como são os casos do *google* acadêmico e *scielo*. Como conclusão, se pode estabelecer que as entidades de terceiro setor podem obter benefícios para a sua organização e melhorar a eficácia através da implementação de sistemas de gestão estratégica de qualidade.

Palavras-chave: Terceiro Setor. Gestão Estratégica. Projetos Sociais.

1 Introdução

Desde a última década do século XX, o Brasil tem assistido a um surgimento sem precedentes de Organizações do Terceiro Setor. As razões para este fenômeno são múltiplas,

[258] Mestrando do PPGED/UESB, Bolsista da CAPES, Cientista Social (UESC), membro da Teia dos Povos, membro e Diretor do Instituto BIOARTE, Diretor Presidente da Associação ADESCT, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo-FORMACAMPO- UESB/UESC. E-mail: viana.carlossantos@gmail.com

[259] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional-PPGE/UESC-2022; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo-FORMACAMPO- UESB/UESC; Professor efetivo da Educação Básica nos municípios de Itabuna e São José da Vitória/Bahia. Email: edjaldov@gmail.com

[260] Graduado em História (UESC), Graduando em Engenharia Ambiental e da Sustentabilidade pela UFSB, membro e Diretor do Instituto BIOARTE. E-mail: uberlanjes@hotmail.com

mas poderiam ser incluídas em uma crescente consciência sobre os problemas que ameaçam os países em desenvolvimento e as desigualdades dilaceradas do chamado "Primeiro Mundo". Esta maior sensibilização é motivada, por dois elementos: por um lado, pela presença ativa dos meios de comunicação que têm permitido aproximar da população brasileira os sofrimentos de grandes massas fugitivas da miséria e, por outro lado, pela convicção de que a ação dos poderes públicos se torna estéril se não for acompanhada de um compromisso efetivo dos próprios cidadãos, quando se trata de assumir determinadas responsabilidades.

Muitas das organizações sem fins lucrativos caracterizam-se por centrar a sua energia na gestão do dia-a-dia, e a observação sistemática das mudanças no ambiente externo geralmente é deixada para depois. A única coisa que se pode garantir sobre o ambiente de uma organização é que ele está em constante mudança. E é justamente por isso que a gestão deve conhecer as ferramentas que ajudam a adaptar às mudanças e a planejar o futuro.

No estudo são apresentadas algumas ferramentas estratégicas que permite a gestão de segmentos do terceiro planejar sua organização. Desta forma se questiona o que se deve fazer para atingir os objetivos? Como fazer e que sistemas de controle e monitorização se deve utilizar para uma gestão (planeamento estratégico)?

As organizações de terceiro setor se relacionam com outras organizações, com os membros que a formam, com as administrações, e essas relações são dinâmicas. É por isso que temos que conhecer o ambiente e ver como ele muda (análise do ambiente e detecção de necessidades). A partir do conhecimento da realidade se pode elaborar os projetos que permitirão cumprir a missão de uma determinada organização (gestão de projetos).

O presente trabalho tem como objetivo geral de: evidenciar os pontos básicos para se realizar uma gestão estratégica voltada a projetos sociais inseridas no terceiro setor. Traz bem como objetivos específicos de: Apresentar as características e o desenvolvimento do terceiro setor na sociedade atual; Apontar os aspectos básicos do que se entende por gestão e planejamento estratégico; Expor as competências básicas para gestão de projetos sociais de qualidade no terceiro setor.

O trabalho se justifica por apresentar elementos a serem considerados ao introduzir mudanças organizacionais e de gestão. A mudança não é fácil, mas às vezes é necessário fazê-lo. As organizações sem fins lucrativos devem fazer um esforço para fornecer serviços de qualidade às necessidades de seus usuários.

Para realização do trabalho se utilizou da pesquisa bibliográfica, recorrendo a livros, artigos, revistas, teses disponíveis em bancos de dados eletrônicos como é o caso do *google* acadêmico e *scielo*.

O trabalho está estruturado em 5 tópicos: o capitulo 1 é a introdução e contextualização do trabalho, no 2 se traz uma revisão bibliográfica referente a gestão estratégica, projetos sociais e terceiro setor, o 3 faz a abordagem metodológica do artigo, o 4 se realiza uma discussão baseada nos resultados das pesquisas teóricas, e o 5 e ultimo são feitas as conclusões.

2 Referencial teórico

2.1 Fortalecendo o terceiro setor na sociedade atual

O fortalecimento da sociedade civil no final do século XX tem como expoente o surgimento de um novo setor de atividade, a ação social organizada por meio de associações e outras entidades sem fins lucrativos cuja importância lhe valeu a qualificação de terceiro setor. O termo terceiro setor, também conhecido como setor social ou setor privado sem fins lucrativos é uma das novas categorias taxonômicas que foram cunhadas nos últimos tempos para captar a natureza dessa grande mudança experimentada nas sociedades ocidentais avançadas (LIMA, 2021).

Nesta mesma linha de pensamento Araújo e Lira (2021, p.887) acrescenta que:

> As organizações não governamentais ganharam um papel de destaque no Brasil, a partir da década de 1990, captando recursos e atraindo investimentos de vários setores do mercado. Houve uma profissionalização da gestão das ONGs, com capacitação profissional, de maneira que, muitas ONGs tornaram-se verdadeiras empresas.

Mas a novidade desta mudança não são as organizações não governamentais ou sem fins lucrativos, com uma dimensão altruísta em si mesmas, pois como os profissionais de serviços sociais sabem que existem desde há muito sob diferentes formas, mas o fenômeno da sua proliferação, de seu ritmo de crescimento, a amplitude dos seus objetivos e a sua abrangência

que os fez alcançar uma posição de protagonismo na promoção do bem-estar social, da participação cívica e do debate público nas nossas sociedades contemporâneas (LIMA, 2021).

Essa mudança foi provocada por uma constelação de fatores cujos efeitos se acumularam e se reforçaram para produzir uma transformação social. Entre esses fatores está a crise da concepção clássica dos estados de bem-estar e a emergência de novos padrões de qualidade de vida, a proliferação de identidades, uma concepção menos genérica e mais idiossincrática das necessidades sociais, a emergência de novos movimentos sociais, a secularização da modernidade, o humanitarismo e o retorno da sociedade civil tanto no seu sentido lato (ordem da liberdade/democracia) como no seu sentido restrito (mundo associativo) (ALBURQUERQUE, 2021).

Esses fatores concorreram para precipitar a reestruturação das relações entre Estado, mercado e sociedade, abrindo o espaço histórico em que os agentes sociais realizaram o desenvolvimento do terceiro setor. Sem dúvida, o terceiro setor é um dos pilares sobre os quais gira hoje a assistência social, em dupla função, articulando e canalizando as demandas sociais perante os poderes públicos, e por outro lado participando ativamente da implementação de programas e serviços voltados para atender a essas mesmas necessidades (ALBURQUERQUE, 2021).

Na realidade, essas organizações parecem transcender na prática a dicotomia do público e do privado, pois embora sejam organizações privadas, normalmente reguladas pelo direito privado, em parte realizam seus esforços no espaço público e incluem entre suas motivações que de interesse geral (FONTANA, 2017).

Esses dados refletem a predominância das associações como as pessoas jurídicas mais representativas do terceiro setor em nosso país, característica a que se soma a juventude da maioria dessas entidades, já que aproximadamente a metade surgiu a partir da década de noventa. Os critérios definidores do terceiro setor são muito numerosos, embora em síntese se possa afirmar que nenhum deles é plenamente satisfatório na medida em que o apresentam de forma negativa em relação às características do setor público e do mercado (FONTANA, 2017).

É o caso de termos como Organizações Não Governamentais (ONGs) para indicar sua independência da esfera governamental ou estadual, organizações sem fins lucrativos para indicar que a finalidade que incentiva sua existência e operação não é a obtenção e/ou

maximização de benefícios, diferentemente do próprio termo terceiro setor em oposição ao setor comercial e ao setor público.

Para isso, tais Organizações da Sociedade Civil – OSC necessitavam de uma regulamentação para garantir um corpo jurídico na legislação brasileira, foi o que aconteceu com a Lei 13.019/14, como aponta Araújo e Lira (2021, p.892):

> O marco regulatório foi recebido com uma grande conquista da sociedade. Ele estabelece um novo regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as Organizações. A partir da Lei 13.019/14 são criados novos instrumentos jurídicos, os termos de fomento e colaboração para parcerias com recursos financeiros e os acordos de cooperação em parcerias sem recursos financeiros. O grande destaque desse marco regulatório é o aperfeiçoamento da relação entre Estado e as Organizações da Sociedade Civil. Para isso, foram estabelecidos critérios jurídicos e organizacionais, com diretrizes voltadas a uma gestão pública democrática para o fortalecimento das organizações.

No Terceiro Setor, o denominado Setor Social ou Terceiro Setor de Ação Social, tem um importante peso quantitativo e qualitativo e caracteriza-se por tentar responder às necessidades sociais de diversos grupos, seja através de ações de prevenção, amenização ou reversão de situações e processos de marginalização e exclusão social ou para promover a sua inclusão e participação social (CABRAL, 2015).

Mesmo reconhecendo a fragilidade teórica do conceito e as dificuldades que existem para sua definição, diversos autores sustentam que definir o terceiro setor pela negativa não reflete sua enorme complexidade atual. Para o sociólogo italiano P. Donati, o terceiro setor é uma forma social emergente que surge da necessidade de diversificar as respostas a necessidades específicas e deve ser explicado como produto de uma maior diferenciação societária em condições de crescente complexidade social (CABRAL, 2015).

O Observatório do Terceiro Setor (2021) cita algumas características gerais comuns às organizações não governamentais (ONGs) ou terceiro setor:

• São entidades com uma organização formal, ou seja, possuem um certo grau de realidade institucional e uma estrutura formal que as distingue de outras iniciativas individuais e de outras entidades de caráter informal.

• A maioria adota uma forma jurídica específica que as regula, principalmente associações e fundações.

• Natureza privada, separada institucionalmente do governo e do setor público. Isso implica que eles não estão legalmente relacionados com a administração pública e, portanto, não são regidos pelo direito administrativo.

• Não distribuem lucros, o que as distingue das empresas lucrativas. Isso implica que, embora possam gerar benefícios, não podem ser distribuídos entre empregadores, gerentes, funcionários, etc., e que seu objetivo principal não é obter benefícios, mas gerar a máxima utilidade social dos recursos.

• São voluntários, ou seja, de caráter não obrigatório e frequentemente com algum grau de participação de recursos voluntários em sua gestão e atividades.

• Normalmente estão enraizados em valores ou princípios éticos através dos quais se questiona a realidade social ou se orienta a sua transformação (LIMA, 2021).

As transformações do Estado de Bem-estar, os processos de privatização dos serviços e o aparecimento de novas necessidades derivadas das novas conjunturas sociodemográficas e socioeconômicas têm aumentado notavelmente a projeção social do terceiro setor e o seu nível de prestação de serviços nos mais diversos ramos de atividade (FONTANA, 2017).

3 Metodologia

O presente estudo é realizado por meio de uma revisão bibliográfica nos bancos de dados eletrônicos do Scielo e Google acadêmico, utilizando descritores como: Terceiro Setor, Gestão Estratégica, Projetos Sociais. Os materiais bibliográficos selecionados atenderam aos critérios de se caracterizarem como: teses de pós-graduação, artigos científicos, livros especializados ou revistas, selecionados através de leituras seletivas e críticas que se enquadram na temática em questão.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica é:

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato de direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

A revisão bibliográfica é uma metodologia através da qual se verifica a originalidade e relevância de determinado tema a ser investigado, para isso, são realizadas três fases, na

primeira delas é definido o tema a ser investigado para proceder a realização da consulta bibliografia nas bases de dados escolhidas e, por fim, a informação é analisada para identificar a proposta a apresentar.

Um estudo bibliográfico, segundo Prodanov e Freias (2013), é a ferramenta utilizada para conhecer o que nos rodeia e o caráter universal disso, é necessário realizar estudos bibliográficos em cada investigação que se realiza. A revisão bibliográfica é então o conjunto de técnicas utilizadas para localizar, identificar e obter acesso a documentos cuja função será fornecer informações para subsidiar a investigação.

Para realizar uma revisão bibliográfica, podem ser utilizados três tipos de fontes: as primárias são aquelas que, como o nome indica, fornecem dados de primeira mão, podem ser livros, revistas, monografias, teses; as fontes secundárias são aquelas compilações, listas de referências, resumos de conhecimentos específicos e fontes terciárias são aqueles documentos que resumem nomes e títulos de revistas ou periódicos, conferências, empresas e associações.

4 Resultados e discussões

Na década de 1980, a crise dos *Welfare States* (estados de bem-estar) revelou as dificuldades enfrentadas pelos governos em sustentar os compromissos sociais duradouros que haviam adquirido. Esse fato significou a incorporação de outros "agentes" ao sistema, passando de um *Welfare State* ao que hoje se chama *Welfare-Mix*, que se tornou uma parceria entre o Estado e organizações privadas: sem fins lucrativos e empresas. Neste contexto, o Terceiro Setor Social evoluiu: de entidades criadas sob os auspícios das instituições de solidariedade social dos seus fundadores, passaram a entidades prestadoras de serviços de interesse geral, destinatárias de fundos públicos e com tratamento fiscal preferencial devido à sua natureza social. Por isso, já não basta a boa vontade que motivou o seu nascimento, mas devem trabalhar com eficiência e, além disso, devem ser capazes de demonstrar a qualidade do seu trabalho (CABRAL, 2015; JESUS, 2018).

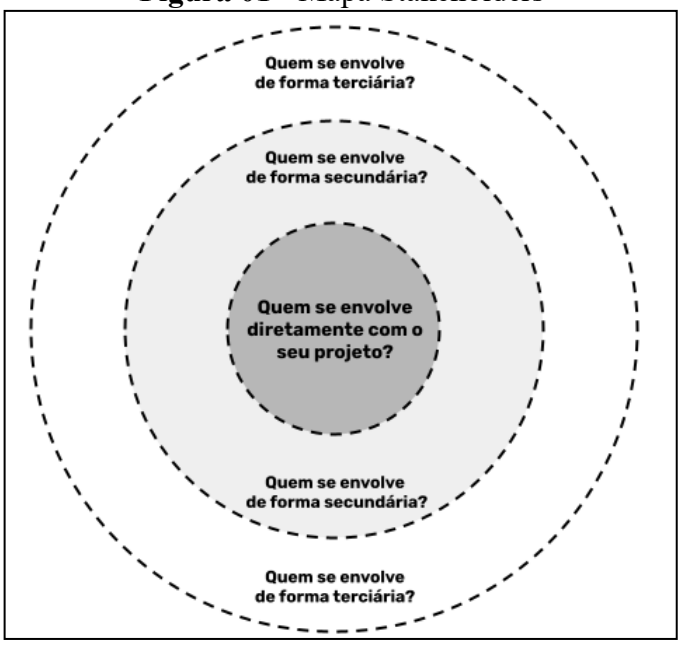
Os sistemas de Gestão da Qualidade estiveram tradicionalmente ligados ao âmbito industrial por ser o setor no qual foram feitas as primeiras contribuições. Desde suas origens até sua conceituação atual, os Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ) expandiram seu significado para se tornarem sistemas de gestão holísticos que favorecem a melhoria contínua,

a orientação para o cliente e a visão global da organização, promovendo, por sua vez, uma adaptação constante ao ambiente e às expectativas dos diferentes grupos de interesse. Embora os princípios possam ser considerados universais, a sua extensão a outros setores tem exigido adaptações prévias, uma vez que a concretização dos modelos e práticas deve ser feita adaptando-os às circunstâncias específicas. Neste processo expansivo, em que os serviços de caráter público demoraram a aderir, foi o setor da saúde que iniciou este caminho rumo à excelência, seguido do ensino e, mais tarde, do setor dos serviços sociais (OLIVEIRA, 2020; ALBUQUERQUE, 2021).

O Terceiro Setor, especialmente aquele que atua no campo dos serviços sociais, comumente denominado Terceiro Setor Social (TSS), apresenta certas peculiaridades que condicionam seu funcionamento. Algumas delas são vantajosas, como a ausência de interesses privados conferida pelo seu carácter "sem fins lucrativos", ou a sua capacidade de atuar como instrumentos de democratização social, mas também existem desvantagens, como a ausência de direitos de propriedade - o que não incentiva a gestão eficiente dessas organizações -, o escasso controle sobre o desempenho ou o alto nível de dependência de fundos públicos, entre outros (PEREIRA, et al, 2013).

Essa alta dependência do setor público faz com que as decisões estratégicas das organizações do setor sejam mais sensíveis às mudanças nas políticas governamentais e aos consequentes cortes orçamentários. Outra característica a destacar é a existência de um mapa complexo de *stakeholders*, que exercem considerável influência tanto no funcionamento do sistema quanto na sua legitimação. Em suma, a matriz social do setor conjuga-se com a sua forte identidade, fruto de um conjunto complexo de fatores históricos e novos desafios, o que obriga as organizações TSS a repensar constantemente os seus meios e resultados (PEREIRA, et al, 2013).

Figura 01 - Mapa Stakeholders



Fonte: Pera (2021).

O mapa Stakeholder é uma ferramenta capaz de auxiliar e entender melhor quem são as partes interessadas em seu projeto. Assim, considerando essas características e contemplando os requisitos para a implementação da SGQ, o objetivo é estudar os processos de implementação e as principais mudanças que as organizações de terceiro setor enfrentam durante o processo (BORGES; BRASILEIRO, 2020)

Assim, na primeira e segunda seção apresentamos um passeio pelas principais iniciativas desenvolvidas pelo Terceiro Setor para adequar a qualidade da gestão à sua realidade. Posteriormente, na seção dedicada à metodologia, são argumentadas as razões da escolha feita e é apresentado o desenho da investigação realizada. A seguir são apresentadas as principais habilidades em relação às ações realizadas nos diferentes agentes facilitadores, bem como a descrição das competências em que a implementação deve ser realizada.

Quadro 01: Habilidades para Gestão Estratégica.

Características	Competências
1. Distinguir o que é pensamento estratégico e o que significa aplicá-lo na direção da organização.	Competência transversal: Compreender a lógica e o significado do pensamento estratégico na direção e gestão das organizações. Competência específica: Conhecer os desafios do setor social e como, a partir do pensamento estratégico, enfrentá-los para garantir a criação de valor social das organizações do terceiro setor.

2. Compreender o que é planeamento estratégico e as vantagens de iniciar este processo numa organização.	Competência transversal: Transferir para a gestão das ONGs e entidades sociais o pensamento estratégico e a metodologia que lhes são próprios. Competência específica: Analisar criticamente os benefícios, as limitações e especificidades do planejamento estratégico no setor social.
3. Reconhecer o que se deve levar em conta para iniciar um processo dessas características em uma organização específica.	Competência transversal: Conhecer as condições necessárias para iniciar um planejamento estratégico de sucesso. Competência específica: Distinguir os elementos básicos do plano estratégico, em termos de planeamento e organização, que garantem a concepção de um planeamento estratégico eficaz e aplicável.
4. Distinguir quais são as fases em que este processo se desenvolve.	Competência transversal: Desenhar os diferentes processos consecutivos de planeamento estratégico, mantendo a coerência ao longo das fases. Competência específica: Conhecer as diferentes modalidades de participação na elaboração do plano estratégico. Competência específica: Distinguir as fases de diagnóstico, análise e decisão do plano estratégico. Competência específica: Analisar e declarar corretamente a missão e os valores da organização. Competência específica: Manter concordância e coerência entre a fase de diagnóstico e formulação de objetivos, garantindo a tomada de decisão adequada durante o processo.
5. Transferir o plano estratégico para a gestão operacional do dia a dia e ver como o projeto se torna realidade.	Competência transversal: Garantir a implementação do plano estratégico através do conhecimento das barreiras e técnicas específicas de implementação. Competência específica: Formular adequadamente objetivos, tanto estratégicos como específicos. Competência específica: Conhecer os elementos de eficácia na formulação da declaração de missão, visão e valores da organização. Competência específica: Detectar as principais políticas da organização e transferi-las para o organograma da entidade. Competência específica: Formular e distinguir “indicadores” de “resultados esperados” nos planos de ação do plano estratégico.
6. Conhecer algumas metodologias e técnicas que podem ser úteis para a realização de um processo de planeamento estratégico.	Competência transversal: Conhecer e utilizar corretamente as ferramentas do planeamento estratégico. Competência específica: Prospectar e captar corretamente informações de fontes secundárias. Competência específica: Desenhar corretamente a metodologia que garanta a participação e motivação dos membros da entidade ao longo do processo.

Fonte: Oliveira (2020).

Uma vez estabelecidos os objetivos futuros de uma organização de terceiro setor e após uma análise estratégica, um projeto ou um portfólio de projetos é utilizado para atingir esses objetivos. Para que esses projetos cheguem ao fim, atingindo todos os objetivos inicialmente propostos, é necessária uma gestão para garantir que os processos que foram definidos como etapas necessárias sejam executados adequadamente tanto na forma quanto no prazo (PEREIRA, et al, 2013).

A gestão estratégica de projetos é definida a partir do *PMBOK* (2022), considerado a maior referência nesta questão, como a aplicação de habilidades, ferramentas e conhecimentos às atividades de um determinado projeto, a fim de atender aos requisitos mínimos do mesmo. Com isso, são aplicados e integrados 49 processos, que são agrupados logicamente em 5 grupos de processos: início, planejamento, execução, monitoramento e encerramento. Todos esses processos estão inter-relacionados, a ponto de uma mudança em qualquer um deles implicar mudanças em pelo menos um outro. É por isso que a gestão do projeto é considerada dinâmica, pois o projeto deve ser constantemente revisado para fazer as modificações pertinentes, a fim de gerar ganhos de tempo, qualidade e orçamento (PMI, 2022).

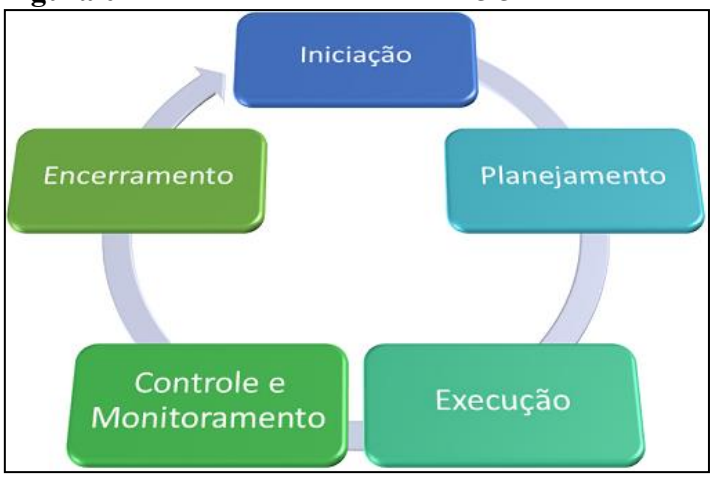
O direcionamento estratégico pode ser baseado no *PMBOK* para atingir os objetivos traçados na organização após uma análise estratégica, este é um guia que é criado a fim de identificar conhecimentos, habilidades, processos, técnicas e ferramentas que são essenciais para obter os melhores resultados ao gerenciar corretamente um projeto. É conhecido como um guia de boas práticas, aplicável a quase todos os projetos em quase todas as ocasiões. Como mencionado anteriormente, este é um guia amplo, cabe ao gerente de projeto levar as ferramentas adequadas que se adaptem ao projeto que planeja realizar (MONTES, 2020).

Os projetos sociais são ferramentas que permitem aos atores que interagem em um determinado território gerar mudanças e melhorias a partir de suas próprias iniciativas, construindo assim maiores oportunidades e espaços de liberdade para os habitantes, cuja ausência coloca os habitantes desse território em desvantagem para seu próprio desenvolvimento, diminuindo sua capacidade de criar bem-estar econômico e social, os projetos sociais buscam então solucionar deficiências e necessidades, dando aos beneficiários a oportunidade de progredir.

Por sua vez, os processos que são realizados dentro dos projetos, independentemente de serem sociais ou econômicos, foram agrupados em cinco categorias, a primeira é o grupo de

processos de iniciação, no qual os processos feitos para estabelecer um novo projeto ou uma nova fase de um projeto existente; seguido pelo grupo do processo de planejamento, que inclui os processos de definição do *Scope Baseline* (linha de base do escopo) do projeto, definição dos objetivos e escolha do curso de ação a seguir; o grupo de processos de execução é onde são executados os processos que monitoram e controlam o plano de gerenciamento do projeto; o grupo de processos de monitoramento e controle, como o próprio nome indica, é onde são coletados os processos para analisar, medir e regular o projeto. Este grupo é onde são definidas as mudanças para melhorar a implementação do projeto, a fim de chegar ao fechamento do grupo de processos, onde as atividades são concluídas por meio de todos os grupos mencionados acima.

Figura 02 - Processos do Guia *PMBOOK*



Fontes: Montes (2020).

O anterior exposto demonstra a importância da gestão e a necessidade que comporta, pois, para cumprir os prazos estipulados para a produção de um bem ou serviço com a qualidade exigida, é necessário dispor de uma organização e processo através de um método formal, por maior ou menor que seja o projeto, o truque está na organização da equipe que o executará, e para organizá-lo deve haver uma boa gestão.

5 Conclusão

No presente estudo se procurou fundamentar as razões pelas quais as pessoas que ocupam cargos de gestão em organizações do Terceiro Setor necessitam de formação em

liderança para alcançar com sucesso os objetivos da organização. Após um estágio que poderíamos chamar de "incipiente", as organizações do Terceiro Setor devem atingir a "maior" de idade, por meio da incorporação de ferramentas de gestão que contribuam para o alcance de seu objetivo primordial: a prestação de serviços de qualidade sem intencionalidade de lucro em seus locais de atuação. Dependendo da forma como os objetivos propostos forem alcançados, as organizações do Terceiro Setor projetarão a liderança necessária que a sociedade contemporânea exige.

Como conclusão geral, podemos estabelecer que as entidades TSS podem obter benefícios para a sua organização e melhorar a sua eficácia através da implementação de sistemas de qualidade. Apesar da aparente contradição entre o seu propósito altruísta e sistemas de natureza puramente empresarial, o trabalho com as organizações do terceiro setor mostra não só que aqueles que implementaram o sistema verificaram as suas consequências benéficas, mas também que estão mais dispostos a responder em tempo perante os poderes públicos, as entidades patrocinadoras e os próprios usuários.

Em relação à implantação do sistema, considera-se que as organizações de TSS possuem alguns fatores que favorecem a implantação: trabalho cooperativo e desenvolvimento de alianças, envolvimento das pessoas e orientação ao usuário.

O desenvolvimento de alianças surge em duas direções: integração horizontal e vertical. No primeiro caso, as organizações buscam a cooperação com outras entidades com missão semelhante para promover a realização conjunta. No segundo caso, a integração é definida como o desenvolvimento de alianças com entidades financiadoras que fornecem recursos para o cumprimento da missão.

A partir de agora será necessário continuar a insistir na necessidade de realizar um trabalho alargado de gestão nas organizações TSS e em particular na Gestão da Qualidade. Por um lado, sendo um sistema de qualidade um compromisso de médio prazo, é de grande interesse analisar os resultados obtidos após anos de implementação, especialmente os relacionados com a evolução dos resultados nos grupos de interesse e nos utilizadores de serviços.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, A. C. C. de. **Terceiro setor: história e gestão de organizações**. 1ª edição, São Paulo: Editorial Summus, 2021.

ARAÚJO, A. A. de; LIRA, N. L. L. de S. e. O marco regulatório das organizações da sociedade civil: O terceiro setor e as organizações de pequeno e grandes portes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 884–896, 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1729. Acesso em: 11 maio. 2023.

BORGES, M. R.; BRASILEIRO, S. H. Gestão nas organizações do terceiro setor: o que a literatura nos fala? **Revista Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais/PR, V. 14, N. 2, p. 157-175, jul/dez. 2020. Disponível em: <http://app.fiepr.org.br/revistacientifica/index.php/conhecimentointerativo/article/view/505>. Acesso em: 11 maio. 2023.

CABRAL, E. H. de S. **Terceiro setor: gestão e controle social**. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

FONTANA, E. **Terceiro setor e cooperação pública: proposições para um marco conceitual das organizações da sociedade civil na perspectiva comunitarista**. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em:<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2970/1/Eliane%20Fontana.pdf>. Acesso e, 11 maio. 2023.

JESUS, R. P. de. **Crise do estado de bem-estar social e neoliberalismo: uma breve análise da questão social**. II Simpósio Internacional sobre estado, sociedade e políticas públicas: "estado e políticas públicas em contextos de contrarreformas. Programa de pós-graduação em políticas públicas – UFPI, Teresina, Piauí, junho 2018. Disponível em: < https://sinespp.ufpi.br/2018/upload/anais/MTkw.pdf?012321>. Acesso em: 11 maio 2023.

LIMA, J. **Terceiro Setor: o que é e como atua na sociedade brasileira**. (Observatório do terceiro setor, 27/12/2021). Disponível em: < https://observatorio3setor.org.br/noticias/terceiro-setor-o-que-e-como-atua-na-sociedade-brasileira/>. Acesso em 11 maio. 2023.

MONTES, E. **Processos do Guia PMBOK Sexta Edição**. (PMO Escritórios de Projetos, 17 set. 2020). Disponível em: <https://escritoriodeprojetos.com.br/processos-do-guia-pmbok>. Acesso em: 18 mai. 2023.

OLIVEIRA, O. J. **Gestão da qualidade: Tópicos avançados**. (Org. Otávio J. Oliveira) São Paulo: editora cengage learning, 2020.

PERA, Gabriel. **Mapa de stakeholders do projeto: aprenda a criar com este template**. (Tera, 11 nov. 2021). Disponível em: < https://blog.somostera.com/ux-design/mapa-de-stakeholders>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PEREIRA, R. da S.; MORAES, F. C. C. de; JÚNIOR, A. B. M.; PALMISAN, A. Especificidades da Gestão no Terceiro Setor. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, Vol. 9, n. 18, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5342/534256499007.pdf>. Acesso em:

PMI – Project Management Institute. **Guia PMBOK: Um guia do conhecimento de gerenciamento de projetos**. Editora: PMI – Project Management Institute, 7ª Edição, 2022, 274 p. Disponível em: <https://analisederequisitos.com.br/wp-content/uploads/2023/02/guia-pmbok-7-portugues.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – RS, Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

A ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE PAU D 'ALHO: UM NOVO OLHAR PARA AS MUDANÇAS SOCIAIS.

Maria Gorete Novaes de Souza[261]

A associação comunitária tem como objetivo, organizar e reunir forças dos moradores de uma determinada comunidade para representar de maneira mais eficaz os interesses comuns. O presente relato tem como finalidade demonstrar como ocorre o processo de uma associação comunitária no âmbito social de determinada comunidade, sendo significativo para socializar os caminhos percorridos pela mesma na busca por sua auto-organização.

A associação comunitária de Pau D'Alho e Adjacências foi fundada em setembro de 1992, sem fins econômicos, de caráter filantrópico, assistencial, recreativo, educacional e sem cunho político ou partidário. Ela é composta por aproximadamente 261 sócios, com o intuito de atender a todos a que a ela se associam, independente de classe social, sexo, raça, cor e crença religiosa. Pau D' Alho é uma comunidade do município de Iraquara, localizada a 18 quilômetros da cidade, situada no território da Chapada Diamantina, estado da Bahia.

A comunidade possui esse nome, pois segundo os mais velhos teve o seu início e sua origem onde era um local de mata, a qual predominava a árvore conhecida por pau d'arco, ficando assim o nome da comunidade Pau D'alho. O povoado tem em torno de 185 famílias e 550 habitantes. Infelizmente a população enfrentou grandes desafios por não ter água encanada, onde os moradores buscavam água no rio Pratinha no lombo dos animais e de carroças. A partir do ano de 1991, através de organização a comunidade se reuniu e ganhando, juntos abriram um poço artesiano, o qual abastece toda a comunidade, com água em abundância. Todavia, por falta de conhecimento e condições de manter as despesas com a manutenção do abastecimento da água nasceu assim a associação comunitária no ano de 1992. Desde então, a comunidade de Pau D'alho vem mudando com as iniciativas do grupo que trabalha em prol de melhoria para a localidade. Esse território em que os moradores sofriam por não existir escola, água encanada, energia elétrica entre outras dificuldades.

[261] UFRB-marigoretee33@gmail.com

De fato, houve um grande progresso, pois a partir desse grupo de agricultores, fomos agraciados com uma escola municipal, água encanada e a energia elétrica, no entanto a nossa escola posteriormente foi nucleada para a comunidade vizinha a sete quilômetros de distância de onde residem os moradores. Como a associação não tem sede própria, passamos a usar o prédio escolar para as reuniões da associação e outras atividades da comunidade. Segundo Vygotsky (1984), é por conta da necessidade de comunicação entre seus semelhantes que o homem cria e utiliza a linguagem. Nesse sentido, o intercâmbio social é a principal função da linguagem em uma sociedade. A teoria da aprendizagem de Vygotsky defende que o aprendizado se dá pela interação social, que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca. Como vimos, os teóricos nos ajudam a entender que a interação dos homens entre se e o meio em que vivem, é fundamental para que o modifique, como também o seu espaço de sobrevivência.

Em suma, a partir das reuniões tivemos várias ações e movimentos na associação, tais como a palestra mediada pelo técnico Luciano Serra, de um projeto da Cooperativa de Trabalho do Estado da Bahia (COOTEBA) que fez visita técnica aos agricultores para melhorar o seu plantio, no qual cadastrou os agricultores que passaram a ser acompanhado pelo técnico e o agrônomo, aonde faziam as palestra e visitas nas lavouras prestando assistência técnica como análise do solo. Com o povo participando dos movimentos foi decidido em reunião e aprovado por todos que iríamos construir a nossa sede da associação. Então um morador chamado Antônio Martins que também foi presidente da associação doou o terreno, onde construímos a sede, sendo caracterizada com a luta de todos os sócios, nesse sentido foram feitos bingos nos finais das reuniões, doações e mutirões para levantar a sede da associação comunitária. Nota-se que logo de início a sede foi usada para comprar os produtos dos agricultores para a COOTEBA.

Os agricultores receberam a visita de agrônomos nas lavouras para fazer análise do solo e o controle das pragas. Essas visitas ficaram sendo feitas pelos técnicos Luciano e Flávio, no qual orientaram os agricultores que já sabiam trabalhar nas suas respectivas roças, mas com a mediação dos técnicos conseguiram melhorar a sua produção. Percebemos nesses eventos a zona de desenvolvimento real dos agricultores pois já sabem fazer sozinhos os seus plantios e utilizaram da experiência dos técnicos para ir além dos seus conhecimentos. Também por meio do programa biocombustível da COOTEBA foi organizado um espaço onde os agricultores

vendiam a mamona direto para o programa com o preço melhor e não passaria pelo atravessador, também teve o dia da cultura da mamona que foi para mediar os agricultores como o objetivo de melhorar a produção, como também o espaçamento correto do plantio e utilizar as palhas como adubos orgânicos para melhoraria do solo e uma maior duração da plantas, aqui acontece o nível de desenvolvimento proximal onde os agricultores mostram a sua experiência, conhecimento e estão ampliando os mesmos.

Ainda tivemos a palestra com a coordenadora social chamada Alexandra, que veio contribuir com a comunidade com um tema muito importante, que foi a importância da água. Esse momento foi muito significativo para os sócios, uma vez que veio reforçar os conhecimentos que os mesmos já sabiam, mas não tinham noção da gravidade que é o desperdício da água. Na palestra teve dinâmicas reflexivas sobre como cada um tem usado a água nas suas atividades residenciais, no seu dia a dia, por exemplo na hora do banho, lavar as louças. Nesse ponto foram entregues panfletos e cartilhas informativas e depois da palestra teve a visita de um agente da Central de associações comunitárias para a manutenção dos sistemas de saneamento (CENTRAL) na comunidade para saber para onde iam os lixos, e se eram queimados ou não. Configurando-se que fosse queimado prejudicaria o meio ambiente. Nota-se que quando terminou as visitas houve umas oficinas na sede da associação, onde ensinou as mulheres a reutilizarem os objetos que são jogados no lixo, que seriam uma fonte de renda para as mesmas, como também ajudaria a diminuir os danos ao meio ambiente a exemplo das garrafas pet e sacolas plásticas. Também tivemos mutirão de visitas às famílias no combate ao mosquito da dengue. A Partir desses projetos a comunidade hoje já apresenta coleta de lixo, onde ninguém mais precisa utilizar da queima. É notável que através dessas medidas a comunidade obteve um maior desenvolvimento, contribuindo assim para uma melhora significativa na vida dos habitantes.

Com a aquisição da biblioteca via associação, os estudantes, sobretudo os jovens e toda a comunidade tiveram acesso aos livros, sendo que com uma bibliotecária que mediava as pesquisas junto aos estudantes. Infelizmente, depois que na comunidade todos tiveram acesso à internet, a biblioteca perdeu um pouco de acesso por seus respectivos moradores. No qual ela ficou com novos usos, como para encontros religiosos de catequese, onde alguns catequizando pegam livros para ler, aqui notamos as duas zonas a real e a potencial uma vez que a bibliotecária auxilia os alunos que apresenta dificuldades nas para o ensino e aprendizagem.

A associação é uma entidade muito importante numa comunidade e a nossa comunidade precisa se organizar mais quanto a participação dos sócios, buscando pesquisas e mais projetos que contemplem a todos e os estimule a participar mais ativamente das reuniões. Quanto à biblioteca temos pensado em um projeto de leitura que contemple as crianças e os adolescentes da comunidade. Finalizando com um grande destaque que atualmente a associação está gerida atualmente por mulheres, no qual se estabelece paradigmas um novo olhar para associação e seu processo de organização da comunidade por um bem comum de todos.

Figura 1 - Reunião da associação e palestra no dia da cultura da mamona



Fonte: Luciano Serra, 2015.

Figura 2 - Campanha de combate ao mosquito da dengue



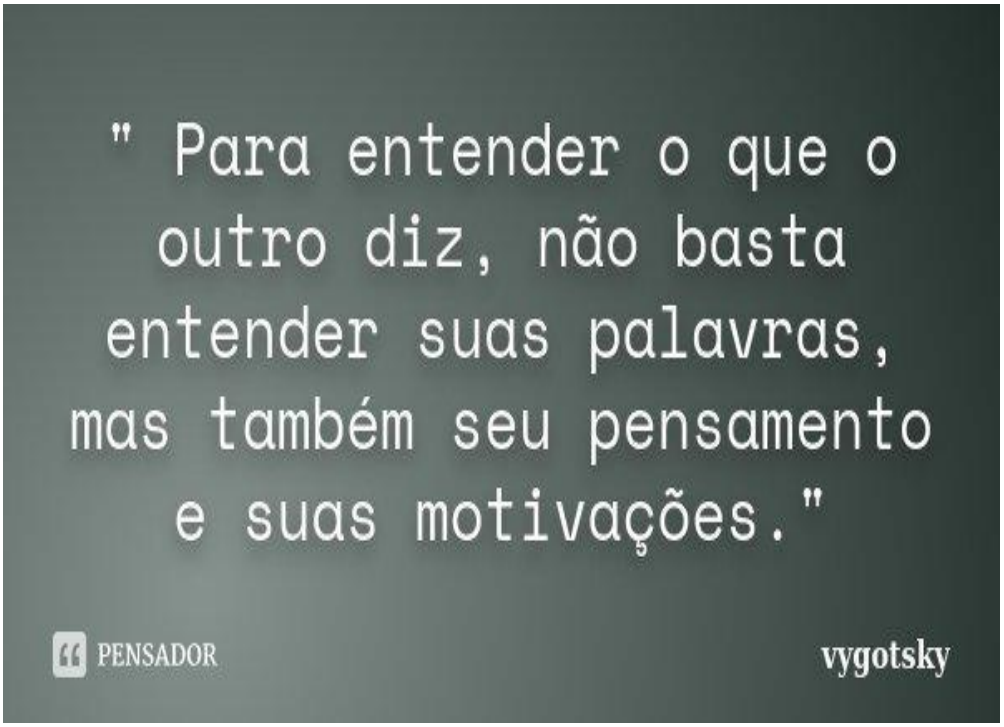
Fonte: Luciano Serra, 2015.

Figura 3 - Reunião da associação:



Fonte: Luciano Serra, 2015.

Figura 4 – Citação do autor Lev Semenovich Vygotsky



Fonte: Site Pensador.

Referências:

Vygotsky, L. S. (1984) ***A Formação Social da Mente*** São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987**)** ***Pensamento e Linguagem***. São Paulo, Martins Fontes.

UMA LEITURA PRELIMINAR DO PAPEL DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES DE IRAQUARA (STRAAFI) NA VIDA DOS CAMPONESES DA COMUNIDADE DE CAJAZEIRA, IRAQUARA-BA

Fábia de Souza Neves[262]
Lanna Cecília Lima de Oliveira[263]

O presente estudo pretende apresentar de maneira preliminar reflexões relacionadas ao Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), intitulado *O papel do Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Iraquara – STRAAFI na vida camponesa da comunidade de Cajazeiras, Iraquara-Ba*. O objetivo é analisar o papel do STRAAFI, dando ênfase na vida dos camponeses de Cajazeira. Destaca-se que a pesquisa encontra-se em andamento, e para alcançar os dados iniciais foi utilizado enquanto percurso metodológico o levantamento de dados através da pesquisa bibliográfica. É importante ressaltar que desde o seu surgimento, os sindicatos tiveram papel importante referente à garantia e reivindicações dos direitos trabalhistas. Mediante a luta, o STRAAFI foi fundado em 27 de dezembro de 1980, inicialmente com o nome Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR. São perceptíveis algumas ações recorrentes do STRAAFI: a efetivação dos direitos dos trabalhadores rurais, reuniões informativas, trabalhos de base junto as comunidades, atua na prestação de serviços, cursos formativos para juventude, além de ser um instrumento fundamental no incentivo e inserção de camponeses ao espaço universitário. Diante disso, percebe-se a necessidade e relevância do estudo para melhor entender as motivações pelas quais o sindicato é procurado, e compreender assim a importância na vida camponesa.
Palavras-chave: Movimento Sindical. Camponeses. Trabalhadores Rurais. Luta.

[262] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fabiafah06@gmail.com.
[263] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), lannacecilia@ufrb.edu.br.

EIXO 10

Movimentos de luta pela terra e Educação do Campo



SUJEITOS DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E FUTUROS (IM)PROVÁVEIS

Ana Cláudia Santos[264]
Mariana Meireles[265]

O presente estudo monográfico intitulado: "Sujeitos do Campo e o direito a Educação: trajetórias, desafios e frutos (im)prováveis" apresenta reflexões sobre o direito a educação, levando em consideração as trajetórias de estudantes oriundos do campo. Partindo desse contexto, organizou-se o seguinte problema de pesquisa: De que modo as trajetórias de vida formação de sujeitos do campo, oriundos de classes multisseriadas, evidenciam desafios, (im)possibilidades e futuros (im)prováveis. Buscando dialogar com esta questão, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa: 1) Apresentar aspectos históricos relacionados ao direito a educação aos sujeitos do campo no Brasil; 2) Mapear trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo, oriundos de classes multisseriadas, considerando desafios e (im)possibilidades; 3) Analisar trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo, oriundos de classes multisseriadas, evidenciando futuros (im)prováveis. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. A partir das narrativas dos colaboradores, ficou evidente que mesmo com a oferta precária do direito a educação, mesmo enfrentando desafios e dificuldades, os colaboradores conseguiram persistir na busca por esse direito constitucional, acreditando nas possibilidades de transformação que a educação promove na trajetória dos sujeitos do campo, como bem se observa nas suas trajetórias de vida-formação. Estudantes de classes multisseriadas, oriundos do campo, revertem prognósticos e se apresentam com futuros (im)prováveis. Por esta via, portanto, entende-se que é preciso garantir o acesso, as condições materiais, bem como a qualidade na oferta da educação para os povos do campo, direito historicamente negado, motivo pelo qual se encampam diversas lutas. E, razão pela qual realizamos este estudo.

Palavras-chaves: Direito a Educação, Sujeitos do Campo, Trajetórias

[264] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia E-mail nymaclaudia@gmail.com.br.
[265] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia E-mail mariana.meireles@ufrb.edu.br.

FECHAMENTO/NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NOS ANAIS DO ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Alvina Martins de Brito[266]
Patrícia Alves França[267]
Domingos Rodrigues da Trindade[268]

Resumo: Este texto é resultado da análise das produções acerca da temática Fechamento/ Nucleação das escolas do campo, publicadas nos Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo dos anos de 2016, 2018 e 2022, realizado pelo Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire e o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT), cadastrado no CNPq, vinculados à Universidade do Estado da Bahia. As produções sinalizam diversos fatores que influenciam no fechamento das escolas do campo, tais como a quantidade mínima de alunos nas escolas do campo, motivos econômicos com objetivo de conter os gastos, a estrutura precária das escolas, o que acaba influenciando no desejo dos pais em verem seus filhos estudando em escolas melhores. Além disso, apontam uma política territorial de fechamento das escolas do campo, uma vez que encontrou-se trabalhos de pesquisas sobre vários territórios baianos.

Palavras-chave: Fechamento. Identidade. Nucleação.

Considerações Iniciais

A Educação do Campo se constitui nas lutas e debates em torno das políticas públicas educacionais voltadas para a população do campo, embora ainda esteja sofrendo ameaças, as escolas estão sendo fechadas e muitos trabalhadores do campo estão sendo expulsos de seus territórios, a Educação do Campo é um direito conquistado através de lutas e resistências dos

[266] Graduanda do 4° semestre matutino no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia -UNEB- Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil. Monitora voluntária do Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC).E-mail: gazivina1511@gmail.com

[267] Graduanda do 4° semestre matutino no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB- *Campus* XII, em Guanambi-BA. Monitora voluntária do Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC).

[268] Doutor em Educação, professor titular do Departamento de Educação, Campus XII da Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC). Linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE/UNEB/CNPq).

diferentes sujeitos em movimento no campo. Mesmo tendo conquistado direitos, a luta pela manutenção das escolas no/do campo, infraestrutura de qualidade, o currículo e os livros didáticos apropriados, enfim, uma escola pensada com os povos do campo.

Apesar das conquistas, a Educação do Campo, na prática, ainda enfreta situações contraditórias, quando se trata da educação para os povos do campo, a legislação assegura uma educação voltada e planejada com e não para as pessoas do campo. Temos enfrentado um processo a nível nacional que é o fechamento das escolas do campo. Os gestores acreditam ser mais viável o fechamento das escolas do campo e usarem o transporte escolar para transportar os filhos dos trabalhadores do campo para estudarem nas cidades. Nesse sentido, este estudo parte da seguinte questão: O que apontam sobre o fechamento das escolas do campo as produções científicas publicadas nos Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo?

Na sequência apresentaremos aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando um quadro com uma síntese dos trabalhos analisados; uma reflexão sobre a Educação do Campo no Brasil; um eixo onde se discute o processo de fechamento e nucleação das escolas do campo e suas consequências sinalizadas a partir dos dados apresentados nos trabalhos analisados e, por fim, as considerações finais.

2 Aspectos Metodológicos

Esse trabalho acadêmico trata-se de uma pesquisa caracterizada como qualitativa, realizada pormeio de uma revisão bibliográfica de artigos encontrados nos Anais presentes no site[269] do Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC)[270] da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).Com o objetivo de explanar o que dizem as produções científicas publicadas nos Anais do evento em relação ao processo de Fechamento e Nucleação das escolas do campo, foi realizadoum levantamento considerando as três edições disponíveis: 2016, 2018 e 2022.

Esse levantamento contou com análise de cada ano anteriormente mencionado, a partir da ferramenta de busca da plataforma *Google Chrome*, com as palavras “Fechamento” e “Nucleação”. O I Encontro Baiano de Educação do Campo com a temática central “Trabalho, contra hegemonia e Formação Humana” que aconteceu no ano de 2016 foram publicadas 120

[269] https://encontroeducampo.wixsite.com/uneb
[270] Este evento acontece bianual, todavia, diante do advento da Pandemia do COVID 19 não aconteceu em 2020.

produções distribuídas em três eixos temáticos e uma seção adicional, dessas, somente duas produções se relacionam como a temática fechamento/nucleação das escolas do campo. A segunda edição do II Encontro Baiano de Educação do Campo, com a temática central "Ataque do conservadorismo e experiências contra-hegemônicas" aconteceu no ano de 2018, tendo publicadas 134produções distribuídas em seis eixos temáticos, dessas, somente três produções abordam sobre fechamento/nucleação das escolas do campo. E, por último, no ano de 2022, houve o III Encontro Baiano de Educação do Campo com a temática central "Educação do Campo e Agroecologia: lutas, resistências e emancipação humana", nesta edição foram publicadas 96 produções divididas em oito eixos temáticos, quatro produções são relacionadas com o tema fechamento/nucleação das escolas do campo. Nas três edições foram publicadas 350 trabalhos resultados de pesquisas, relatos de experiências vinculadas à promoção do ensino e da extensão na área da Educação do Campo e da Agroecologia.

Ao todo foram selecionados nove artigos os quais abordam sobre a questão do "Fechamentoe Nucleação de escolas do campo", os quais estão organizados em um quadro com os títulos, palavras-chave, anos de publicações e objetivos.

Quadro 01- Produções relacionadas a temática Fechamento e Nucleação de escolas do campo

Título	Palavras-chave	Ano	Objetivo
Educação do Campo:um direito negado através do fechamento de escolas	Educação do Campo. Fechamento de escolas. Políticas públicas Educacionais.	2016	Analisar o processode nucleação das escolas no perímetro rural do distrito de Aracê, município de Domingos Martins.
O fechamento de escolas docampo no território do Sisal Baiano:realidade e possibilidades	Escolas do Campo. Luta de Classe. Pedagogia Histórico Crítica	2016	Discute o fechamento dasescolas do campo no território do sisalbaiano, analisando a realidade concretae as possibilidades de superação,sobretudo a um projeto de educação
O fechamento de escolas docampo: teoriapedagógica histórico- crítica em defesa das escolas do campo.	Educação do Campo; Agronegócio. Fechamentode escolas. Formação Humana.	2018	Abordar as consequências do fechamento das escolas do campo para a vida das populações campesinas e defender a Pedagogia Histórico-Critica como proposta pedagógica contra-hegemônica, necessária a formação dos Trabalhadores e Trabalhadas do campo, com vista a superação do modode produção capitalista.
O fechamento e Nucleação deescolas	Educação do Campo,	2018	Problematizar o processo de fechamento e

do campo: problematizando a realidade do Vale do Jiquiriça/Ba.	Nucleação, Políticas educacionais e Resistência.		nucleação das escolas do Campo no município de Ubaíra, no Vale do Jiquiriçá - BA
O processo de Nucleaçãoescolar e os desafios paraos alunos do campo em uma escola de Palmas deMonte Alto/Bahia.	Desafios. Nucleação. Educação do campo. Políticas Públicas.	2018	Discutir os desafiosdo processo de nucleação das escolas do campo na vida dos alunos, da escola e da comunidade a partir de uma escola em Palmas de Monte Alto-Bahia.
Nucleação deescolas do campo e o impacto na escolarizaçãodos jovens uma análise em Serra do Ramalho.	Educação do Campo; Escolas do Campo; Desnucleação.	2018	Apresentar um recorte da pesquisa“Ensino Médio no/do campo com Intermediação Tecnológica: expectativas de formação de jovensde uma comunidade rural da Ex-PEC Serra do Ramalho- BA.
Fechamento de escolas docampo: analisando o território de identidade de Irecê-Ba.	Escolas do Campo - Educação do Campo -Função Social da Escola. Agroecologia.	2022	Investigar o crescimento e/ou redução (fechamento) de escolas das redes e sistemas públicos e privados, em áreas rurais no Territóriode Identidade de Irecê, tendo como recorte temporal osanos de 2013 a 2021.
Fechamento de escolas docampo na Bacia de Paramirim e suas interfaces.	Educação do Campo. Fechamentodas Escolas do Campo. Educação Pública.	2022	Discutir o processode fechamento de escolas do campo na Bacia do Paramirim – território de identidade daBahia.
Fechamento de escolas do campo no entorno do povoado de Campo Alegre- Itamaraju-Bahia (2010-2020):possíveis fatores determinantes.	Educação do Campo. Fechamento de escolas do campo. Povoado de Campo. Alegre Itamaraju-Bahia.	2022	Analisar, na perspectiva de professores, gestores e comunidade, os possíveis fatores determinantes para o fechamento das escolas do campo no entorno do Povoado de Campo Alegre no município de Itamaraju, BA, buscando relacionar os fatores sociais, econômicos e educacionais que contribuíram para ofechamento das mesmas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a leitura minuciosa dos nove artigos selecionados, foi realizada uma análise do conteúdo.Dividindo em três subseções para aprofundar a discussão sobre o que as produções abordam sobre o processo de fechamento e nucleação das escolas do campo.

Algumas reflexões sobre Educação do Campo no Brasil

No Brasil, a educação se configurou de acordo a demanda da classe dominante, visto que desdeo processo inicial de colonização a educação dita como qualificada era para poucos (filhos doscolonizadores). A população do campo sempre esteve marginalizada em relação a esse direito fundamental, porém só começou a ser percebida na década de 1930, devido ao "ruralismopedagógico[271]" que se configurava como uma maneira de evitar a superlotação das cidades causadapelo êxodo rural, consequência da transformação do modelo padrão agrário para o industrial que modificava o sistema econômico, político e cultural. Em 1935, surge uma ação que pode ser dita como ação afirmativa, a referida Pedagogia da Alternância, que atualmente tem sido fortalecida cada vez mais pela Educação do Campo.

Quando se trata de Educação do Campo, se refere a uma educação pensada com a comunidade, a partir da realidadee especificidades dos sujeitos do campo. Segundo Caldart

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos decampo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 257).

As identidades dos sujeitos do campo que lutam por seu espaço e por permanecerem nele e a escola do campo é uma referência máxima para essa comunidade, semela a identidade cultural é fragmentada ou perdida, pois não se trata apenas de um lugar que tem educação formal e sim com todos os tipos de educações que deve se ter a realidade do alunado como ponto estruturante.

A Educação do Campo é produto das lutas dos movimentos sociais (assim como sua nomenclatura), que focaliza, principalmente, na problemática que se configura na carência de políticas públicas eficientes que atendam as necessidades desses indivíduos. A Educação do Campo desde o seu nascimento, final da década de 1990, quando vários atores sociais se

[271] Sobre este programa ver o trabalho de Ramal (2016). "Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do mst: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil". Disponível em: ramal_ct_dr_ararcl.pdf (unesp.br). Acesso em: 11/09/2023.

uniram, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Ruais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (BNBB), pesquisadores de universidades públicas, dentre outros sujeitos em luta pela garantia de direitos dos povos do campo, pautaram e demandaram do Estado, uma educação para a população do campo que atendesse as especificidades dos sujeitos que residem neste espaço e, que fosse pensada com e não para eles. Entende-se por população do campo:

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

Nesse processo de construção, destaca-se um dos marcos principais para o movimento da Educação do Campo: o I Encontro Nacional de Educadores eEducadoras na Reforma Agrária (ENERA), no qual, passou-se a usar o termo Educação do Campo e não mais educação rural.

A partir daí, foi instaurado um movimento de mobilização e articulação nacional envolvendo diversos sujeitos do campo e da cidade, que aos poucos foram ocupando espaços e conquistando políticas públicas significativas para a construção da Educação do Campo como política de Estado. Podemos citar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo-Resolução CNE/CEB nº 1/02 (Brasil, 2002). Na estrutura do Ministério da Educação destaca-se a criação de uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/2003), que em 2007 foi incluída a pauta da inclusão e passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que por sua vez foi extinta na gestão do presidente Michel Temer, sendo reconfigurada no governo do presidente Lula.

Esse caminhar construtivo da Educação do Campo se deu na base de muita resistência, de lutas e enfrentandos, mas também de muitas conquistas, como a aprovação do Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2020) que institui a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que foi criado em 1998 dentro da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir de demandas dos

movimentos sociais e sindicais do campo que exigiam uma educação que contemplasse a realidade e valorizasse a identidade camponesa.

Entretanto, como a realidade é movida pelas contradições, mesmo a partir das conquistas e direitos garantidos por meio da legislação brasileira, inclusive aquelas especiíficas da Educação do Campo, o Brasil, nos últimos anos tem enfrentado um processo social e político de fechamento de escolas no campo, como discutiremos a seguir.

Processo de Nucleação e Fechamento das escolas do campo e suas consequências

Com base nos resultados obtidos sobre o fechamento e nucleação das escolas do campo, é perceptivo a existência de vários movimentos de resistência contra o fechamento das escolas do campo, com o objetivo de garantir uma educação que priorizem os saberes ali produzidos e os conhecimentos dos sujeitos do campos e também que garatam seus direitos.

A ação de fechar as instituições de ensino do campo no território brasileiro se potencializou na década de 1990, para satisfazer as demandas da política caracterizada como neoliberal, que tem sido um grande empecilhopara a classe pobre trabalhadora, principalmente do campo, causando o êxodo rural, que consequentemente, diminuiu a população dos territórios rurais, ocultando uma jogada de interesses de exclusão social por parte da camada social dominante. Do mesmo lado da moeda, o ato de nuclear escolas é uma estratégia de redução de gastos públicos destinados à educação.

No entanto, a Educação do Campo se contradiz com a realidade vivenciada em muitas escolas, pois a legislação afirma uma educação direcionada e planejada com e não para os sujeitos do campo. Na contramão da história, emerge uma política de fechamento das escolas do campo dominada e organizada pelos governos com argumento de cortar os gastos.

Queiroz (2016) no texto “O fechamento de escolas do campo no território do sisal baiano: realidade e possibilidades” ressalta que o fechamento das Escolas do Campo, tem aumentado a luta de classe no país. “O fechamento das escolas do campo é um movimento de dominação da cidade em relação ao campo, direcionado pelo modo de produção capitalista. Esta política contraria o que diz a Lei 12.960” (Queiroz, 2016, p.1).Temos observado em todo território nacional, que apesar da existência desta lei que diz que para haver o fechamento de escola do campo é necessário que esta decisão seja referendada pela sociedade civil (moradores

da comunidade), Conselho Municipal de Educação e outras instâncias da sociedade. Esta autora ainda sublinha que "tem-se observado que os elementos econômicos que gerem os planos de cargos de salários, a política de transporte escolar, os cortes e ajustes ainda são argumentos decisórios para o fechamento das escolas do campo". É notório que "a educação voltada para a classe trabalhadora do campo tem um histórico de exclusão em políticas educacionais no Brasil" (Souza; Costa; Reis, 2021, p.60).

No que se refere ao desrespeito e negação de direitos aos povos do campo, Queiroz (2016) discutindo o "fechamento das escolas do campo no território do sisal baiano" aborda que:

> Dentro dos sistemas estaduais e municipais de ensino e até em alguns sindicatos de professores, sob alegação do cumprimento do plano de carreira na seção vantagens conquistadas no magistério, permanece a política de fechamento das escolas do campo, por meio de nucleação e da oferta de transporte escolar dos educandos para escolas urbanas ou escolas núcleo no próprio campo (Queiroz, 2016, p.6).

Almeida, Souza e Costa (2016, p.12) refletindo sobre "a educação do campo e os dilemas das escolas fechadas no município de Teixeira de Freitas – BA", indicam:

> No caso do fechamento de escola no campo dois fatores são importantes: a luta pela terra e os modelos de desenvolvimento que pode ou não possibilitar a permanência das famílias no campo, e em segundo lugar o papel dos municípios e estados que alegam altos custos para a manutenção de unidades escolares com poucos estudantes, para estes gestores não vale a pena mantê-las abertas. Optando pelo uso do transporte escolar, sem, contudo, avaliar os transtornos que as crianças/alunos poderão enfrentar.

A partir do estudo de Mariano e Sapelli (2014) podemos inferir que o fechamento das escolas do campo no Brasil é um fenômeno social, político que tem relação com o processo de expansão do capital no campo, com interesses políticos e descumprimento da legislação educacional.

Outro trabalho publicado nos Anais do EBEC foi o texto de Taffarel; Queiroz; Queiroz na edição de 2018. A reflexão tecida pelas autoras traz elementos significativos acerca dos "nexos e relações do fechamento de escolas do campo com o modelo de desenvolvimento hegemônico para o campo, o agronegócio". Questão que também aparece no trabalho de

Queiroz (2016), já mencionado neste texto. Além disso, sinalizam consequências do fechamento das escolas do campo para a vida dos sujeitos do campo. E, defendem "a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica contra-hegemônica, necessária a formação dos Trabalhadores e Trabalhadas do campo" (Taffarel; Queiroz; Queiroz, 2018, p. 1).

Para essas autoras, "fechamento de escolas no campo brasileiro constitui uma das faces mais visíveis e cruéis da negação da Educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante aos trabalhadores e trabalhadoras do campo" (2018, p.2). Taffarel; Queiroz e Queiroz (2018) ainda chamam atenção que as regiões mais pobres do Brasil são as mais afetadas por este processo de fechamento das escolas do campo. Além disso, elas advertem que o Brasil tem adotado uma política econômica que maltrata a classe trabalhadora e beneficia os "interesses de setores parasitários da economia, como o setor rentista" e, que, fechar escola do campo na sociedade brasileira tem relação com "o modelo de desenvolvimento para o campo, baseado no agronegócio, no latifúndio, na monocultura, no uso intensivo de agrotóxicos e de transgênicos, no esvaziamento populacional do campo.(Taffarel; Queiroz; Queiroz, 2018, p.3).

Barros e Pereira (2018) no trabalho de pesquisa "o processo de nucleação escolar e os desafios para os alunos do campo em uma escola de Palmas de Monte Alto-Bahia", indicam a importância de reabrir as escolas fechadas nas comunidades e a construção de Projetos Políticos Pedagógicos que contemplem a identidade dos sujeitos e a cultura local, uma vez que o estudo identificou que o projeto político pedagógico da escola pesquisa não contempla a realidade dos estudantes do campo. Destacamos aqui, ainda, uma questão apontada pelo estudo: o cansaço que os estudantes enfrentam para se deslocarem de suas comunidades até á escola, muitas vezes na sede dos munícipios. Muitos alunos ficam com sono no decorrer das aulas, porque acordam muito cedo.

No estudo desenvolvido por Souza Neto e Pena (2018) intitulado "Fechamento e nucleação de escolas do campo: problematizando a realidade do Vale do Jiquiriçá/ BA" afirma a resistência e a luta para a garantia da educação do campo e no campo neste território baiano.

Na edição do EBEC do ano de 2022 foram publicados cinco trabalhos sobre a temática em discussão. O estudo de Jesus e Oliveira (2022) discute o processo de fechamento de escolas do campo na Bacia do Paramirim – território de identidade da Bahia. A pesquisa aponta "o avanço da iniciativa privada e que de forma velada há em curso um projeto que aos poucos suprime o direito à educação para as populações do campo e que escamoteia uma política

educacional descomprometida com o desenvolvimento social e educacional das populações do campo"

Lima e Trindade (2022) no trabalho "A fala dos discentes e docentes de uma escola nucleada na cidade no município de Guanambi, Bahia: sentidos e interlocuções", estudo realizado em uma escola nucleada na sede do município que tem em sua maioria alunos do campo, enfatizam "os sentidos da prática docente para os alunos do campo que estudam em uma escola na cidade, os distanciamentos existentes entre o real e o proposto com a nucleação das escolas do município em questão" (Lima; Trindade, 2022, p. 1).

Rolim e Souza (2022) na pesquisa "Nucleação de escolas do campo e o impacto na escolarização dos jovens: uma análise em Serra do Ramalho", destacam: "nos anos entre 2016 e 2019, o município sofreu o processo de fechamento e nucleação de escolas do campo, dentre elas escolas quilombolas, indígenas, ribeirinhas e de reassentamento" (Rolim; Souza, 2022, p. 9).

No estudo "Fechamento de escolas do campo: analisando o território de identidade de Irecê- BA", Silva (2022) aborda acerca do crescimento e/ou fechamento de escolas das redes e sistemas públicos e privados, em áreas rurais no Território de Identidade de Irecê, tendo como recorte temporal os anos de 2013 a 2021, sendo que 280 escolas foram fechadas nesse período neste território, evidenciando, assim, "uma política pública indiscriminada de fechamento de Escolas do Campo, que desconsideram a função social da escola" (Silva, 2022, p.1).

O que se observa a partir dos estudos analisados é que os gestores estão descomprindo a Lei 12.960, assinada em 2014 pela presidente Dilma Rousseff, que altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), que afirma que para qualquer fechamento, nucleação e deslocamento da escola do campo é necessário ter um debate juntamente efetivo com a comunidade. Nesse sentido, a luta, a resistência precisam ser fortalecidas para barrar esse movimento orquestrado na sociedade brasileira de fechamento de escolas do campo.

5 Considerações finais

É necessário reafirmar que a Educação do Campo é uma política pública garantida por lei, a qual foi surgindo por meio da necessidade dos povos que vivem no e do campo, e a partir

de lutas dos movimentos sociais, sindicais do campo que reconheceram em um dado momento histórico o direito de terem uma educação de qualidade.

Ao decorrer da pesquisa, nota-se diversos fatores que influenciam no fechamento das escolas do campo, tais como a quantidade mínima de alunos nas escolas do campo, motivos econômicos com objetivo de conter os gastos, a estrutura precária das escolas, o que acoba influenciando no desejo dos pais em verem seus filhos estudando em escolas melhores. Entretanto, é necessário chamar atenção que, com o fechamento das escolas põe em risco a existência o campo, pois gera uma perda das escolas do campo causando um apagamento dos campesinos a querer lutar em defesa da vida nos seus territórios.

As leituras e análises dos textos publicados nos Anais do EBEC possibilitaram compreender que o capitalismo neoliberal que opera no Brasil, reflete no processo de fechamento das escolas do campo, influenciando diretamente, na implementação das políticas públicas direcionadas à classe trabalhadora do campo e da cidade.

Por fim, reafirmamos a importância da Educação do Campo na contribuição para transformar as relações sociais, políticas, culturais e econômicas na sociedade brasileira, promovendo uma formação emancipatória e ajudando a fortalecer a identidade camponesa e as relações de produção no campo, portanto, “fechar escolas do campo é crime” cometido contra os sujeitos do campo.

Referências

ALMEIDA, I. D.G.; SOUZA, E. A. de S.; COSTA, E. A. **A educação do campo e os dilemas das escolas fechadas no municipio de Teixeira de Freitas – BA.** Anais do I Encontro Baiano de Educação doCampo: trabalho, contra hegemonia e emancipação humana, V. 1, nº. 1, 2016.

BARROS, A. L. P. de; PEREIRA, E. da S. **O processo de nucleação escolare os desafios para os alunos do campo em uma escola de Palmas de Monte Alto-Bahia**. Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataquedo conservadorismo e experiências contra hegemônicas, v. 1, nº. 1, 2018.

BRASIL. **Decreto 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: www.planalto.gob.br. Acesso em: 11/09/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: projeto de resolução – ceb nº (mec.gov.br). Acesso em: 11/09/2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, et. al.(Orgs.) **Dicionário da Educação.** Rio de Janeiro: Expressão popular, p.257-267, 2012.

JESUS, F. P. de; OLIVEIRA, S. **Fechamento de escolas do campo na Bacia do Paramirim e suas interfaces**. III Encontro Baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências eEmancipação Humana, V. 1, nº. 1, 2022.

JESUS, M. H. L. de; CARVALHO, L. F. de O. **Fechamento de escolas do campo no entorno do povoado de Campo Alegre – Itamaraju-Ba(2010-2020):** possíveis fatores determinantes. III Encontro Baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências e Emancipação Humana, V. 1, nº. 1, 2022.

LIMA, V. D. de; TRINDADE, D. R. da. A fala dos discentes e docentes de uma escola necleada na cidade no município de Guanambi, Bahia: sentidos e interlocuçoes. III Encontro Baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências e Emancipação Humana, V. 1, nº. 1, 2022.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. **Fechar escola é crime social:** Causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. 2014. Disponível em: < http://cac-php.unioeste.br/eventos/anais/servicosocial/anais/tc_fechar_esc_crime_social_causas_impacto_esfor_colets_cntra_fech_escs _campo.pdf> Acesso em: 15/07/2016.

PEREIRA, J. B.; SILVA, A. da. **Educação do Campo**: um direito negado

Através do fechamento de escolas. Anais do I Encontro Baiano de Educação doCampo: trabalho, contra hegemonia e emancipação humana, V. 1, nº. 1, 2016.

QUEIROZ, S. G. de. **O fechamento de escolas do campo no território do sisal baiano**: realidade e possibilidades. Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra hegemonia e emancipação humana, V. 1, nº. 1, 2016.

ROLIM, I. A.; SOUZA, S. G. de; FIAMENGUE, E. C. **Nucleação de escolas docampo e o impacto na escolarização dos jovens**: uma análise emSerra do Ramalho. III Encontro Baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências e Emancipação Humana, V. 1, nº. 1,2022.

SILVA, M. C. da. **Fechamento de escolas do campo**: analisando o território de identidade de Irecê- BA. III Encontro Baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências eEmancipação Humana, V. 1, nº. 1, 2022.

SOUSA, V. C.; COSTA, E. de F. L. B.; REIS, R. L. da S. Identidade da escola do

Campo: concepção marxista. **Periferia**, v.13, n. 1, p. 60-83, jan./abr. 2021.

SOUZA NETO, R. A. de; PENA, P. C. A. **Fechamento e nucleação de escolas do campo**: problematizando a realidade do Vale do

Jiquiriçá/ BA. Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas, V. 1, nº. 1, 2018.

TAFFAREL, C. N.; QUEIROZ, S. G. de; QUEIROZ, S. G. **O fechamento de escolas do campo**: teoria pedagógica histórico – crítica em defesa das escolas do campo. Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataquedo conservadorismo e experiências contra hegemônicas, V. 1, nº. 1, 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: "A ESCOLA EU VOLTO"

Adrielly Pereira dos Santos[272]
Luana Patrícia Costa Silva[273]

Resumo: Este estudo é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Licenciatura em Pedagogia e teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas à luz da Educação do Campo e da Educação contextualizada de uma escola localizada na comunidade Tabuleiro da Lagoa Queimada, na cidade de Amargosa, Ba. A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, tendo como método a pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de pesquisa: observação, diário de campo e entrevista com um professor da rede de ensino municipal. Para o embasamento teórico usou-se como alicerces os estudos de Arroyo (2007); Caldart (2009); Cunha (2009); Hage (2011); Molina (2014) entre outros. Para a perspectiva das práticas pedagógicas apoiou-se nos estudos de Freire (1987;1996); Libâneo (2005); Zabala (2014) entre outros, fazendo uma reflexão com o conhecimento já existente sobre o tema e a realidade. Os resultados alcançados através das análises dos dados demonstram os objetivos foram obtidos, pois ficou perceptível através das reflexões feitas que as práticas pedagógicas não dialogam com a realidade da comunidade referida. Com base nas considerações apresentadas nesta pesquisa salienta-se a sua relevância para o cenário educacional, pois apresenta práticas pedagógicas que devem ser repensadas para o ensino no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Práticas Pedagógicas; Desafios; Educandos.

Introdução

O campo é um lugar de vivências e de grandes histórias, como sujeito desse espaço, percebo o campo como um lugar de grandes marcos e memórias que estão enraizadas dentro de cada um e cada uma de nós. Todos temos algo que remete ao território camponês, e isso vem desde nossas descendências, ser sujeito do campo é ser forte, que enfrenta todos os dias grandes batalhas, desde o acordar cedo para sair para roça, até o retornar à noite para sua casa.

[272] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e integrante do Grupo de grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Agroecologia (CFP/UFRB). Amargosa, Bahia, Brasil. driika_sanntos@hotmail.com

[273] Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, coordenadora do Grupo de grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Agroecologia (CFP/UFRB) e pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora. Foi orientadora da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Adrielly Pereira dos Santos no ano de 2023. UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil. luanacosta@ufrb.edu.br

Pertencendo ao campo e estudando boa parte da educação básica neste território, sempre me inquietei sobre algumas questões durante a minha trajetória na escola que estudei, localizada na comunidade do Tabuleiro da Lagoa Queimada, na cidade de Amargosa-BA, minha inquietação se dá por várias questões, mas principalmente sobre como as características do campo se apresentam nas práticas pedagógicas, esse foi o meu despertar de curiosidade para realizar esta pesquisa. Essa inquietação também se alimenta da memória de ter estudado durante todos os anos da infância nesta escola, e hoje perceber que a realidade camponesa não se apresentava no meu âmbito escolar. Sendo assim, "a escola eu volto" para compreender a realidade do contexto atual.

Aproximadamente 15 (quinze) anos após completar meu ciclo nesta escola e seguir rumo ao ensino fundamental II, em uma escola na área urbana da cidade de Amargosa-Bahia, foram inúmeros avanços na educação brasileira, e também na educação do campo, avanços estes como a mudança na metodologia de ensino para escolas do campo e a melhoria na formação de professores, professores estes que no meu tempo de ensino não possuíam formação adequada para atuar na área, assim, em mim fica a curiosidade para saber se algo está diferente do tempo em que estudei, ou se às práticas pedagógicas permanecem iguais, onde não se pensava a partir de uma perspectiva que atendesse as necessidades da educação do campo.

O interesse tornou-se maior após cursar a disciplina optativa de Educação do Campo no 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Durante as discussões a professora sempre trazia quão grandes eram os desafios enfrentados pela Educação do Campo, nessas discussões eram mostrados também experiências vinculadas a escolas do campo, podendo assim trabalhar diversos assuntos utilizando a realidade daqueles territórios.

Para Caldart (2009), “A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo.” (CALDART, 2009. p.39). As discussões e avanços na Educação do Campo são considerados recentes e tem como objetivo estabelecer o direito da população campesina ao acesso à educação no local onde residem e trabalham. Surge com o intuito de mudar um cenário que desconsidera a cultura camponesa dentro das escolas, e assim passa a se estabelecer,

por meio de lutas, várias conquistas, por meio de normativas[274], programas e projetos que pensam e sugerem propostas contextualizadas para e com as escolas no campo.

Com esse projeto de Educação do Campo, os povos campesinos passam a ter o direito de receber educação de qualidade sem precisar migrar para cidade, podendo assim estudar e continuar trabalhando em sua comunidade, onde na maioria das vezes se trabalha com a agricultura familiar, esse é o projeto central.

Dialogando com as abordagens freireanas, consideramos que a Educação do Campo tende a ser emancipadora, formando sujeitos com pensamento crítico, questionador, que reflita sobre as especificidades do campo e assim passem a exigir políticas públicas condizentes com a sua realidade.

Dentre essa enorme conquista do direito à educação para o povo campesino, a educação do campo ainda é algo recente, rodeada de desafios e descompassos. As questões da locomoção, da formação de professores, da estrutura das escolas, do fechamento das escolas, estão entre alguns dos muitos desafios.

Segundo Cunha (2009), "É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação do urbano sobre o rural e recriar uma concepção de dependência mútua". (CUNHA, 2009. p.225). Como Cunha traz, é necessário entender que o campo deve dispor das mesmas possibilidades que o espaço urbano, e não tratar o urbano com superioridade ao campo.

O modelo pedagógico utilizado nas escolas do campo é também um desafio para essa educação no campo, pois ocorre uma transferência do que é trabalhado nas escolas urbanas, Fernandes (2004) traz que:

> Pensar o mundo a partir do lugar onde se vive, ou seja, da terra em que se pisa, desta forma, é necessário pensar um modelo pedagógico onde as práticas possam utilizar elementos que consigam abranger o contexto histórico desses alunos (FERNANDES, 2004. p.141).

[274]Resolução CEE Nº 103, de 28 de setembro de 2015; Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010; Diretrizes Complementares – Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008; Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002; Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.

É preciso mostrar para sociedade a importância de se trabalhar a realidade de vida da comunidade local nas escolas do campo. Essa realidade diz muito sobre esses educandos e suas respectivas famílias.

Sendo assim, é importante e torna-se muito mais significativo trabalhar a partir da realidade local, pois, com isso os educandos conseguem aprender mais facilmente, entendendo sobre determinado assunto com algo que é real e próximo da realidade deles.

O modelo de educação utilizado nos dias de hoje é o modelo tradicional, onde o professor é o detentor do saber, e o aluno está ali para aprender, Freire (1987) vai chamar de Educação Bancária[275]. Porém precisamos entender que para ensinar é necessário conhecer e respeitar a bagagem de conhecimentos que cada educando traz consigo, é importante e possível associar o contexto histórico desses educandos com conteúdos que são demandas das disciplinas.

Segundo Freire (1996): "Há mais de trinta anos, venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdo" (FREIRE, 1996. p.17).

Quando se pensa em educação do campo, é perceptível que atualmente, a educação do campo vem se tornando bem mais pautada e de certa forma valorizada. Mesmo com essa valorização sabemos que ainda existe um grande preconceito com o sujeito do campo.

Segundo Queiroz (2004):

> Nesta perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/produtivo organizas-se o movimento de vai-e-vem entre a prática e a reflexão teórica, movimento este que constitui um dos fundamentos da alternância que, assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular- se da família e da cultura do meio rural. (QUEIROZ, 2004. p.35).

Essa educação do campo usa a socialização do sujeito com a realidade de vida em que se encontra, no campo a educação não se dá apenas em ambientes formais, mas sim no convívio com a comunidade, na família e também através de manifestações culturais.

---

[275] " É o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. " (p.39)

Trabalhando com a realidade do campo, o sujeito do campo é formado para deter pensamento crítico, tendo melhor visão da sociedade, analisando melhor as oportunidades que lhes é oferecida e decidir o melhor para si.

Por ter origem na comunidade e ter estudado nesta escola, surgiu então o interesse de pesquisar e assim conseguir observar como as práticas pedagógicas são trabalhadas atualmente, se estas são realmente pensadas e planejadas para uma educação do campo ou se ainda continuam a ser utilizadas metodologias que não são condizentes para uma escola do campo.

Desta maneira, foi pensado o seguinte problema de pesquisa: Como a escola da pesquisa trabalha a realidade do campo em suas práticas de ensino. Por meio desta problemática, foi necessário delimitar alguns objetivos, geral e específicos, tendo como objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas da escola à luz da Educação do Campo e da Educação contextualizada. E tendo como objetivos específicos: I). Identificar se existem práticas pedagógicas contextualizadas na escola; II). Compreender como se constitui o diálogo entre escola e comunidade. III). Identificar se as práticas pedagógicas da Escola acontecem de forma contextualizada com a dinâmica da comunidade camponesa Tabuleiro da Lagoa Queimada.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi de identificar se as práticas pedagógicas da escola acontecem de forma contextualizada com a dinâmica da comunidade camponesa Tabuleiro da Lagoa Queimada, é essencial realizar um levantamento bibliográfico sobre os principais autores que defendem o tema, para assim realizar uma pesquisa participante, logo após é necessário observar as vivências na turma selecionada, a partir dessa observação montamos uma entrevista, com o intuito de conseguir informações sobre o referido objetivo deste trabalho. Ressaltamos que optamos por preservar a identidade da escola e do nosso interlocutor.

Caminhos metodológicos e **território da pesquisa**

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é identificar se as práticas pedagógicas da escola acontecem de forma contextualizada com a dinâmica da comunidade camponesa Tabuleiro da Lagoa Queimada, é necessário conhecer um pouco sobre a história da comunidade e a partir disso pensar sobre como a pesquisa será feita.

De acordo com dados do PTDRSS [276]- Vale do Jiquiriçá (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário) a cidade de Amargosa fica localizada no Vale do Jiquiriçá, território que abrange vinte municípios entre a faixa litorânea e o sertão baiano, o Vale é banhado pela bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, e a cidade de Amargosa se encontra em uma zona de transição entre o bioma da Caatinga e da Mata Atlântica, segundo dados do censo 2010 do IBGE, Amargosa está entre os seis municípios do Vale do Jiquiriçá com a população acima de 20.000 mil habitantes. Amargosa é uma cidade centenária e é conhecida por ser hospitaleira e receptiva, antes conhecida como Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho, passou a ser chamada de Amargosa devido as pombas amargas que eram encontradas aqui pelos caçadores, cidade localizada no interior da Bahia, é bem conhecida por seus festejos juninos que atraem muitas pessoas para cidade durante o período do mês de junho.

Por estudar durante todo o ensino fundamental I nesta escola, hoje consigo refletir que a metodologia de ensino não se relacionava com a realidade da comunidade, surgiu então a inquietação, ao cursar a Licenciatura em Pedagogia, de que era sim, possível trabalhar conteúdos conciliando com aspectos da comunidade e vivências destes próprios sujeitos que estudam e moram naquela comunidade rural. Percebendo que a metodologia não representava aqueles sujeitos, fui pensando em pesquisar se esta realidade de dez anos atrás continuava a mesma ou se houve alguma mudança.

A escola fica localizada na área rural de Amargosa-BA, na comunidade do Tabuleiro da Lagoa Queimada, sendo próxima ao distrito de Diógenes Sampaio, o nome da comunidade é cercado de histórias, recebe o nome “Tabuleiro” por ficar na parte mais alta, logo acima da comunidade da Lagoa Queimada, por isso o nome Tabuleiro da Lagoa Queimada.

Alguns moradores anciões, contam que após um grande período de estiagem, a lagoa secou, e com bastante galhos de árvores secos foi feita uma queimada, e com isso onde ficava a lagoa pegou fogo, e dessa maneira surgiu o nome Lagoa Queimada, dando origem ao nome Tabuleiro da Lagoa Queimada.

A comunidade está situada próximo à sede do município e existem três vias de acesso à mesma. A estrada com maior extensão, mantém uma distância de 9km (nove quilômetros) da

[276] PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica disponivel em : https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica.pdf

cidade. Sendo também via de acesso a cidades circunvizinhas a Amargosa, tais como Elísio Medrado e Santa Terezinha.

A comunidade desenvolve produção de vários tipos de culturas, produzindo assim durante o ano inteiro, por ser bem agraciada por boas condições climáticas, são produzidas na comunidade, culturas como mandioca, feijão, milho, amendoim, e possuindo também uma variedade de árvores frutíferas, como: jaqueira, mangueira, cajueiro, bananeira, e etc.

Tendo em sua maioria pequenos produtores, a comunidade também abarca alguns fazendeiros que detém grandes quantidades de terra, que foram transformadas em pastagem.

Abordagem metodológica

O tipo de abordagem escolhida para esta pesquisa foi de ordem qualitativa, com base em estudos da autora Minayo (2001), este tipo de abordagem não se preocupa com números, mas sim com o aprofundamento de compreensão do grupo que está relacionado à pesquisa, na pesquisa qualitativa preocupa-se de maior forma com elementos da realidade que não podem ser quantificados, buscando entender como se dá às relações sociais. Ainda, para Minayo (2001), "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado". (MINAYO, 2001. p.21).

O tipo de pesquisa adotado foi a pesquisa participante, que de acordo com as leituras realizadas na obra de Gil (2002), o pesquisador se envolve e se identifica com as pessoas, ou local investigados, isso se deu por ser sujeito desse campo pesquisado e ter vivências neste local que me permitem participar enquanto pesquiso.

Segundo Gil (2002), "a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". (GIL, 2002. p.55)

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram observação e entrevista semiestruturada, onde se fez necessário observar o campo onde foi desenvolvida a pesquisa e após a observação foi realizada uma entrevista.

O trabalho de campo é de suma importância para pesquisa, é a partir da observação neste campo que se faz possível analisar os dados que serão coletados, uma observação participante é quando o sujeito é pertencente desse território que será observado e a partir disso é uma troca de saberes e vivências. Para Brandão (2007), "O trabalho de campo, a pesquisa antropológica,

para mim, é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento". (BRANDÃO, 2007. p.12).

Para Gil (2002):

> "Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro ``. (GIL, 2002. p.114).

Com base nos estudos de Gil (2002), a entrevista como meio de instrumento para coleta de dados implica em algo que deve ser pensado e estruturado antes de acontecer, é preciso que após a observação se pense em algo que está de acordo com o que foi visto, para que assim seja possível estipular perguntas para que a entrevista ganhe forma.

Para Minayo (2001):

> "A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada". (MINAYO, 2001. p.57).

De acordo com a autora, a entrevista é o método mais utilizado para o levantamento de dados, sendo um procedimento que já foi planejado, e busca colher os dados cujo são os objetos da pesquisa.

Também foi utilizado um diário de campo, o diário de campo se constitui a partir das anotações de tudo que foi observado durante todo o processo, se atentando aos mínimos detalhes. Para Gerhardt e Silveira (2009): "O diário de campo, muito utilizado em estudos antropológicos, é um instrumento muito complexo, que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. " (GERHARDT, SILVEIRA, 2009. p.76)

A pesquisa foi realizada entre os meses de março e abril do ano de 2023. Dada a realidade da escola, realizamos a pesquisa com apenas uma turma. A escola dispõe de três turmas de séries iniciais, sendo uma de Educação Infantil, uma com o 1º, 2º e 3º ano, e outra com o 4º e 5º ano.

A pesquisa foi realizada na turma do 4º e 5º ano (multisseriada), a turma é composta por 13 (treze) educandos, com faixa etária de idade entre 9 e 10 anos, sendo a entrevista realizada apenas com o professor, o professor que leciona para a turma é do sexo masculino. A escola conta com uma estrutura ampla, bem dividida que atende a quantidade de alunos. Mesmo possuindo estrutura ampla, apenas duas das quatro salas de aula estavam sendo utilizadas no decorrer da pesquisa, pois a escola se encontrava em reforma, devido a reforma a escola estava funcionando no turno matutino e vespertino.

O professor que leciona na turma, morou no campo durante boa parte da sua infância, e hoje reside na cidade, desde que começou a trabalhar como professor, lecionou apenas em escolas do campo, é graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Essa pesquisa fez uso de nome fictício, para assim preservar a imagem dos envolvidos.

Um olhar sobre as práticas pedagógicas

Para haver resultados se faz necessário um olhar cuidadoso sobre o que será observado, assim como se deu esse processo, partindo da observação, se reconectando com o espaço que já é conhecido por mim, e refletindo a partir do olhar sobre as mudanças deste espaço.

Observando as práticas pedagógicas e se atentando ao objetivo deste trabalho, foi possível perceber que nem tudo sai como esperamos, mas que é possível sim, se surpreender com algumas coisas. A partir de um mergulho em um ambiente que já tinha vivenciado em um outro tempo-espaço foi possível identificar processos, caminhos e rupturas a partir do olhar para com as práticas pedagógicas.

A partir da realidade da escola e de seus respectivos educandos, é perceptível que a prática do professor é uma prática que pensa em seus educandos e se preocupa com suas particularidades, observando essa prática, percebi como há uma ligação com a abordagem freireana. Para Freire é necessário pensar os sujeitos a partir de suas vivências e do seu lugar.

Tendo como base Freire (1996), é necessário pensar o sujeito a partir do lugar de onde ele vem, é preciso conhecer suas especificidades para daí planejar o que irá ser trabalhado, reconhecer a realidade de vida para traçar um plano que compreenda as necessidades destes sujeitos.

Em vários momentos durante a observação fica evidente o cuidado que o professor tem, em está sempre buscando explicar os conteúdos com exemplos do cotidiano dos educandos para

que assim se torne mais fácil o entendimento. Porém, ao ser questionado sobre o que seria educação contextualizada o professor responde que a "Educação contextualizada pra mim é aquela que o aluno consegue estabelecer uma relação entre a escola, os conteúdos que está sendo abordados na escola e levar pra sua realidade e utilizar na sua realidade." (PROFESSOR, 2023). A educação contextualizada vai para além do que aponta nosso interlocutor, para Hage (2011) é aquela que:

> "Implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também, realizar uma "escuta sensível" ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola…" (HAGE, 2011. p.108).

Em outro momento quando questionamos se o professor recorda de alguma prática realizada com a turma, que ele considera uma prática contextualizada, ele responde da seguinte maneira: "Prática contextualizada, é porque fala muito de Educação do Campo, campo é (risos), rapaz agora não, pula ela, depois ela" "Bote aí, não recordo, realmente eu não recordo agora não." (PROFESSOR, 2023).

A educação do campo como qualquer outra modalidade de ensino enfrenta grandes desafios, o dos principais é a formação de professores, onde estes educadores ainda estão inseridos em um modelo tradicional.

Segundo Molina (2014):

> No contexto de proposições, tensões e realizações, a formação de educadores do campo tem se constituído em um conjunto de desafios e também de possibilidades. A princípio tem o compromisso de buscar caminhos para superar a tradição histórica da formação docente no que diz respeito à manutenção de dicotomias: teoria e prática, ênfase na técnica ou na formação geral, formação ampla ou formação específica, formar o professor ou o educador social, dentre outros. (MOLINA, 2014. p. 245).

Além disso existem outros desafios, como a metodologia de ensino que na maioria das vezes é uma metodologia para áreas urbanas. A locomoção tanto dos alunos quanto dos professores para conseguirem chegar até o ambiente escolar.

O nosso interlocutor também é oriundo do campo. Pensamos que a formação se dá desde a educação básica quando o sujeito do campo, se ver obrigado a deixar esse campo por busca de melhorias, por não ter um ensino que dialogue com a sua realidade, posteriormente se estende para a formação profissional, que também nega esse espaço. Assim, consideramos que a perspectiva de Educação contextualizada do professor pode ser decorrente da falta de formação inicial e continuada que aborde a Educação do Campo e suas especificidades.

Fica evidente como a deficiência na formação, a falta de componentes que tratam sobre a Educação do Campo, implica muito nas práticas pedagógicas do professor, o mesmo fica sem subsídio para tratar de determinados conteúdos. O próprio interlocutor afirma que durante a sua formação ainda não havia componentes específicos para a área quando diz: "Não, também não porque fui da primeira turma da faculdade, e essas discussões ainda tava além né, a quem na realidade aqui da nossa região." (PROFESSOR, 2023).

Como o professor trouxe na entrevista e por meio da observação fica assim explícito como a sua prática é humanizada, contudo, assim como ele deixou evidente em nossos diálogos, ainda existe toda uma questão do tradicionalismo presente no âmbito da escola, um modelo tradicional, que acaba interferindo na prática pedagógica, onde o professor acaba por manter o modelo tradicional e apenas repassando os conteúdos de forma engessada, tornando-se uma educação bancária. Segundo Freire (1987) educação bancária é "o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação." (FREIRE, 1987. p.39)

Para elucidar melhor essa questão, quando questionado sobre sua prática, o nosso interlocutor diz:

> "Pronto! Humanizada em certas partes, mas a escola ainda carrega ainda muito do tradicionalismo, e as vezes a gente é preciso por tá habituado a utilizar essa forma… mas humanizada sim, por que às vezes eu vejo a condição do aluno, vejo a situação dele, a realidade dele, e a gente acaba utilizando isso nas nossas práticas, mas a tradicional ainda segue um pouco, ainda tá enraizada nesse aspecto. " (PROFESSOR, 2023).

Durante as observações é perceptível que o interlocutor consegue trabalhar com um olhar humanizado, que busca sempre trazer as discussões a partir das falas dos educandos, com muito respeito, em determinados momentos trás o que os educandos consideram como "errado" para mostrar que não é por esse "erro" que este educando não está aprendendo. Em dado

momento, os educandos ficaram com "medo" de responder de forma oral, por considerarem que suas respostas estavam erradas, e o professor sempre os encorajava. Isso acontecia por estes educandos acreditarem que um erro seria algo muito grave ou de que seria motivo de riso para seus colegas. Para Freire (1996) é necessário compreender que:

> "Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento." (FREIRE, 1996. p.22).

Mesmo buscando trabalhar de forma humanizada, os modelos de práticas tradicionais ainda se faziam presente na sala de aula, isso fica evidente no período de observação, com a forma de avaliação, o jeito em que os alunos ficam organizados, e até mesmo a forma de revisão para as avaliações.

Durante o processo de observação, consegui perceber como a fala de Salomão Hage (2011) estava presente, quando ele diz:

> "Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas." (HAGE, 2011. p.100).

Essa realidade apresentada por Hage (2011) está presente na realidade das classes multisseriadas, que mesmo com a pouca quantidade de estudantes nas turmas, há uma sobrecarga de trabalho, identifiquei no momento da pesquisa que em diversos momentos o professor corrigia atividades durante a aplicação de avaliações.

Sobre o currículo, tanto na observação quanto na entrevista é notório e se faz presente o pensamento de Arroyo (2007), de que o sistema escolar do campo ainda é um sistema urbano, onde muitas das avaliações são elaboradas pela secretaria de educação e não pelo professor, que conhece de melhor forma a realidade dos alunos.

Durante a entrevista com a fala do professor fica evidente esta questão do currículo, quando o professor diz que:

> [...] "Deve ser mudado muitas coisas, porque o ensino evoluiu e continuam utilizando um currículo tanto pra zona rural quanto pra zona urbana semelhante, e na realidade, a realidade dos alunos do campo é diferente dos da cidade e esse currículo deveria ser desmembrado." (PROFESSOR, 2023).

Fica evidente como o currículo ainda é um desafio que atalha a Educação do Campo, isso fica visível não só pela fala do interlocutor, mas também durante as observações, quando o mesmo trazia em sua fala que a maioria das avaliações eram preparadas pela secretaria municipal de educação do município.

Para Silva (1996) o currículo é:

> "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, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais." (SILVA, 1996. p.23).

Visando a importância do currículo no âmbito escolar, fica expresso como o currículo urbano utilizado nas escolas do campo, ainda segue sendo um grande impasse, de maneira geral, e também no município de Amargosa-Ba, foi possível perceber que mesmo o interlocutor tentando adaptar o currículo, não é algo fácil, e desta forma o currículo urbano ainda está vivo na escola do campo.

Não há um modelo de currículo pensado exclusivamente para o campo, levanto em conta as singularidades dos educandos, observando o espaço em que vivem, suas vivências em comunidade, currículo este que seria de direito para estas escolas do campo.

Para Molina (2011) é necessário aprofundar-se e compreender o modo de vida no campo e suas especificidades, tornando importante assim pensar no currículo, levando em conta estas vivências, enfatizando que:

> "A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo." (MOLINA, 2011. p.188).

Mesmo com os grandes avanços para a Educação do Campo, fica evidente que ainda há um grande descaso para com a mesma, mesmo com todos os direitos assegurados por lei, os

governantes ainda não seguem à risca com o que deve ser oferecido de fato para os povos camponeses.

É importante destacar que ao observar e ao entrevistar nosso interlocutor, nota-se que existem pontos e contrapontos, os instrumentos se complementam, conseguimos perceber e fazer pontes entre as entrevistas e o momento de observação em campo. Durante a entrevista ficou evidente um certo desconforto do entrevistado, diferente do momento das aulas, momento em que o professor se sentia mais à vontade. A realização da entrevista no próprio ambiente escolar pode ter sido um dos motivos desse desconforto, pois ali estava cercado de olhares e pessoas.

Considerações finais

Considerando que este artigo foi resultado de um trabalho de conclusão de curso e partilhando sobre o que foi escrito ao longo deste trabalho, consideramos que as práticas pedagógicas na escola, a partir da pesquisa realizada em uma turma, não acontecem de forma contextualizada e/ou vinculada a educação do campo, em função de inúmeros fatores que já dialogamos nos nossos resultados, mas o mais essencial é destacar a deficiência na formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

Percebe-se que o modelo tradicional urbano está enraizado nas escolas do campo e nas práticas pedagógicas, inviabilizando uma prática que dialogue com as especificidades da comunidade.

Considerando os objetivos deste trabalho, vale salientar que por meio dos instrumentos metodológicos, ficou expresso que as práticas pedagógicas, não dialogam com a comunidade do Tabuleiro da Lagoa Queimada. Isso foi percebido durante as observações e entrevista, onde o nosso interlocutor não consegue aproximar-se da realidade da comunidade, isso porque o mesmo apenas ministra as aulas e retorna logo após para sua residência, não tendo oportunidade de observar e perceber aspectos da comunidade que poderiam ser utilizados em suas práticas pedagógicas.

O nosso interlocutor deixa claro em sua fala que a comunidade não busca se aproximar da escola, participando juntamente com a escola apenas das reuniões de pais e professores, no mais não há uma dinâmica que envolva escola e comunidade.

Analisando as práticas pedagógicas observadas durante a realização da pesquisa, fica evidente que ainda não são práticas contextualizadas à luz da Educação do Campo, isso devido ao currículo urbano utilizado na escola, e também pela falta de formação de professores, deixando claro que o nosso interlocutor não é o responsável por essa questão, isso ocorre pela deficiência de componentes que tratam sobre educação do campo durante sua trajetória acadêmica.

Na pesquisa realizada, foi possível identificar que mesmo sem esse diálogo escola e comunidade, o professor não residindo no local onde a escola está inserida, e não tendo contato com a comunidade, é possível ver o olhar humano para com seus alunos, a preocupação de utilizar na sua prática as vivências e partir do que seus alunos entendem por tal conceito, conteúdo, termo, palavra e etc.

É importante pontuar que essa não é a realidade ideal para a Educação do Campo, a presença de professores que são camponeses atuando na nas escolas e que trabalhem com exemplos dos próprios educandos, construindo diálogo com a comunidade é o projeto indispensável para mudar a realidade atual.

Fica evidente durante o processo que as práticas de anos atrás que eram utilizadas durante a minha trajetória escolar, ainda estão enraizadas no ambiente escolar, não são utilizadas práticas que busquem dialogar com a comunidade e nem que utilize elementos da comunidade em conteúdos programados das disciplinas.

Mesmo com os desafios que ainda assolam a Educação do Campo, como a precarização das escolas e seu fechamento, o currículo urbano, falta de formação adequada para os professores, é perceptível os avanços, o desejo de mudança, a luta dos profissionais por melhorias, e é importante pontuar que precisamos avançar muito. É direito dos educandos ocuparem um espaço que é deles, e é aprendendo neste espaço que o povo do campo pode sim, viver dignamente no território camponês, lutando pelo direito de ter uma educação de qualidade, digna, contextualizada.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 de Mar.de 2023

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. SOCIEDADE E CULTURA, V. 10, N. 1, Jan/jun. 2007, P. 11-27

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**.Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64 mar/jun. 2009

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **A Relação Família- Escola Rural do Campo: os desafios de um objeto em construção**. Temo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S (org.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. V. 1, p. 225.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4a edição. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social; transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001

MOLINA, Mônica C., ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, Jul./Dez.2014 http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index

MOLINA, Mônica C., **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo**: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. IN: IN: Educação do Campo – Desafios para a formação de professores. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;1).

NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO Disponível em: < file:///C:/Users/ESCOLA02/Downloads/educacaonocampo.pdf> . Acesso em: 10 de Mai de 2023.

PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica. Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br/wpcontent/uploads/PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica.pdf>. Acesso em: 10 de Mai de 2023.

QUEIROZ, L. R. S. **Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música**. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 10, p. 35, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Vozes. 1996

DESAFIOS DAS ESCOLAS DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO

Jurcélio Henrique de Araújo* [277]
Ramofly Bicalho * [278]

RESUMO: Este artigo é uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre os principais desafios enfrentados pela Educação do/no Campo. Foram identificados cinco desafios: resistência às ações de movimentos autoritários; ofensivas de grupos de interesse contra a Educação, principalmente o setor privado; necessidade de articulações entre os movimentos sociais e outros setores da sociedade para barrar estas ofensivas; utilização do patrimônio político-pedagógico dos movimentos sociais do campo para resistir a esses avanços; e o protagonismo dos movimentos sociais nos cursos de licenciatura na Educação do/no Campo. No cenário nacional, todos estes desafios tornam-se mais complexos por causa do avanço das forças de extrema-direita cuja uma das principais lideranças é o setor do agronegócio, o qual tenta imputar um modelo único de desenvolvimento agrário, pautado pela concentração de terras, submissão do campesinato, desrespeito ao meio ambiente, às especificidades das populações rurais. Neste sentido, a Educação do Campo apresenta-se como uma força anti-hegemônica para os setores conservadores. Tendo em vista o embate entre estes dois movimentos, está em andamento um estudo para verificar como os movimentos sociais e a educação do campo lidam com este fenômeno em um ambiente em que a hegemonia do agronegócio se encontra bastante consolidada.

Palavras - chaves: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Agronegócio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um projeto de tese de doutorado que se baseia na necessidade de análise dos movimentos sociais, especialmente os movimentos do campo, diante da crescente pressão dos setores conservadores no Brasil. O país tem uma história marcada por conflitos entre grandes proprietários de terras e populações rurais. A Educação, muitas vezes vista como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais, pode tanto reforçar normas e ideias pré-

[277] Discente do Programa de Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. - UFRRJ.- jurcelioaraujo@gmail.com
[278] Professor do Programa de Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. - UFRRJ - ramofly@gmail.com

estabelecidas quanto desafiá-las, promovendo o pensamento crítico e a emancipação. No contexto atual no Brasil, a Educação enfrenta uma ofensiva que busca eliminar o pensamento crítico e privatizá-la, liderada por movimentos conservadores ligados ao agronegócio e a grupos religiosos. Em meio a essas dinâmicas, encontra-se a Educação do Campo, um fenômeno na realidade brasileira conquistado pelos movimentos sociais camponeses, que busca atender às necessidades das populações rurais considerando suas especificidades culturais e sociais.

Os movimentos sociais camponeses, formados por agricultores familiares, trabalhadores sem-terra, quilombolas, povos indígenas e outros grupos, desempenham um papel crucial na busca por reforma agrária, acesso à terra, preservação ambiental e igualdade de direitos no campo brasileiro (CALDART ET. AL 2012, p. 498). Suas estratégias de luta incluem ocupações de terras, manifestações públicas e resistência contra tentativas de criminalização. Esses movimentos têm como objetivo promover a justiça social, a inclusão e o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais, beneficiando não apenas as comunidades do campo, mas toda a sociedade.

Do outro lado, como afirma Rossi e Vargas (2017, p. 215 e 220) o agronegócio, caracterizado pela produção em larga escala de commodities agrícolas, concentração de terras, práticas insustentáveis e uso indiscriminado de agrotóxicos (ROSSI; VARGAS, 2017 p. 219). Embora seja considerado essencial para a economia brasileira, o agronegócio apresenta vulnerabilidades que afetam a segurança alimentar e o equilíbrio econômico do país. Além disso, tenta impor-se como força hegemônica tanto em termos ideológicos quanto econômicos.

Este artigo explora a dinâmica entre a Educação do Campo, os movimentos sociais camponeses e o agronegócio no Brasil, destacando os desafios enfrentados pelos dois primeiros em relação ao terceiro. Enfatiza-se a importância da promoção de uma educação que respeite as especificidades das populações do campo. Além disso, examina-se como a ideologia do agronegócio influencia debates sobre desenvolvimento rural e sustentabilidade no contexto brasileiro, e como os movimentos sociais buscam resistir a essa influência e suas consequências.

Em sua conclusão, busca-se esclarecer e apontar temas importantes que impactam não apenas as comunidades rurais, mas toda a sociedade brasileira.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação, em algumas abordagens teóricas, é vista como um meio de reproduzir a estrutura social, carecendo de poder para alterar as circunstâncias individuais (RAMOS; SANTORO, 2017, p. 145). Sendo assim, ela pode ser percebida como um mecanismo de dominação, fortalecendo as normas sociais, promovendo ideias uniformes e restringindo o pensamento crítico e incentivando o conformismo. Resumidamente, sua finalidade parece ser adaptar o indivíduo à sociedade existente, perpetuando desigualdades e mantendo as estruturas de poder (CALDART, 2012, p. 221). Em outras abordagens, a educação é vista como uma prática sócio-histórica capaz de impactar a realidade ao conscientizar os indivíduos sobre as complexidades das relações de classe, especialmente nos âmbitos político, social e econômico (RAMOS; SANTORO, 2017, p. 145).

Os argumentos trazidos pelos defensores trazem que a educação pode assumir um caráter libertário, permitindo que os educadores incentivem a reflexão, o pensamento crítico e a busca de conhecimento autônomo (ALVES, 2021, p. 140; BRANDÃO, 2021, p. 02). Sob essa perspectiva, os objetivos da educação incluem a emancipação do ser humano, a aceitação da diversidade, a busca pela justiça social e o empoderamento das pessoas, que se tornam agentes de transformação (CALDART, 2012, p. 499). Ao tomar consciência de sua realidade, podem desafiar e questionar o autoritarismo, promovendo a transformação de sua própria realidade (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 101).

Sob essa ótica é possível perceber que a educação sofre uma ofensiva que visa submetê-la aos interesses da classe dominante brasileira, cujo principal objetivo é cercear o pensamento crítico dos sujeitos, não os preparando para a cidadania ativa e condenando-os ao trabalho simples no processo produtivo (SAVIANI, 2020, p. 16) e a sua privatização (SANTOS ET AL. 2020, p. 420; FRIGOTTO, 2021, p. 644). Esta, segundo Balbi de Figueredo e Cordeiro (2021), “mostra-se possível através de diferentes mecanismos, tais como: expansão do ensino privado, mercado educacional de materiais didáticos, disputa do fundo público, formação de professores, assessorias educacionais e parcerias público-privadas.” Os movimentos conservadores, como grupos religiosos e setores do agronegócio, protagonizam essa ofensiva (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13).

Os grupos políticos conservadores têm promovido avanços contrários aos movimentos sociais, buscando intervir na Educação e suprimir conquistas ou moldá-la de acordo com seus interesses. Essas estratégias incluem a inserção de programas de educação para valorizar a imagem do agronegócio, lideradas por este, que busca impor sua hegemonia ideológica em diversos setores da sociedade (LAMOSA, 2016, p. 8; ALENTEJANO ET AL., 2020, p. 447; ALVES, 2021, p. 125; BALBI DE CORDEIRO E FIGUEREDO, 2022, np.).

Balbi de Cordeiro e Figueredo (2022, p. 2), ao citar o programa De Olho no Material Escolar sugeriu o seu potencial de "interferência na condução de políticas públicas educacionais, envolvendo a defesa de interesses setoriais que se sobrepõem aos interesses públicos e/ou os ignoram." Essa pesquisadora ressalta a necessidade de a sociedade compreender as implicações dessas dinâmicas e estar preparada para adotar medidas adequadas visando preservar a integridade e a qualidade da educação pública, garantindo que os interesses públicos prevaleçam sobre os interesses setoriais que possam comprometer o sistema educacional.

No contexto da Educação, existe uma abordagem específica para os movimentos sociais, denominada Educação do/no Campo que, segundo Caldart et. al. (2012, p. 259), "nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". Ela nasceu das lutas dos movimentos sociais camponeses, principalmente aqueles vinculados aos trabalhadores do campo, aos agricultores familiares e ao movimento sem-terra, foi construída por diferentes sujeitos (individuais e coletivos) em defesa das mais diversas práticas sociais, culturais e territoriais que os compõem (BICALHO; LEITE, 2019, p. 67). Trata-se de uma abordagem educacional que visa especificamente atender as necessidades das populações rurais no que diz respeito ao seu modo de vida e tradições.

Educação do/no Campo difere-se da educação urbana convencional, pois reconhece que o campo possui especificidade, em razão das diferenças, leva em consideração no que se refere às estratégias político - didáticas, as peculiaridades dos estudantes que vivem em áreas rurais. Prioriza as demandas dos diversos sujeitos sociais do campo, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico que privilegia os grandes proprietários de terra no Brasil. Está relacionada a um projeto mais amplo de educação para a classe trabalhadora, tendo como base

a necessidade de construir um novo projeto de sociedade e nação (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Caldart et al. (2012), traz que para atingir estes objetivos e garantir uma educação adequada aos movimentos sociais do campo são importantes: a) o contexto social, econômico e cultural em que a comunidade está inserida; b) a localização das escolas, as quais devem ficar na comunidade; c) o currículo escolar, que deve ser elaborado levando em consideração o contexto em que a escola está inserida; d) a formação de professores, os quais precisam receber formação específica para entender as especificidades da educação do campo para trabalharem de forma adequada com a comunidade; e) a valorização da cultura local, a qual implica em respeito às tradições locais, à incorporação dos saberes e das práticas tradicionais do local; e) o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de um diálogo constante entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes; f) a pedagogia da alternância, em que se integram os saberes teóricos e práticos; g) a ênfase na consciência ambiental e nas práticas sustentáveis e; g) a inclusão de grupos marginalizados presentes nas comunidades rurais (CALDART ET AL., 2012, p. 263-264).

Alentejano et al. (2021, p. 466) e Balbi de Cordeiro e Figueredo (2021, n.p.), ao analisarem as ofensivas e influências do agronegócio na educação, destacam a sua tentativa de moldar a percepção da agricultura industrial e agroindustrial nas escolas e materiais didáticos. Ambos apontam que essa influência envolve: a) tentativa do agronegócio de influenciar o currículo escolar e os materiais didáticos, buscando promover uma visão positiva do setor enquanto suprimem ou ocultam questões críticas, como impactos ambientais e conflitos por terra; b): busca apoio político, articulando-se com políticos e grupos de interesse para promover sua agenda na educação; c) tentativa de desvalorizar a crítica e a pluralidade na educação, argumentando contra a presença de ideologias nas escolas; d) tentativa de excluir tópicos sensíveis dos materiais didáticos, o que pode resultar em uma educação desequilibrada que não aborda questões sociais e ambientais fundamentais. Os autores também acusam as campanhas como o "De Olho no Material Escolar" de manipular imagens e informações para favorecer sua visão do agronegócio, levantando preocupações sobre a imparcialidade na educação.

Neste contexto, em entrevista concedida em 2020, Molina elencou os cinco principais desafios para a Educação do Campo e os Movimentos Sociais: o primeiro era resistir a movimentos autoritários, que negavam seus fundamentos basilares, portanto, tornava-se

imperativo lutar pela manutenção da democracia no Brasil; o segundo, alinhado ao primeiro era a luta pela defesa da educação pública, em meio ao avanço das forças conservadoras, privatistas e negacionistas que buscavam transformá-la em mercadoria; o terceiro era articular-se com outros setores para barrar retrocessos impostos pela mudança dos marcos legais da educação brasileira; o quarto era a utilização do patrimônio político-pedagógico acumulado ao longo dos últimos 22 anos para combater os retrocessos enfrentados e; o quinto, retomar a vinculação e protagonismo dos movimentos sociais nos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 277 a 280).

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo enfrentam diversos desafios, pois buscam proporcionar uma formação de qualidade para educadores que atuarão em contextos rurais e tradicionais. Alguns dos principais desafios incluem a Descolonização da Educação. Neste sentido, Schwendler e Santos (2021, p.. 9) destacam a necessidade de abrir a educação superior para a diversidade e a decolonialidade da formação docente, visando desafiar e superar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que perpetuam padrões de poder baseados na racialidade, no conhecimento eurocêntrico e na marginalização de grupos humanos. Estas pesquisadoras partem do pressuposto de que a educação precisa ser descolonizada e contextualizada para acomodar diferentes abordagens educacionais e modos de vida, incluindo uma pedagogia do movimento, da resistência e, que seja construída por sujeitos coletivos que buscam reivindicar suas identidades e lutar contra a opressão e a desumanização. Também é importante assegurar que os professores que ministram os cursos de licenciatura em Educação do Campo estejam bem preparados e atualizados.

Ao pesquisarem os cursos de Licenciatura em Educação no Campo, Medeiros, Moreno e Batista (2020, p. 20) argumentam que o crescimento massivo desses e sua inclusão na estrutura das secretarias de educação levantam desafios sobre como preservar as conquistas pedagógicas e epistêmicas sem perder a identidade política original e o protagonismo dos movimentos sociais do campo. Além disso, a expansão da Educação a Distância (EaD) levanta preocupações sobre as práticas pedagógicas, especialmente em relação à alternância pedagógica, e ressalta a importância de pesquisas que analisem os processos de institucionalização da Educação do Campo no país. Também existe a dificuldade de acesso das comunidades rurais ao ensino superior.

O acesso e manutenção dos alunos na escola, tem se demonstrado um grande desafio, tendo estreita relação de causalidade com as condições estruturais necessárias relacionadas à adequada infraestrutura arquitetônica e básica das escolas, seus equipamentos, acessibilidade por meio do transporte escolar, etc. (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 9).

Os Movimentos Sociais Camponeses

Os movimentos sociais do campo almejam políticas públicas diferentes das propostas pelas frações burguesas locais. Eles enfatizam os direitos sociais, especialmente na educação, exigindo políticas formatadas com sua contribuição. Seu protagonismo na conscientização sobre o direito à educação forçou o Estado brasileiro a criar políticas de Educação do Campo (CALDART ET AL. 2012, p. 580). São organizações coletivas formadas por diversos indivíduos: agricultores familiares, trabalhadores sem-terra, quilombolas, povos indígenas, atingidos por barragens e pescadores artesanais (CALDART ET AL., 2012, p. 597). Seus objetivos englobam a luta por direitos, justiça social e melhores condições de vida no campo. As pessoas, membros das comunidades, têm uma história rica e desempenham um papel importante na busca por reforma agrária, acesso à terra, preservação ambiental, igualdade de direitos e desenvolvimento rural sustentável. Neste sentido, organizam-se para lutarem por seus direitos, sendo fundamentais na pressão por políticas públicas que promovam a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável do meio rural brasileiro.

Algumas das estratégias de luta e de resistência dos “movimentos sociais” incluem: a) ocupação de terras, “um instrumento fundamental para a reivindicação da transformação, no país, da estrutura da propriedade rural, em seus diversos aspectos” (CALDART ET AL., 2012, p. 511), a qual é um “momento singular de compreensão política e social para todos os envolvidos” (BICALHO, 2017, p. 14); b) marchas buscando objetivos comuns (CALDART ET AL., 2012, p. 724), manifestações públicas e a mobilização da sociedade (TEIXEIRA, 2021, p. 7); c) resistência contra tentativas de criminalização das suas lutas (GUIMARÃES; BICALHO, 2017 p. 17-21-23; SANTOS ET AL., 2020, p. 334; TEIXEIRA, 2021, p. 6-7-9-14; BRUNO, 2022, p. 6) uma vez que “a repressão oficial aos movimentos, protestos e lutas sociais tem sido justificada como uma repressão a delitos, ou seja, como ações necessárias para a manutenção

da ordem e da normalidade da sociedade, equiparáveis à repressão à criminalidade comum" (CALDART ET AL., 2012, p. 675) e; d) articulação política com outros movimentos (SANTOS ET AL. 2020, p. 355).

As lutas e resistência dos "movimentos sociais" têm sido fundamentais para dar visibilidade às demandas, à promoção da justiça social, à busca de alternativas ao modelo hegemônico da produção agrícola. Deste modo, elas desempenham um papel significativo na defesa dos direitos das comunidades do campo, na proteção do meio ambiente e na promoção de uma agricultura mais sustentável e inclusiva. É possível concluir que estas demandas, por terem um fim social, acabam beneficiando a sociedade na totalidade.

Um exemplo destes benefícios é a Agricultura Familiar, termo que, segundo Caldart et al. (2012, p. 34), engloba diversas conotações, incluindo aspectos relacionados à organização da produção com base em relações familiares. Essa forma de agricultura desempenha um papel crucial na produção de alimentos no Brasil. Mesmo que a agricultura capitalista controle a maioria das terras, são os pequenos e médios agricultores, responsáveis pela agricultura familiar, que produzem a maioria dos alimentos consumidos no país (Souza, 2019).

São essenciais para a segurança alimentar, a qual é uma política pública que garante o direito à alimentação, disponibilizando alimentos frescos e saudáveis a preços acessíveis, reduzindo os custos de logística e aderindo a uma perspectiva agroecológica (CALDART ET AL. 2012, p. 117; FRIGOTTO, 2021, p. 643). Além disso, preservam conhecimentos tradicionais, cultivam variedades que contribuem para a biodiversidade agrícola e promovem a inclusão social e econômica em comunidades rurais (CALDART ET AL. 2012, p. 697; RAMOS, 2020, p. 233; ALVES, 2021, p. 155). Dessa forma, fortalecer a agricultura familiar é fundamental para reduzir desigualdades e garantir a sustentabilidade na produção de alimentos.

Embora sejam importantes, historicamente, os movimentos sociais do campo enfrentam desafios significativos, os quais se intensificaram nos últimos anos devido à polarização e ao avanço de forças políticas conservadoras, econômicas e sociais extremamente perigosas que desconsideram a democracia, os valores humanos e a vida (MACIEL; CAMACHO, 2020, p. 277). Tais movimentos são caracterizados pela união de diversos grupos conservadores com pautas diversas e apresentam métodos autoritários. Entre estes, encontram-se as articulações para bloquear projetos de políticas públicas que atendam às demandas sociais (BALBI DE

CORDEIRO E FIGUEREDO, 2022, p. 20) e a criminalização dos movimentos sociais (TEIXEIRA, 2021, p. 6; BRUNO, 2022, p. 6; CARNEIRO; DUARTE, 2022, p. 13).

O avanço do capitalismo no campo afeta as populações de várias maneiras, dependendo de fatores como políticas, contextos e atores envolvidos. Essas abordagens incluem frequentemente a expulsão e deslocamento de comunidades rurais de áreas valiosas para empreendimentos agrícolas, resultando em despejos forçados e perda de acesso à terra (CARNEIRO; DUARTE, 2022, p. 6 e 9). Além disso, o capitalismo rural tende a concentrar a propriedade da terra nas mãos de grandes proprietários e empresas, marginalizando pequenos agricultores. O papel do governo na regulação varia, com alguns promovendo políticas de proteção, enquanto outros apoiam interesses empresariais (CARNEIRO; DUARTE, 2022, p. 5).

A exploração da mão de obra barata é comum para reduzir os custos de produção, muitas vezes levando a salários baixos e más condições de trabalho (VIANA; SOUZA, 2022, p. 5 e 17). Os impactos ambientais, como poluição e degradação do solo, afetam negativamente as comunidades rurais. Isso frequentemente resulta em migração forçada para áreas urbanas, criando favelas e problemas sociais. No entanto, as populações rurais frequentemente se organizam em movimentos sociais para proteger seus direitos, lutar por reforma agrária, direitos trabalhistas e proteção ambiental (FARIAS; FALEIROS, 2020, p. 2 e 16).

Em suma, o campo do Brasil tem sido objeto de constantes disputas, sobretudo em relação aos diferentes modelos de desenvolvimento, os quais têm sido objeto de disputas históricas entre os camponeses e os grandes proprietários de terras e empresas (ALENTEJANO, ET AL 2021, p. 454). Esses últimos, de acordo com Caldart et al. (2012, p. 645), no Brasil têm uma das maiores concentrações de propriedade da terra do mundo, com uma legislação que atende aos interesses das grandes propriedades. Destacam os pesquisadores que esses latifúndios e grandes propriedades foram constituídos de forma ilegítima, mediante a apropriação de terras indígenas, exploração de mão de obra escrava e repressão brutal à resistência popular. Como resultado dessas tensões, o campesinato se organizou em movimentos sociais camponeses, enquanto os grandes proprietários se uniram no que se intitula setor do agronegócio.

O Agronegócio

O termo agronegócio expressa "as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor, comercial e de serviços" (CALDART ET AL., 2012, p. 81). É uma nova expressão para se designar a velha estrutura fundiária do Brasil.

O agronegócio teve um papel crucial na modernização da produção agropecuária, realizada nas grandes propriedades, o que está ligado à "reprimarização" das commodities, que ocorreu nos anos 1970 e 1980, impulsionada pelas mudanças na economia global. Neste período, a busca por commodities agrícolas, como soja, milho e carnes, cresceu devido à demanda dos países industrializados. Isto levou ao desenvolvimento de um modelo produtivo, por parte dos países do sul global, orientado à exportação, com monoculturas e intensificação tecnológica (SOUZA, 2019, p. 51 e 64; SANTOS ET AL., 2020, p. 338-339; ALENTEJANO ET AL., 2021, p. 446; PICOLOTTO; TEIXEIRA; 2021, p. 3).

Estas demandas levaram à modernização da agricultura na década de 1970, envolvendo a introdução de máquinas agrícolas mais eficientes, o uso de sementes híbridas e, posteriormente, de sementes geneticamente modificadas, além do aumento do uso de agroquímicos para aumentar a produtividade das lavouras. Essas mudanças transformaram a agricultura tradicional em um setor altamente mecanizado e tecnológico, caracterizando o surgimento do agronegócio como o conhecemos hoje (CALDART ET AL., 2012, p. 88; ALVES, 2021, p. 52; BICALHO ET AL. 2023, p. 14). Englobam o setor sujeitos individuais ou coletivos, tais como os grandes proprietários de terras, as agroindústrias, os serviços de logística e de armazenagem, lojas de distribuição de insumos agrícolas, centros de pesquisa e desenvolvimento, a indústria do agrotóxico, centros de treinamentos, indústria do entretenimento, feiras tecnológicas voltadas especificamente para o setor, etc.

Ao contrário da agricultura familiar, o agronegócio foca sua produção em commodities agrícolas (SOUZA, 2019, p. 53; ALENTEJANO ET AL. 2020, p. 436; LERRER, 2020, p. 289; PICOLOTTO; TEIXEIRA, 2021. p. 3), termo que "engloba produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua

comercialização" (CALDART ET AL.; 2012, p. 136). Isto significa que não são produtos industrializados, mas sim produtos primários e padronizados, processados minimamente, sem que isto agregue significativo valor, portanto, diferenciando-se de produtos manufaturados ou de uso final. As especificações padronizadas e os padrões de qualidade exigidos permitem a sua fácil substituição entre os fornecedores quando são negociadas.

As principais características da produção de commodities agrícolas são a larga escala e o uso intensivo de tecnologia. Essa larga escala visa o atendimento do mercado global. Algumas de suas consequências são a capitalização das atividades do campo, a mercantilização da terra e das relações de trabalho que passam a sujeitar-se à lógica do liberalismo econômico. A outra característica, o uso intensivo de tecnologia, está relacionada à produção de sementes geneticamente modificadas, uso de maquinário sofisticado e uso de agrotóxicos, tudo em nome da maximização dos meios de produção empregados (CALDART ET AL., 2012, p. 296; ALVES, 2021, p. 155; BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, 2022, p. 4).

Devido a essas características, a produção de commodities levanta várias questões críticas, as quais envolvem as suas relações com os movimentos sociais do campo, pelo seu papel no processo concentrador de terras; as questões sobre as práticas de sustentabilidade ambiental, pois, pela lógica do capital, a exploração da terra deve ser maximizada em nome do lucro; uma terceira questão diz respeito ao uso indiscriminado de agrotóxicos, uma vez que estes afetam tanto a população local quanto os consumidores em geral; por último, ao privilegiar a monocultura, a segurança alimentar fica prejudicada, pois, a importância das outras culturas essenciais a ela não recebem a devida atenção, pois, a lógica deste modelo é o atendimento ao mercado externo (BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, 2022, p. 16).

É importante destacar que esse movimento possui forte dimensão ideológica (ALENTEJANO ET AL., 2021, p. 435 e 452; BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, 2022, p. 6), a qual envolve crenças, valores e visões políticas que moldam suas práticas, influenciando debates sobre sustentabilidade, ruralidade e desenvolvimento econômico no contexto global. De acordo com Lerrer (2020, p. 293), para tornar sua ideologia hegemônica na sociedade brasileira, o movimento utiliza os seguintes instrumentos: articulação política e lobby; investimento em mídia, publicidade e marketing; eventos e feiras; influenciadores e especialistas; financiamento de pesquisas; relações públicas e comunicação corporativa e; apoio a programas educacionais pautados por este viés ideológico. A ideologia do agronegócio, por

meio da mídia, procura agir no sentido de que este setor é o mais importante para o nosso país, que ao longo do tempo detém uma histórica "vocação agrícola" e "celeiro do mundo". As commodities são responsáveis pelo superávit na balança comercial (ALENTEJANO, 2020, p. 446, ALVES, 2021, p. 135). Porém, os países cujas pautas de exportação dependem de commodities ficam sujeitos aos riscos associados às colheitas ou crises específicas que possam a vir ocorrer no contexto internacional (SOUZA, 2019, p. 59), que podem ser de ordem política, catástrofes naturais, guerras, conjunturas econômicas, etc. Tudo isto pode afetar a lei de oferta e procura, influenciando seus preços, positiva ou negativamente. Em situações negativas, o liberalismo econômico é esquecido e o Estado, normalmente, age para proteger o setor que é a "salvação da lavoura" por meio de políticas públicas. Alguns dos impactos deste movimento são o favorecimento da concentração da posse da terra, o desrespeito ao meio ambiente e conflitos com o campesinato. Portanto, tende a gerar impactos negativos nas comunidades locais, nos ecossistemas frágeis, até mesmo na economia em escala nacional, pois, a produção focada em commodities pode prejudicar o desenvolvimento de um país, uma vez que este pode passar a negligenciar outros setores e consequentemente gerar desequilíbrios econômicos.

Considerações finais

Neste artigo procurou-se esclarecer e apontar temas cruciais que se apresentam como desafios para as comunidades rurais, os movimentos sociais do campo e a Educação do/no Campo, os quais têm reflexos em toda a sociedade brasileira. Demonstrou-se que a Educação, na totalidade, vem recebendo diversos ataques, vindos, principalmente, dos setores conservadores, bem como grupos com interessados em sua mercantilização.

Também, discutiu-se sobre como a hegemonia do agronegócio afeta o campo, levando a expropriação de terras e a violência contra comunidades tradicionais. Embora o modelo de produção do agronegócio seja uma importante fonte de divisas para o Brasil, não produz benefícios para toda a sociedade, trata-se de um modelo concentrador de renda, cuja visão baseada na maximização do lucro desrespeita o meio e causa problemas sociais, principalmente no campo, afetando o campesinato. Entretanto, atua no sentido de angariar apoio junto à

sociedade, utilizando-se dos mais diversos meios a fim de legitimar suas políticas junto aos poderes constituídos no Brasil. Uma de suas estratégias é a interferência na educação (ALENTEJANO, ET AL. 2021, p. 463 e 466; BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, 2022, p. 2).

Em contrapartida, os movimentos sociais do campo buscam se organizar social e politicamente. Porém, encontram dificuldades em se fazerem representar na defesa das suas conquistas, bem como para avançar em outras. Em 17 de maio de 2023 foi Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Em outras palavras, o uso do poder político para tentar criminalizar os movimentos sociais.

Importantes para os movimentos sociais, as licenciaturas em Educação do/no Campo, desde a concepção desta até os dias atuais, ainda enfrentam o desafio de se adequar a uma matriz ampliada na formação de professores. Molina (2017, p. 601), enfatiza a importância da educação no campo contribuir com as políticas de formação de educadores, destacando seu papel como sujeitos sócio-históricos. Sousa e Santos (2022, p. 11) destacaram a importância dos alunos dos cursos licenciatura mudarem os seus discursos. Os quais, antes dos cursos, eram caracterizados pelo autoritarismo, influenciados pelos pais, escola e religião. Neste sentido, Silva, Lopes e Takahashi (2021, p. 14) enfatizam a necessidade do desenvolvimento de instrumentos para tornar os educadores cientes de sua própria realidade.

A aprendizagem escolar no campo pouco tem considerado suas peculiaridades em relação ao meio em que a comunidade está inserida. Os conteúdos escolares são homogeneizados. Não consideram as diferenças entre o estilo de vida no campo e o das cidades. Portanto, estas diferenças podem refletir em currículo escolar destoante da realidade do campo. Considerando as diferenças socioculturais e modos de existência desta população, podem ocorrer deficiências de aprendizagem nesse grupo, acentuando o mito de que o modo de vida da cidade é superior ao do campo.

No meio rural as escolas têm sido fechadas e/ou precarizadas, fator que contribui para a desigualdade de acesso à educação. O campo frequentemente enfrenta deficiências em infraestrutura educacional (arquitetura, equipamentos, pessoal, transporte, etc.) (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 9). Ignorando as peculiaridades do campo, as administrações municipais têm alegado os mais diversos motivos que levam à nucleação/fecha-fecha de escolas

do campo (RODRIGUES ET AL., 2017, p. 709). Isto é justificado principalmente com base em razões econômicas, baixa demanda de alunos, dificuldades de acesso às escolas, na escassez de professores interessados e outros profissionais. Pesa também a precariedade das condições de funcionamento das instituições educacionais. Essas justificativas são objeto de questionamento, uma vez que se argumenta que o próprio poder público deveria ser responsável por resolver a maioria dessas questões, usadas como argumento para o encerramento das escolas rurais (ALENTEJANO, 2021, p. 459). O presente artigo procurou destacar os desafios enfrentados pelos movimentos sociais do campo e as comunidades rurais no que se refere à Educação do Campo, principalmente, diante das influências do agronegócio.

Referências

ALENTEJANO, P. et al. A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: fechamento de escolas e disputa político-ideológica. **Terra Livre**, v. 2, n. 57, p. 433–470, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2320/1828>. Acesso em: 08/07/2023.

ALMEIDA, A. L. DA R.; ZWIEREWICZ, M**.** Implicações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na prática pedagógica de uma escola do campo. **Interações** (Campo Grande), p. 195–210, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/g94tS3svfNwFnCMpzyJn6fp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:08/06/2023.

ANDRADE, F. M. R. D. E.; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do Cmpo e Infraestrutura: Aspectos Legais, Precarização e Fechamento **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/08/2023.

ALVES, J. S. **A disseminação do ideário pedagógico capitalista na Educação do Campo no estado de Goiás**: o Programa Agrinho na Escola (2008-2020). [S.l.] Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14931>. Acesso em: 01/08/2023.

BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, T. G. 2022. Agro Sem Partido Coerção e Consenso - a investida do Agronegócio na educação brasileira. **Trabalho Necessário,** [S.l.]. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52265/31502>. Acesso em: 27/09/2023.

BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, T. G. 2021. Anais do XIV ENANPEGE ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA. 10 e 15 de outubro de 2021. Campina Grande. **Realize Editora**, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78071>. Acesso em:08/07/2023.

BICALHO, R. A concepção de Educação do Campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Revista Inter-Ação**, v. 42, n. 2, p. 297, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46007/24705>. Acesso em: 12/08/2023.

BICALHO, R. A dimensão educativa e o fazer pedagógico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. ***Revista Pedagógica***, V. 23, P. 1–21, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5574>. Acesso em: 25/06/2023.

BICALHO, R. **Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e Movimentos Sociais Camponeses no Brasil**. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/interfaces-entre-politicas-publicas-de-educacao-do-campo-e-movimentos-sociais-camponeses-no-brasil-2111625>. Acesso em: 08/07/2023.

BICALHO, R.; BEZERRA, S. F. A influência histórica dos movimentos sociais em favor das políticas públicas de educação do campo. Cadernos CIMEAC, v. 8, n. 1, p. 94–115, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2834>. Acesso em: 25/06/2023.

BICALHO, R.; LEITE, I. D. M. A Educação do Campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia. **Revista Trabalho Político e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 65–78, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/226>. Acesso em: 25/06/2023.

BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S.; RODRIGUES, G. G. Políticas públicas de educação do campo: reflexões sobre o Pronacampo. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 1, p. 19–32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1238>. Acesso em: 25/06/2023.

BRANDÃO, C. R. **Educação pública, Educação alternativa, Educação popular e Educação do campo**: algumas lembranças e divagações. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzypJzZnPwrJfxPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/06/2023.

BRUNO, R. **O processo de construção da hegemonia do Agronegócio no Brasil**: recorrências históricas e habitus de classe, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52566>. Acesso em: 08/07/2023.

CALAÇA, M. A **expansão do Agronegócio em Goiás e a subordinação do campesinato**. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404606477_ARQUIVO_AEXPANSAODOAGRONEGOCIOEMGOIASEASUBORDINCAODOCAMPESINATO_CMB_2014.pdf>. Acesso em: 28/09/2023.

CALAÇA, M.; MISNEROVICZ, J. V. Agronegócio, campesinato e as especificidades da territorialização do capital em Goiás. **Ateliê Geográfico,** v. 14, n. 2, p. 163–188, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/58351>. Acesso em: 28/07/2023.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro • São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 28/07/2023.

CALDART, R. S**. A escola do campo em movimento**. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/5.pdf>. Acesso em: 25/06/2023.

CARNEIRO, A.; DUARTE, A. C. Como as grandes corporações de base extrativista lidam com os povos por elas impactados? Uma revisão da bibliografia internacional. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas,** v. 17, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/5gCRx7MWdDcvgcP4vdDjhsv/>. Acesso em: 21/07/2023.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21/07/2023.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, p. 636–652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 24/07/2023.

GUIMARÃES, F. DE O. BICALHO, R. Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2434>. Acesso em: 23/07/2023.

HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. P. Sociedade e Economia do Agronegócio no Brasil. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 25, n. 74, p. 159–176, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/r5ZkZNpbHDqKckcBxrDSxrS/>. Acesso em: 19/07/2023.

LAMOSA, R. D. A. C. **A Hegemonia do Agronegócio no Estado Ampliado: uma análise da Pedagogia Política da Associação Brasileira do Agronegócio**. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1465608769_ARQUIVO_ANPUHartigocompleto2016.pdf>. Acesso em: 27/07/2023.

LERRER, D. F. Revista Agroanalysis: a trajetória da afirmação do agronegócio e de consagração de seus agentes. **Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar**, v. 10, n. 1, p. 273–304, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/64599828/Revista_Agroanalysis_a_trajet%C3%B3ria_da_afirma%C3%A7%C3%A3o_do_agroneg%C3%B3cio_e_de_consagra%C3%A7%C3%A3o_de_seus_agentes>. Acesso em: 26/07/2023.

LIMA, I. G. DE; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. ***Educação e Pesquisa***, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/>. Acesso em: 28/07/2023.

MACIEL, J. M. B. DE M.; CAMACHO, R. S. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. ***Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade*** – *RIET*, v. 1, n. 1, p. 270–280, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/13322>. Acesso em: 27/07/2023.

MEDEIROS, E. C. DE; MORENO, G. DE S.; BATISTA, M. DO S. X. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/k6FsZXGcHfTHLLr4dcJGyNf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25/07/2023.

MELO, R. A.; MELO, K. R. A.; REGO, J. V. Perfil socioeconômico, formativo e profissional de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e247481, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/208202>. Acesso em: 27/07/2023.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 17–31, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 24/07/2023.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação & sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587–609, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29/07/2023.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. DE. **Educação no Meio Rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Texto para Discussão, p. 1–64, 2021. Disponível em: (https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf). Acesso em: 27/07/2023.

PEREIRA, R.; MORAES, D. E. **Concepções de "Interdisciplinaridade e Educação do Campo" de Professores de Ciências da Natureza e Matemática das escolas de ensino**

médio do campo do município de Rio Verde-Go. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/8354/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Pereira%20de%20Moraes%20-%202018.pdf >. Acesso em: 24/07/2023 .

PICOLOTTO, E. L.; TEIXEIRA, M. A. D. S. Movimentos sociais e trabalho rural frente às transformações político-econômicas e sociais na América Latina do Século XXI. **Caderno CRH**, v. 34, p.21, 29, 2021. Disponível em: (https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/44567) . Acesso em: 24/07/2023.

RAMOS, M. M. **Educação popular**: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. Fractal: revista de psicologia, p. 233–238, 2020. Disponível em: (https://www.scielo.br/j/fractal/a/WPR54yqbyXJWP43hdQG4XmJ/abstract/?lang=pt) Acesso em: 27/07/2023.

RAMOS, Moacyr Salles; SANTORO, Ana Cecília dos Santos. Pensamento freireano em tempos de escola sem partido. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 140-158, 2017. (http://educa.fcc.org.br/pdf/interacao/v42n1/1981-1802-interacao-42-01-00140.pdf)
RODRIGUES, A. C. S. et al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. Educação e realidade, v. 42, n. 2, p. 707–728, 2017. Disponível em: (https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqpjp/abstract/?lang=pt) . Acesso em: 24/07/2023.

ROSSI, R.; ALBUQUERQUE DE VARGAS, I. Ideologia e Educação: para a crítica do Programa Agrinho. Revista NERA, n. 40, p. 206–224, 2017. Disponível em: (https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919) . Acesso em: 27/07/2023.

SACHS, L.; ALVES, W. L. L. A construção coletiva do inventário da realidade na Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e237468, 2021. Disponível em: (https://www.scielo.br/j/es/a/BDNctMXxxNG3Z5YK8SGRSqx/) . Acesso em: 27/07/2023.

SANTOS, C. A. et al. **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora UnB, 2020. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf . Acesso em: 23/07/2023.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/0 . Acesso em: 25/07/2023.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202 . Acesso em: 27/07/2023.

SILVA, E. F. NA **Contramão da Educação Ambiental**: a ideologia do Agronegócio na escola. **Educação Ambiental em Ação,** v. XVII, n. 65, 2018. Disponível em: https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=3381 . Acesso em: 23/07/2023.

SILVA, A. L. D. O. S. S.; LOPES, S. G.; TAKAHASHI, E. K. Necessidades formativas de professores de Ciências de escolas do campo: uma investigação no semiárido piauiense. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Gzgc38vNr6xWZs7cCBsDfRD/abstract/?lang=pt# . Acesso em: 23/07/2023.

SOUZA, M. A. A hegemonia ideológica do conceito de agronegócio como modelo de desenvolvimento prioritário para o espaço agrário brasileiro: notas para um debate. **Geografia em Atos** (Online), v. 3, n. 10, p. 50–72, 2019. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/5814 . Acesso em: 25/07/2023.

SOUZA, T. R. Urbanização no Cerrado: A urbanização e a expansão da agricultura capitalista nos municípios de Rio Verde-GO E Jataí-GO. **Geoambiente on-line**, n. 33, p. 21, 2019. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/geoambiente/article/view/51533 . Acesso em: 25/07/2023.

SOUSA, B. S.; SANTOS, F. M. Ideologia e mudança de discurso de graduandos camponeses: contribuições bakhtinianas para a educação do campo. **Educação e Pesquisa,** v. 48, p. e243360, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/QVHZ59PzhNBkW37S5vP5rjG/abstract/?lang=pt . Acesso em: 25/07/2023.

SCHWENDLER, S. F.; SANTOS, A. N. DOS. A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socio territorial do Campo. **Educação e realidade**, v. 46, n. 4, 2021.Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/djN4PVzvWDKHqgPKZKxB8td/.Acesso em: 27/07/2023.

TEIXEIRA, M. A. Movimentos sociais populares em tempos de ascensão das novas direitas: a Marcha das Margaridas. **Caderno CRH,** v. 34, p. 021008, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/p3htkm3WRRJN9NQT44S4gWg/ . Acesso em: 24/07/2023.

VIZOLLI, I.; AIRES, H. Q. P.; BARRETO, M. G. A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/WfLbdQjpX5FxNhzjzsXrjWn/ . Acesso em: 25/07/2023

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: REALIDADE DAS COMUNIDADES CAMPONESAS OLHOS D'ÁGUA E CISTERNA, CATALÃO (GO)

Leonardo Cunha Borges[279]
Ramofly Bicalho[280]

Resumo: Este artigo deriva da tese de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O estudo pretende relatar os desafios, obstáculos e a realidade das comunidades: Olhos D'água e Cisterna, situadas nas áreas rurais do município de Catalão-GO. Pretende-se compreender qual a importância das ações dos movimentos sociais e das políticas públicas educacionais, ao que tange a criação e manutenção das condições adequadas de trabalho, áreas de lazer, postos de saúde e a oferta da educação nas escolas do campo, bem como verificar as condições de moradia dessas famílias que lutam e sobrevivem no campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas educacionais. Comunidades Olhos D'água e Cisterna, Catalão (GO).

Introdução

Este texto deriva da tese de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que visa analisar os desafios, obstáculos e a realidade das comunidades Olhos D'água e Cisterna, localizadas nas áreas rurais do município de Catalão, situado na região Sudeste do Estado de Goiás. Pretende-se investigar os avanços e retrocessos relacionados ao acesso das políticas públicas educacionais nos últimos anos e identificar quais os principais impactos provocados pela expansão do agronegócio na região.

Em 2023, a educação do campo no Brasil completou 25 anos de história. Essa trajetória foi marcada pelas constantes lutas e reivindicações organizadas pelos movimentos sociais em

[279] Leonardo Cunha Borges – IF Goiano/Campus Catalão – Catalão-GO – Brasil – e-mail: leonardo.cunha@ifgoiano.br
[280] Ramofly Bicalho – UFRRJ/PPGEDUC – Seropédica-RJ – Brasil – e-mail: ramofly@gmail.com

conjunto com a classe dos trabalhadores do campo, que em busca das suas garantias e direitos constitucionais permanecem resistindo para não sucumbir às pressões da elite dominante, que possui uma vasta área de terra e detém os meios de produção agroindustriais.

Historicamente, as classes elitistas mantiveram as suas bases de domínio e de influências dentro e fora do congresso nacional. Esse domínio recebe o apoio político decorrente de uma hegemonia sobre grandes extensões de terra e da exploração agropecuária nessa região. A intensificação dessas atividades nos últimos anos resultou na concentração de terras, que permanece nas mãos de uma minoria, tendo como consequências a concentração de renda e o aumento dos conflitos pela posse dessas terras e consequentemente amplia as desigualdades sociais.

O agronegócio é um setor da economia brasileira que também representa o poder do capital. Constituído pelos latifúndios formados por grandes propriedades agrícolas, pertencem a empresas instaladas na região, por famílias tradicionais e empresários que controlam e exploram essas áreas rurais, que podem ser produtivas ou improdutivas segundo os seus interesses econômicos.

> Portanto, quando necessidades materiais transformam-se em representações simbólicas de carências de determinados grupos e, consequentemente, eles constroem pautas políticas reivindicativas ou para a transformação social dessa situação, temos o nascimento de uma ação coletiva ou de movimento social específico, como é frequentemente denominado. (Scherer-Warren, 2008. p. 506).

Nas últimas décadas as lutas pelas terras, entre as classes dominantes e os trabalhadores, resultaram em diversas conquistas e avanços importantes para os trabalhadores campesinos. Esses resultados ocorreram pelas ações e esforços dos movimentos sociais em conjunto com os homens e mulheres que historicamente vivem do/no campo com as suas famílias e são responsáveis pela produção dos alimentos saudáveis provenientes da sua agricultura familiar. Esses alimentos, por sua vez, abastecem a mesa da população brasileira, mas nos últimos anos essas famílias enfrentaram dificuldades econômicas impostas pelo governo.

> Na América Latina, a luta emancipatória tem suas raízes em ações de resistência e reivindicativas que se desenvolveram no coração de sistemas sociais altamente excludentes, com profundas desigualdades sociais, com

> práticas discriminatórias em relação a uma parcela considerável de seus habitantes, além de Estados historicamente oligárquicos e autoritários. (Scherer-Warren, 2008. p. 505).

Considerando esse contexto contemporâneo, em que as populações das comunidades campesinas ainda resistem para sobreviver nas áreas rurais, apesar do avanço desumano do agronegócio. Nesse sentido, a educação do campo tem sido objeto de diversos debates, discussões e análises, principalmente no meio acadêmico, uma vez que as políticas públicas educacionais, precisam ser adequadas e alinhadas para proporcionarem uma formação que seja direcionada ao atendimento das necessidades e especificidades das comunidades campesinas. Portanto, é necessário e urgente oferecer condições dignas de trabalho e acesso à educação para fortalecer a permanência dessas famílias em seus territórios.

A educação do campo, ao atender às especificidades das comunidades campesinas, promove a valorização da cultura local, dissemina os saberes e práticas dos mais velhos para as crianças, jovens e adultos. Assim, a educação é fundamental nesse processo. A implantação da pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e sua realidade cotidiana, de modo que haja uma constante troca de conhecimentos entre seu ambiente social, de trabalho e de tempo na escola.

> Potencializa conhecimentos, aprendizagens e habilidades pensadas em espaços sociais historicamente marginalizados pela lógica da modernidade do saber/poder, tais como: assentamentos, quilombos, sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos sociais, escolas do campo e a própria vida no campo. Revela-se, desse modo, como um laboratório de experiências sociais, políticas e ambientais que desafiam e desestabilizam, de diferentes formas, o projeto de colonialidade/modernidade que impera em território nacional (Andrade et al., 2019, p. 25-26).

As comunidades campesinas da região de Catalão, como nas demais regiões do Brasil, enfrentam uma série de desafios semelhantes, que dificultam o acesso a uma educação do campo de qualidade. Consequentemente, a dura realidade do fechamento das escolas do campo, a falta de infraestrutura adequada, a carência de professores capacitados e o problema do transporte escolar são alguns exemplos das diversas dificuldades e obstáculos enfrentados

diariamente pelos estudantes e profissionais da educação nesse contexto (Caldart, 2010; Oliveira, 2012).

Justificativa para contextualização e realização da pesquisa

A presente pesquisa justifica-se ao analisar a realidade dessas comunidades campesinas no município de Catalão, identificando quais são os desafios e obstáculos que impactam na oferta e no acesso da educação do campo nessas comunidades, tendo como objetivo apresentar a realidade social, educacional e econômica das áreas pesquisadas para determinar qual a importância das políticas públicas educacionais para minimizar as desigualdades sociais e a manutenção de condições dignas para essas famílias.

Contudo, é necessário compreender esses problemas enfrentados nessas comunidades, bem como as limitações de acesso às políticas públicas educacionais, sendo fundamental esse levantamento para propor soluções e intervenções no sentido de promover uma educação do campo de qualidade, inclusiva e contextualizada.

A pesquisa também se justifica pela necessidade de promover uma reflexão crítica sobre as políticas públicas educacionais voltadas para as comunidades campesinas. Ao analisar a efetividade dessas políticas, será possível identificar as lacunas e os pontos de melhoria, contribuindo para o aprimoramento das ações governamentais nessa área. Portanto, a relevância da pesquisa está no seu potencial de fornecer subsídios e conhecimentos que possam embasar a formulação de políticas educacionais mais efetivas para a educação do campo no município de Catalão. Ao identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelas comunidades campesinas e analisar as políticas públicas implementadas, será possível propor medidas que favoreçam o acesso à educação de qualidade, a valorização da cultura local e o desenvolvimento sustentável dessas regiões.

A concentração fundiária, o avanço do agronegócio com o auxílio de novas tecnologias para garantir o aumento da produção das monoculturas, o envelhecimento dos trabalhadores campesinos tradicionais, o fechamento das escolas do campo, além da falta de investimentos em modernização e manutenção das infraestruturas serão os principais fatores a serem pesquisados. Destarte, a disponibilidade de escolas no campo, os serviços básicos de

atendimento em postos de saúde e, principalmente, oportunidades de trabalho para os jovens e adultos em condições dignas, podem minimizar a migração dos sujeitos do campo para a cidade.

Contudo, a partir de 2023 também surgem novas esperanças e oportunidades no sentido de criar e manter as políticas públicas voltadas para a educação do/no campo, buscado atender às demandas de forma mais eficiente e específica. Portanto, é fundamental reconhecer que a valorização da cultura local, do conhecimento tradicional e da sustentabilidade e da preservação ambiental são fatores essenciais nesse processo. No entanto, os desafios e obstáculos são diversos e a realidade vivenciada pelas comunidades campesinas em Catalão apresenta particularidades que requerem uma análise mais aprofundada para obter soluções práticas para essas questões.

Nesse sentido, serão abordadas nesta pesquisa os principais obstáculos enfrentados pelas comunidades Olhos D'água e Cisterna, no que se refere ao acesso à educação do/no campo adequada, contextualizada e de qualidade que atenda às necessidades das crianças, jovens e adultos, recursos humanos importantes para se manter e desenvolver as atividades da agricultura familiar nessas comunidades de modo geral.

Nos últimos anos, as ações dos movimentos sociais têm se demonstrado fundamentais para manter a união das comunidades, conscientizando os homens e as mulheres do campo sobre os seus direitos, formas de acesso aos recursos de financiamento da sua produção e manutenção das suas atividades no campo.

As ações para evitar o fechamento de escolas no campo é outro fator de suma importância. Isso posto, destaca-se a importância de se ofertar cursos de Licenciatura em Educação do Campo para formação de professores nas universidades visando garantir a formação de recursos humanos que atendam as demandas da agricultura familiar por meio da pedagogia da alternância.

Também é necessário compreender como as políticas públicas educacionais têm alcançado e atendido as demandas, sendo possível identificar quais as lacunas existentes nesse processo e propor ações pontuais que contribuam para a superação dos obstáculos para garantir que haja a oferta de uma educação do/no campo que possa de fato valorizar a diversidade cultural e promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável dessas famílias em seus territórios.

Relevância da pesquisa para comunidade acadêmica

A educação do campo é um tema de grande relevância para discutir as questões relativas às desigualdades sociais, sendo um dos instrumentos fundamentais para promover o desenvolvimento social, econômico de forma sustentável das comunidades campesinas. A formação educacional e prática dos trabalhadores é o caminho para minimizar as desigualdades sociais, especialmente considerando a necessidade de se pensar em políticas públicas que atendam às especificidades das comunidades camponesas que ainda sobrevivem no meio rural. No município de Catalão (GO), a realidade das comunidades campesinas revela desafios e obstáculos que afetam o acesso e a qualidade da educação do/no campo para essas populações (Caldart, 2010; Gadotti, 2009).

A cidade de Catalão é um município situado no sudeste goiano, que possui uma economia pujante com destaque nos setores da indústria, serviços e comércio bastante desenvolvidos, com a agropecuária produtiva que detém a maior reserva mineral do estado de Goiás. Contudo, há a presença de um grande número de propriedades rurais onde estão localizadas essas comunidades campesinas definidas como *corpus* dessa pesquisa. Tornando imprescindível a compreensão da realidade das condições de sobrevivência e permanências nessas regiões, bem como a garantia da efetividade das políticas públicas educacionais e seus obstáculos na promoção de uma educação do campo de qualidade de forma perene (Oliveira, 2012). No entanto, a trajetória da Educação do Campo em Catalão sempre foi permeada por desafios estruturais e socioeconômicos que remontam à época da colonização. Desde então, a falta de infraestrutura adequada nas escolas do campo, como a ausência de salas de aula, bibliotecas, laboratórios e acesso à tecnologia, limita o processo educativo e compromete a qualidade do ensino oferecido no campo. Além disso, a escassez de profissionais qualificados, como professores com formação específica em educação do/no campo, agrava o quadro, pois muitas vezes essas comunidades enfrentam dificuldades em atrair e manter docentes capacitados nessas localidades (Caldart, 2010; Oliveira, 2012).

Outro obstáculo enfrentado pelas comunidades campesinas de Catalão é a deficiência no transporte escolar para atender a demanda dentro e fora do campo. A distância entre as propriedades campesinas e as escolas exige a manutenção de um eficiente sistema de transporte que garanta o acesso regular dos estudantes às escolas do campo. No entanto, a falta de

investimentos nessa área pode resultar em longos trajetos, dificuldades de deslocamento e, consequentemente, na evasão escolar (Oliveira, 2012).

Diante das condições apresentadas, as políticas públicas educacionais devem atender às demandas específicas da educação do campo em Catalão. A ausência de programas e ações voltadas à valorização da cultura local, a formação de professores para atuarem nessas comunidades e a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas são exemplos de iniciativas promovidas pelas políticas públicas para melhoraria da educação no campo (Caldart, 2010; Gadotti, 2009).

Esta pesquisa visa analisar a realidade das comunidades Olhos D'água e Cisterna em Catalão e, a partir dessa análise, identificar quais ações podem contribuir para a superação dos desafios e quais recursos podem ser disponibilizados para atender as demandas desses trabalhadores no sentido de fortalecer a permanência do homem e da mulher do campo em seus territórios.

Objetivo geral

Investigar, através da descrição dos impactos educacionais, políticos e econômicos gerados ao campesinato pelo avanço do agronegócio no Brasil nas duas décadas do século XXI, e do levantamento das condições de vida e trabalho das comunidades Olhos D'água e Cisterna, situadas na região do município de Catalão, Goiás, a importância dos movimentos sociais e políticas educacionais enquanto instrumentos que asseguram a permanência desses grupos em suas terras.

Objetivos específicos

Descrever os impactos educacionais, políticos, econômicos e sociais gerados ao campesinato pelo avanço do agronegócio no Brasil nas duas décadas do século XXI;

Pesquisar as condições de vida e trabalho das comunidades camponesas pesquisadas, bem como os desafios que enfrentam para assegurarem a sua permanência no campo;

Destacar a importância dos movimentos sociais e das políticas educacionais, no que se refere às necessidades de garantir a permanência das famílias campesinas em seus territórios.

Referencial teórico

No Brasil, o sistema produtivo agrário sempre esteve atrelado à dominação social, política e econômica da grande propriedade. Isso resultou em diferenças estruturais expressivas, que permanecem latentes no decurso do tempo, e que contribuem com o êxodo rural, concentração de renda, exploração de mão de obra e problemas ambientais (Balsan, 2006). Esse padrão do setor agrário revela que a propriedade da terra vem sendo subordinada ao capital, o que repercute negativamente no modo de vida das comunidades campesinas, como também causa o atrofiamento da economia rural interna do país (Graziano Neto, 1982).

Buscando combater o supracitado desequilíbrio social e econômico, típico do sistema produtivo capitalista agrário brasileiro, é necessário que se faça compreender que a modernização agrícola não leva necessariamente ao desenvolvimento rural (Balsan, 2006). Para que estese dê, é preciso que os diferentes atores sociais e políticos queiram transformar a sociedade(Almeida, 1997). Dito isso, pode-se afirmar que a modernização da agricultura é um conceito relativo, que assume expressão espacial e temporal (Gerardi, 1980), uma vez que distingue agricultores, que lançam mão de diferentes graus de modernidade em suas produções, gerando exclusão do pequeno produtor (do verdadeiro homem do campo)(Balsan, 2006). A partir desse contexto destoante:

> [...] não há um futuro promissor para aquelas unidades de produção que até agoranão conseguiram se modernizar e que se concentram (por isso mesmo) nas regiões“periféricas” do País”, mostrando que o processo de modernização afeta diferentesáreas, em um espaço natural e social e em épocas históricas diversas (GrazianoNeto, 1982, p. 94 apud Balsan, 2006, p. 128–129).

Os mencionados autores resumem a desigualdade inerente à modernização agrícola, salientando as dificuldades que o homem do campo enfrentará se não conseguir se adaptar às novas técnicas produtivas empregadas pelos grandes produtores, conhecidos também como empresários rurais. Gonçalvez e Souza (2000), mencionam a heterogeneidade estrutural

presente no campo que resulta em expressivas discrepâncias entre a comunidade campesina e o latifundiário:

> [...] na estrutura produtiva pela multiplicidade de padrões tecnológicos entre indivíduos, empresas, ramos de produção e regiões, formando um conjunto de situações que se reproduzem como um mosaico de disparidades. Na estrutura social apresenta-se nas relações de trabalho e de propriedade que conformam movimentos alargadores das diferenças de oportunidades, resultando numa realidade em que a exclusão consiste na marca mais visível da situação de desigualdades. Na estrutura política há a manutenção de hegemonia histórica de forças conservadoras que moldam uma ordem institucional que sanciona e garantea preservação de um sistema de privilégios (Gonçalvez; Souza, 2000, p. 35).

Para combater os interesses dominantes do estilo de desenvolvimento adotado no Brasil, são necessárias transformações políticas, econômicas e sociais, que minimizem os impactos na vida do camponês, de modo a assegurar-lhe direitos e uma vida digna e, consequentemente, garantindo o futuro da sociedade (Balsan, 2006, p. 129). Isso porque com a difusão da modernização ocorreu um processo de especialização da agricultura em escala nacional, a qual, embora esteja presente na agricultura familiar, volta-se mais para a agricultura comercial. Assim sendo, pode-se dizer que o processo de modernização da agricultura é cada vez mais dual, já que reverbera sobre as desigualdades existentes entre a pequena e grande propriedade, entre a exploração de abastecimento interno e externo (Guimarães, 1979).

Além disso, o aumento da pobreza no campo também pode ser entendido como resultado do processo de modernização da agricultura, já que os pequenos produtores não conseguem acompanhar a competitividade do capitalismo (Balsan, 2006). Não possuem recursos ou conhecimento específico para investirem em tecnicismos e em mecanizações necessárias à modernização da agricultura.

Acuado, o homem do campo vê-se diante da decadência da economia rural, de endividamentos, aumento dos preços dos insumos agrícolas, deterioração dos preços dos produtos agrícolas, da inadequação de leis trabalhistas e da redução de espaço físico, problemas que o direcionam aos centros urbanos (Veiga, 2000), que não o acolhem, pelo contrário, agravam sua pobreza e luta social. (Ehlers, 1999).

Com efeito, faz-se importante destacar a necessidade de se transformar o modelo agrícola brasileiro (capitalista, dependente, concentrador e excludente), de modo que o

agricultor tradicional (camponês) não perca sua autonomia no processo produtivo do país (Guimarães, 1979). Em outras palavras, rever a problemática do êxodo rural e a tensão social resultante da desigualdade entre campo e a cidade é fundamental.

Para isso, acredita-se serem necessários incentivos governamentais, que propiciem um "novo olhar" sobre o rural, de modo a evitar discriminações entre pequenos e grandes produtores e sem comprometer a estrutura produtiva do país (Balsan, 2006). Ou seja, é necessária a efetivação de políticas públicas que tenham por objetivo não só a preocupaçãocom o capital, mas a qualidade de vida das comunidades do campo. Nesse sentido, destaca-se a urgência de se alinhar interesses econômicos a motivações políticas e sociais, de maneira a minimizar as discrepâncias entre o campo e o urbano e garantir direitos fundamentais para ambos. Uma forma de fazê-lo é por meio da educação de qualidade, que logre a expressão de princípios humanos, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos (Fonseca, 2009).

Isso porque "A educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente" (Teixeira, 1962). Ou seja, é mediante a ofertade um sistema de ensino de qualidade, que os sujeitos catalisam as demandas dos campos científico e econômico da sociedade, de modo a equilibrar as tensões existentes entre os setores sociais (Santos, 2018).

Destarte, salvaguarda-se a denominada "qualidade social da educação", mencionada como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade (Fonseca, 2009). Para efetivá-la, é preciso um projeto político-pedagógico no/para o homem do campo, o qual respeite a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar próprias do campesinato, atendendo às demandas históricas da população campesina,que sempre enfrentou um tratamento residual de ensino em áreas rurais (Rios, 2016).

Busca-se, por conseguinte, a Educação do/para o Campo e não uma educação meramente rural (Santos, 2018). Ou seja, quer-se um sistema de ensino que permita não só uma maior qualificação do trabalhador rural, (para a nova estrutura do mercado), como também que valorize as crenças e costumes das comunidades campesinas, que seja feito por/para produtores rurais, de modo a legitimar a identidade do homem do campo e garantir-lhe direitos básicos. Sobre essa Educação do/para o Campo, dispõe Marilene Santos (2018):

> É nesse contexto de enfrentamento dos trabalhadores com o Estado, reivindicandodireitos básicos como trabalho (terra), saúde, moradia, crédito e educação, que começa a ser formatada uma proposta de educação identificada cultural e socialmente com o território que os trabalhadores reconhecem como campo. No marco histórico de seu surgimento, encontram-se dois eventos promovidos pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, e a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998 (Santos, 2018, p. 194).

Os manifestos supracitados têm por intuito ressaltar a educação como instrumento indispensável à transformação social, já que esta como está é entendida como injusta e excludente. Nessa direção, Damasceno e Cruz (2021), evidenciam a necessidade imediata de uma mudança nos rumos da escola no sentido de despi-la de suas práticas excludentes e segregadoras, histórica e unilateralmente instituídas. Segundo os autores, embora esse seja um tema a muito discutido, é na atualidade onde se encontra em maior evidência. Com efeito, acredita-se que a política educacional pautada no ideário de justiça social possa compensar as fragilidades históricas impressas no homem do campo, noâmbito científico/social, de modo a corrigir as desigualdades latentes entre as regiões, pessoas, raças e gêneros no setor rural e urbano (Fonseca, 2009).

Em outras palavras, entende-se que o sistema educacional da Escola do/para o Campo deva: ter caráter de intervenção social, preservando e recriando valores culturais dos povosdo campo (Kolling; Nery; Molina, 1999); propiciar um espaço democrático (ampliando a participação dos sujeitos no cotidiano escolar); e incorporar novas formas de aprender e ensinar (transformando os currículos escolares e as relações entre professores e alunos), (Santos, 2018). Ou nos dizeres de Fonseca (2009, p. 173): “[...] espera- se que o Estado cumpra sua função mais genuína, a de preparar os profissionais da escola para que possam agir como sujeitos centrais no processo de construção de um projeto educacional de qualidade”.

Desse modo, defende-se que as metas desse novo ensino englobem um projeto político-pedagógico próprio, o qual deve centrar-se na equalização das oportunidades e no diálogo entre escola, comunidade e instâncias de decisões políticas (Fonseca, 2009), propondo-se a oferecer o direito a uma educação que considere a terra, a cultura e o trabalho como bases. Afinal, conforme apontam Andrade e Damasceno (2020, p. 223), “No chão da escola,

encontramos por vezes realidades cruéis de sujeitos, que estão feridos em seus valores, como o da dignidade humana".

Sendo assim, o intuito é garantir não só acesso à escola, mas também assegurar um ensino de qualidade, com estratégias e métodos educativos diferenciados. Assim sendo, espera-se que a Educação do/para o Campo, por meio de legislação própria, consolide o direito individual à educação; proporcione o desenvolvimento social e econômico da população campesina; combata a pobreza, além depromover metas específicas da população do campo (como transporte escolar rural), (Santos, 2018). Posto isso, defende-se que a importância de o contexto camponês sair da invisibilidade do Estado para se tornar referência de estudos acadêmicos futuros.

Procedimentos metodológicos

No presente trabalho, será aplicada inicialmente as abordagens de cunho bibliográfico e documental, visando realizar uma revisão do acervo existente sobre o objeto de análise, destacando os aspectos político, social, econômico e ideológico, (engendrados na luta pela terra e por direitos fundamentais),inerentes à temática. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental consiste em um empreendimento investigativo cujo *corpus* documental é composto por fontes primárias, ouseja, que ainda não receberam tratamento científico.

A pesquisa bibliográfica, ainda conforme os escritos do autor, lida com fontes secundárias, como textos já publicados por outros estudiosos. Destarte, pode-se afirmar que serão utilizados dados qualitativos, na tentativa de entender melhor as condições de vida das comunidades campesinas selecionadas e buscar legitimar o movimento emancipatório dos integrantes delas (por meio da oferta deuma educação própria e de qualidade).

Vale acrescentar ainda que os resultados dessa pesquisa serão descritos e interpretados tendo por norteadores autores brasileiros, que tratam tanto o âmbito educacional, quanto a questão agrária do país. O intuito será identificar os principais obstáculos e desafios para propor soluções eficazes e que minimizem as lacunas e ambiguidades presentes nos textos acerca do *corpus*.

Será realizada uma pesquisa etnográfica que, para Mattos (2011), apresenta contribuições significativas para o campo das pesquisas qualitativas, especialmente para as

investigações cujo foco está relacionado à compreensão de questões como: desigualdades sociais, acesso à educação do campo, processos de exclusão e situações sóciointeracionais. Consoante a autora, a abordagem etnográfica organiza-se da seguinte forma: "Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema designificados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas" (Mattos, 2011, p. 50).

Tendo em vista esses direcionamentos, buscar-se-á construir uma análise dos modos de vida de duas comunidades campesinas, Olhos D'Água e Cisterna, situadas na região do municípiode Catalão, transversalmente às políticas públicas para a educação do/no campo e às atuações dos movimentos sociais camponeses, frente aos desafios econômicos, sociais e culturais, vivenciados pelos grupos dessas comunidades na última década. Será utilizado o método comparativo que, atua no sentido decomparar por meio das semelhanças ou diferenças, podendo privilegiar as analogias ou contrastes. Esse método pode ser empregado paralelamente ao método histórico, realizando comparações entre os dados do presente com os dados do passado (Collier, 1993).

A comprovaçãoe formulação de hipóteses é um dos principais objetivos do método comparativo que será utilizado para realizar uma investigação por meio da análise de dois ou mais fatos e/ou fenômenos, analisadas as diferenças e as similaridades existentes entre eles. Nesse sentido, esse método será utilizado para comparar dois grupos na tentativa de identificar as suas necessidades relacionadas a melhoria da educação do/no campo, uma vez que esta não se restringe à educação escolar, mas engloba um movimento amplo, que deve valorizar os costumes e as crenças do modo de vida do homem camponês.

Em suma, as metodologias de pesquisa escolhidas aspiram corroborar com o estudo das políticas públicas educacionais e programas sociais relacionados às ações dos movimentos sociais no campo, defendendo a educação do/no campo nas comunidades estudadas por meio da formação dos indivíduos que possam suprir as demandas de agricultura familiar, criando condições para as famílias campesinas permanecerem em suas terras de forma digna, sendo essas duas alternativas imprescindíveis para minimizarem as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento social e econômico desses sujeitos sem, com isso, esgotar o assunto que é de grande relevância para o meio acadêmico e científico.

Considerações finais

Através deste estudo, que busca compreender a realidade de duas comunidades diante das questões apresentadas, tais como identificar quais são as barreiras que interferem ou dificultam o acesso à educação e examinar as condições de vida camponesa diante do avanço do agronegócio, será possível identificar e compreender aspectos significativos. A presença ou ausência das escolas com infraestrutura adequada, disponibilidade de professores capacitados e ações que valorizem a cultura local serão discutidos.

Será possível compreender a importância dos movimentos sociais e das oportunidades de acesso às políticas educacionais de atendimento das necessidades específicas das comunidades campesinas com relação à educação do/no campo que seja inclusiva, emancipadora, gratuita e de qualidade, capaz de qualificar trabalhadores que possam suprir as demandas da produção da agricultura familiar nessas localidades. Entretanto, os impactos causados pela introdução e ampliação das atividades do agronegócio, considerando o uso intensivo de agrotóxicos, sementes transgênicas e máquinas agrícolas de grande porte disseminadas por toda região do Sudeste Goiano, constituem-se como desafios para a consolidação de políticas públicas que contemplem as necessidades desses indivíduos. Assim, faz-se necessário compreender como esse processo de expansão também afetou a saúde e a qualidade de vida dessas famílias, considerando outros fatores, tais como a redução das vegetações nativas do cerrado, destruição das nascentes e a redução da produção dos alimentos saudáveis advindos da agricultura familiar.

Além disso, a formação e a valorização dos profissionais da educação que atuam no campo são essenciais para a promoção de uma educação de qualidade. A falta de políticas de formação continuada específicas para a educação do campo e a ausência de incentivos e reconhecimento para os educadores do campo contribuem para a precarização do ensino nas escolas.

Outro obstáculo enfrentado é o transporte escolar, uma vez que a distância entre as comunidades e as escolas do campo dificulta o acesso dos estudantes, comprometendo a frequência e a permanência dos alunos. A implementação de um sistema de transporte adequado e seguro é essencial para garantir o acesso igualitário à educação e reduzir as desigualdades sociais.

As desigualdades sociais e econômicas presentes nas comunidades campesinas também representam um desafio significativo. A falta de recursos financeiros, a baixa escolaridade dos pais e as condições precárias de vida dos estudantes impactam no acesso e no desempenho escolar. Nesse sentido, é fundamental desenvolver políticas que visem à inclusão social, buscando reduzir as desigualdades e promover a equidade na educação do campo.

Diante desses desafios, é imprescindível que as políticas públicas educacionais para a Educação do Campo em Catalão-GO sejam pensadas de forma integrada e efetiva. É necessário o envolvimento dos diversos atores sociais, como movimentos sociais, gestores públicos, profissionais da educação e comunidade, para que as políticas sejam elaboradas de maneira participativa, considerando as necessidades e as especificidades das comunidades rurais.

Conclui-se que, a Educação do Campo em Catalão-GO enfrenta obstáculos que impactam o acesso e a qualidade da educação no campo. No entanto, é possível superar essas dificuldades por meio da implementação de políticas públicas efetivas, investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada dos professores, transporte adequado e ações de inclusão social.

Isto posto, somente com ações integradas e o compromisso de todos os entes políticos das esferas federal, estadual e municipal, será possível promover uma educação do/no campo digna, emancipadora, eficiente e de qualidade que seja capaz de transformar a vida do homem e da mulher do campo, criando oportunidades de trabalho, diminuindo as desigualdades sociais e fortalecendo a produção da agricultura familiar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento rural sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável.** Porto Alegre: UFRGS, 1997.

ANDRADE, F. M. R.; NOGUEIRA, Letícia P. M.; RODRIGUES; M. P. M. Tempo Comunidade: espaço tempo potencializador de experiências na formação de educadores do campo. In: COSTA, A. D. (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas.** Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 154-163, 2019.

ANDRADE, P. F. D.; DAMASCENO, A. R. Novas Construções Sociais de Aprendizagens: Inclusão em educação para quê? **Educação em Foco**, v. 25, n. 3,2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32909. Acesso em: 17 ago. 2023.

BALSAN, R. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. **Campo-território: revista de geografia agrária**, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11787 Acesso em: 17 ago. 2023.

CALDART, R. S. Educação do campo: compromisso com a transformação social. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2010.

COLLIER, D. **The Comparative Method**. In.: FINIFTER, A. W. (ed.). *Political Science*: The State of the Discipline II. Washington, D.C.: American Political Science Association, 1993.

DAMASCENO, A. R.; CRUZ, I. D. Inclusão em Educação e a Formação de Professores em Perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 71-88, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8093. Acesso em: 17 ago. 2023.

EHLERS, E. **Agricultura Sustentável**: origens e perspectivas de um novo paradigma. 2.ed. São Paulo: Livraria e Editora Agropecuária, 1999. 157 p.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/abstract/?lang=pt Acesso em: 17 ago. 2023.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação do campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, 134-149, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 17 ago. 2023.

GERARDI, L. H. O. Algumas reflexões sobre modernização da agricultura. **Geografia**, Rio Claro, v. 5, n. 9/10, p. 19-34, 1980. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14781 Acesso em: 17 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVEZ, J. S.; SOUZA, S. A M. Heterogeneidade e competitividade: o significado dos conceitos frente ao mosaico de disparidades da agricultura brasileira. **Informações Econômicas,** São Paulo, v. 30, n. 11, p.34-48, nov. 2000. Disponível em: http://www.iea.sp.gov.br/ftpiea/ie/2000/TEC4-NOV-2000.pdf Acesso em: 17 ago. 2023.

GRAZIANO NETO, F. **A questão agrária e ecologia**: crítica da moderna agricultura. São Paulo: Brasiliense,1982. 154 p.

GUIMARÃES, A. P. **A crise agrária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 362 p.

KOLLING, E. J. NERY, F. S. C; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo:** memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf Acesso em: 17 ago. 2023.

OLIVEIRA, R. A**. Educação do campo em Catalão/GO**: políticas públicas, ações e desafios. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2012.

RIOS, J. A. V. P. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 325-346, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7JvcbD7grKhgDbQ9fnc7LZn/abstract/?lang=pt Acesso em: 17 ago. 2023.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**,v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt Acesso em: 17 ago. 2023.

SCHERER-WARREN, I. Redes de movimentos sociais na américa latina: caminhos para uma política emancipatória? **Cad. CRH**, v. 21, n. 54, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000300007 Acesso em: 17 ago. 2023.

TEIXEIRA, A. Conselho Federal de Educação. Duração mínima do período escolar. Parecer n.11. Comissão de Ensino Primário e Médio. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.2, abr. 1962, p. 81-82. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/duracao.html Acesso em: 17 ago. 2023.

VEIGA, J. E. da. Diretrizes para uma nova política agrária. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2000. p.19-35.

AGRUPAMENTO MONITORADO: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA O TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS

Shirley Mabel Franco da Silva Lauria[281]

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa teórica-empírica realizada no município de Vitória da Conquista, tendo como lócus escolas da área rural com turmas organizadas em multissérie. Inicia-se com a narrativa do meu primeiro contato com uma turma multisseriada no município supracitado e culmina com os resultados de uma proposta de estratégia colaborativa sistematizada para aplicação nas escolas com esta forma de organização escrita por mim e por outra colega de trabalho, a profª Karla Ribeiro, doze anos após o acúmulo das minhas experiências, tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica de escolas com esta configuração de ensino. Os resultados aqui apresentados demonstram um avanço significativo nos aspectos de letramento das/os discentes nelas matriculadas/os, validando que há a possibilidade de êxito no processo de ensino e aprendizagem e esse fator independe da forma como as turmas são organizadas, sejam elas anuais ou multisseriadas.

Palavras-chave: Turmas multisseriadas. Práticas pedagógicas. Estratégia colaborativa. Pesquisa empírica.

Introdução

Pesquisar não é tarefa fácil, exige, em primeiro lugar, inquietação da/o pesquisadora/or em busca de respostas para questões que deixam a sua mente incomodada. Mas, para além disso, exige paciência, técnica, perseverança, disciplina, muita dedicação ao que se pretende investigar e a escolha de um método adequado para realizar o trabalho, pois ele é considerado como indispensável para o cumprimento das diversas etapas de uma pesquisa.

Após longos anos afastada da vida acadêmica, avancei mais um degrau na minha formação ao concluir o Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Foi uma realização, tanto pessoal quanto profissional, que teve como ponto de partida o desejo de buscar aporte teórico para contribuir de forma mais efetiva com as práticas pedagógicas de professores de turmas com organização multisseriadas do município de Vitória da Conquista/BA, para que estes compreendam estas classes como espaços de

[281] Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA, Brasil. Endereço eletrônico: shycafranco@hotmail.com

múltiplas aprendizagens e rompam com a lógica de orientar, em suas rotinas, o modelo anual de ensino urbanocêntrico, modelo este que torna o planejamento das aulas algo penoso para quem ensina e descontextualizado para os educandos que têm desconsideradas suas diferenças como possibilidades de aprendizado.

As escolas/classes multisseriadas estão localizadas na área rural do município de Vitória da Conquista e, esta forma de organização, constitui-se como realidade enfrentada pelas/os docentes que atuam nestes espaços. Nelas, as/os alunas/os são agrupadas/os por diferentes anos de escolaridade, bem como por idades distintas, reunidas/os em uma única sala de aula. Ao longo da história da educação brasileira, essa organização tem se constituído numa importante solução, quiçá a única, para atender às/aos estudantes do campo que residem em pequenas localidades rurais e que, assim organizados, podem trocar experiências e aprender com colegas de outras idades.

Para alguns, este tipo de organização escolar é uma "anomalia do sistema, praga que deve ser exterminada para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano" (SANTOS e MOURA, 2010, p. 35). Atribuem às classes multisseriadas o fracasso pelas baixas médias alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por muitos municípios brasileiros, especialmente os localizados nas regiões Norte e Nordeste do país, sem levar em consideração que este tipo de organização escolar não participa de avaliações de larga escala, assim como as "turmas de Aceleração e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)" (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p. 17). Com este pensamento, insistem nas nucleações das escolas onde as turmas têm essa configuração, buscando privar as crianças do seu referencial cultural e social em suas próprias comunidades de origem, desconsiderando as lutas dos povos campesinos pelo direito à educação, os marcos legais vigentes que respaldam o funcionamento deste tipo de instituição e os tempos diferenciados de aprendizagens dos sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade. Com isso, a Bahia apresenta o maior índice de fechamento de escolas do campo, todas elas com organização multisseriada e esse cenário precisa mudar. É por essa mudança que eu luto.

Uma história a ser compartilhada

Pesquisar acerca das classes multisseriadas têm sido meu objeto de interesse desde que ingressei na educação pública municipal em 07 de março de 2005. Foi quando tive meu primeiro

contato com uma turma multisseriada (nem sabia que existia!). A comunidade rural foi Campo Formoso, um lugar pitoresco, com um cemitério antigo de 7 jazigos bem em frente da escola, localidade que pertence ao distrito de Iguá, na Escola Municipal Otaviano Salgado, no município de Vitória da Conquista/BA. A turma era formada por 26 alunas/os, entre crianças e pré-adolescentes da alfabetização à antiga 4a série. Era tudo muito novo para mim.

Me inquietava sobremaneira o fato de trabalhar em uma sala de aula com crianças do alfabetização à 4ª série e não encontrar material que orientasse a prática pedagógica das/os docentes para estas turmas. Sem nenhum aporte teórico à época, uma pergunta não saia da minha mente: como atender a imensa diversidade dessas turmas? Sobre essa diversidade, Arroyo (2010, p. 9) nos indaga, ao mesmo tempo em que nos responde, quando afirma que

> Esperançosas narrativas das escolas do campo. Como ler essas narrativas? Que esperanças carregam? Com o olhar positivo que vem da dinâmica do campo, da terra. Quando os povos do campo em sua rica diversidade se mostram vivos, dinâmicos, até incômodos fecundam e dinamizam mesmo a escola. Obrigam-nos a redefinir olhares e superar as visões inferiorizantes, negativas, com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola.

Ou seja, o autor nos sugere que é preciso superar essa visão dicotômica de que os espaços rurais são inferiores aos urbanos e que é necessário, também, compreender a relação de interdependência entre ambos para que haja a valorização dos povos campesinos.

Por me deparar com essa diversidade de anos, idades e níveis diferenciados em sala de aula, comecei a segmentá-los por suas séries, formando filas de alunas/os da alfabetização à 4ª série. Dividia o quadro em 3 partes para passar atividades para as/os educandas/os das séries mais avançadas (2ª a 4ª série) e fazia atividades mimeografadas para quem estava na alfabetização e 1ª série. Distribuía os livros didáticos para todas/os alunas/os e passei a planejar as aulas assim: entregava atividades mimeografadas para as/os ‘pequenas/os’ e ia para o quadro de giz escrever as atividades das/os demais para que eles copiassem e respondessem. Em seguida, utilizava os livros didáticos que mais atrapalhavam do que ajudavam.

Foram dois meses de sofrimento para mim e para as/os educandas/os também, pois daquela forma não estava dando certo. Ninguém aprendia nada, ninguém avançava. Os

pequenos sequer tinham aprendido a segurar um lápis. Descobri que tinha aluna/o na 4ª série que não sabia fazer nem seu nome. As tarefas de casa voltavam sem fazer e eu nem procurava saber o porquê.

Resolvi conversar com as colegas de trabalho que iam no mesmo carro que eu, em busca de ajuda. Elas já trabalhavam há anos com classes com essa organização e poderiam me orientar a como conseguir dar aula em meio àquela diversidade toda. Mas, seus relatos não foram de grande ajuda, pois elas faziam mais ou menos o que eu já vinha executando: planejavam diferentes atividades para cada série, desvinculadas de um plano de trabalho comum, na angústia de reproduzir o modelo anual da área urbana. A diferença era apenas que elas dividiam os dias da semana para privilegiarem as/os alunas/os da alfabetização em dois dias e as/os da 4ª série nos 3 dias restantes, afinal estas/es iriam para o 'ginásio' no ano seguinte. Perguntei: "e as demais séries, como vocês trabalham?" A resposta foi o que eu já vinha colocando em prática: enchê-los de atividades para que ficassem quietos e não atrapalhassem a aula.

Mas, não era dessa maneira que eu pretendia lidar com esta nova realidade docente em que me encontrava pois, se assim o fizesse, perderia a chance de aproveitar a diversidade desta organização escolar como um fator de partilha, troca e aprendizagem mútua daquele espaço, uma vez que enxergava ali sinais de vida, de resistência, de pertença, além da minha imensa vontade de fazer diferente. Precisava encontrar uma maneira de conseguir 'ensinar'.

Comecei a pensar que eu necessitava me aproximar das/os educandas/os, conhecer um pouco de suas histórias, suas expectativas, suas realidades. Aos poucos, fui baixando a guarda, tentando ser receptiva, carinhosa, compreensiva. Passei a questioná-las/os sobre o porquê de não fazerem as atividades que eu passava para casa e essa minha atitude foi o início da grande mudança que estava por ocorrer. Muitas/os diziam que trabalhavam a tarde na casa de farinha comunitária e que, por isso, não tinham tempo para as atividades extraescolares. Quem não trabalhava, dizia que não sabia fazer e que seus pais eram analfabetos e não conseguiam ensiná-las/os.

Neste momento, parei com tudo que vinha fazendo e disse: me levem nesta casa de farinha, quero conhecer esse lugar. Foi o dia mais feliz nestes primeiros dois meses de trabalho para mim e para elas/es também. Saí da escola rodeada de alunas/os me mostrando tudo no caminho até a chegada ao nosso destino. Elas/es me contaram sobre suas vidas, suas casas, seus costumes e, também, do que sabiam da história do lugar onde viviam.

Ao chegarmos à casa de farinha, eu fiquei emocionada. Era um lugar simples, mas cheio de vida, cantoria, alegria. Orgulhosas/os, as/os alunas/os que trabalhavam ali me mostraram o que faziam, me explicaram o processo de transformação da mandioca em farinha e outros derivados dela. Meu Deus! Eram outras crianças e sabiam muito, muito mais do que eu que não conhecia nada daquilo!

Assim como Arquimedes na Grécia Antiga, eu gritei: 'Eureka'! Elas/es me olharam e perguntaram: o que é isso, 'pessora'? Rapidamente, disse que iríamos voltar para a escola porque eu havia tido uma ideia. Agradeci à receptividade no local e voltamos. O retorno já foi mais silencioso, pois estavam receosas/os, ou quem sabe, ansiosas/os com a tal da minha descoberta ali na casa de farinha.

Ao entrarmos na sala de aula, todas/os se sentaram. Eu solicitei que se levantassem e me ajudassem a arrumar as cadeiras em um círculo, misturando-as/os não mais por séries. Então, lhes expliquei que o jeito que as aulas estavam acontecendo não estava sendo proveitoso nem para mim e, muito menos, para elas/es. Falei que, a partir do dia seguinte, todas/os deveriam trazer de volta os livros que receberam no primeiro dia de aula para me devolver. Foi aquele zum-zum-zum, todo mundo na sala querendo saber por que eu iria 'tomar' os livros delas/es. Expliquei que, naquele momento, os livros ficariam na escola e que trabalharíamos diferente.

Agradeci pelo passeio na comunidade e pela oportunidade de conhecer um pouco a realidade daquela localidade que, mesmo diante da minha resistência, me acolheu de braços abertos. Me despedi e disse que as/os aguardaria no dia seguinte na escola para iniciarmos uma nova fase de aventuras e aprendizados. Com os rostinhos mais tranquilos, elas/es retornaram às suas casas. Voltei para casa também e elaborei uma atividade avaliativa para o outro dia.

Na manhã seguinte, com a sala já reorganizada em fileiras, recebi todas/os na porta da sala e disse-lhes para escolherem um lugar para sentar-se. Surpresas/os, atenderam ao meu pedido. Então, expliquei que faríamos uma atividade para eu conhecer o nível de leitura (interpretação) e escrita em que se encontravam, mesmo já tendo se passado dois meses de aula e eu ainda não saber, pois minha preocupação era a série de matrícula. Foi o ponto de partida. Orientei-as/os a fazerem do jeito que sabiam fazer, sem se preocupar se estaria certo ou errado.

De posse dessas avaliações, descobri que, na turma, havia quatro níveis diferentes divididos entre quem ainda estava no processo das garatujas até àquelas/es que, de fato,

dominavam as habilidades de leitura e escrita. Lançando mão de outros mecanismos, valendo-me da minha experiência de dez anos numa escola montessoriana e, também, com reforço escolar, para tentar realizar algo dissemelhante das práticas atuais, passei a agrupá-las/os por níveis e não mais por séries e a planejar atividades que respeitassem esses níveis e as/os fizessem avançar, procurando, sempre que possível dentro do currículo a ser seguido, associar os conhecimentos práticos delas/es acerca de conteúdos que a escola transforma em conhecimento científico.

Passamos a explorar os espaços da comunidade, a visitar moradores antigos que nos contasse histórias da localidade, como a do cemitério de sete jazigos que citei lá no início desse relato, a ir aos ensaios do Pilão de Aroeira, tradição passada de pai para filho na comunidade, e a trazer todas essas descobertas para a sala de aula aliando-as ao currículo a ser trabalhado. Partia dos conhecimentos prévios que elas/es tinham acerca de determinado tema para relacioná-los às novas ideias promovendo uma aprendizagem não-literal e não-arbitrária, o que facilitava maior estabilidade cognitiva de acordo à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003). Segundo o autor (2003, p. 4)

> O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interacção entre ideias "logicamente" (culturalmente) significativas, ideias anteriores ("ancoradas") relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

A aprendizagem, dessa forma, passou a ter significado para aquelas/es alunas/os, pois estas/es compreenderam como utilizar muitos dos conteúdos estudados em suas vidas fora da escola. E, o aprendizado começou a fluir.

Fazia avaliações contínuas e processuais e, a cada avanço, a/o aluna/o era integrado no próximo nível. Encarava esta estratégia como uma intervenção em sala de aula. Então, quando as/os agrupava novamente em suas séries de origem no segundo momento da aula, percebia a autonomia e o empenho em participar ativamente dela. Às vezes, precisava privilegiar um grupo em detrimento de outro, mas já não era aquela bagunça, aquela desordem do início. Eu já havia compreendido como tirar proveito daquele ambiente diverso e repleto de possibilidades de trocas e interações.

A partir dessa minha mudança de estratégia, nunca mais quis me afastar do trabalho com as classes multisseriadas. E, foi daí que, em 2017, na Coordenação dos Círculos Escolares Intermediários I e II, sistematizamos a escrita dessa minha experiência numa proposta de estratégia colaborativa para auxiliar na prática pedagógica de docentes atuantes nestas turmas. A seguir, apresento a síntese do que foi o Agrupamento Monitorado e seus resultados no período de aplicação dessa estratégia.

Agrupamento Monitorado: síntese e resultados de uma experiência a ser dividida

Quando pensamos numa classe multisseriada, uma pergunta nos vem logo em mente: *como atender à imensa diversidade dessa turma*? Diante dessa questão, a tendência de muitos professores é planejar diferentes atividades para cada ano/módulo, desvinculadas de um plano de trabalho comum. Agindo assim, perdem a chance de aproveitar a diversidade como um fator de partilha, troca e aprendizagem mútua.

Nesse sentido, como buscar alternativas para fazer da diversidade presente na sala de aula uma vantagem para o docente e não um problema como é visto na grande maioria das vezes? Não precisamos ir muito longe para termos conhecimento de experiências exitosas com turmas multisseriadas. A educadora argentina Claudia Molinari, pesquisadora da Universidade de La Plata, ajuda-nos a refletir sobre essa questão. Numa entrevista concedida à revista Nova Escola, em 2013, ela afirma: "*A interação entre alunos de diferentes níveis, antes considerada um obstáculo, transformou-se em vantagem pedagógic*a" (MOLINARI, 2013). E foi isso que tencionamos colocar em prática nas salas de aula multisseriadas. Pretendemos experimentar uma estratégia colaborativa de trabalho em grupos nessas classes, pois hoje, por meio de várias pesquisas realizadas na área da Psicologia Social, sabe-se que o trabalho com os pares é favorável à aprendizagem. A proposta assinalada pela educadora Claudia Molinari, que também defendemos aqui, derruba as barreiras de série e idade.

Diante de todo o arcabouço teórico por nós aqui apresentado, passamos então a estratégia colaborativa aqui considerada adequada para as classes multisseriadas: **o Agrupamento Monitorado**.

Este tipo de estratégia colaborativa, escrita por mim e pela profª Karla Ribeiro com registro de obra intelectual inédita na Biblioteca Nacional, consistiu em desenvolver, em sala de aula, atividades por agrupamentos, de modo que a/o docente fosse a/o monitora/or primária/o

das atividades, pois teve o papel de acompanhar a classe de maneira geral e nas tarefas divididas por grupo. Além da/o docente, houve em cada grupo uma/um monitora/or secundária/o que auxiliava as/os próprias/os colegas nas atividades designadas no planejamento. Essa/e monitora/or secundária/o era a/o aluna/o que apresenta maiores habilidades e competências para assumir tal função dentro do grupo e nível em que se encontrava. Aqui, o incentivo da/o docente às/os alunos nos grupos para que houvesse um revezamento constante entre essas/es monitoras/es foi muito importante. Tal atitude encorajou as crianças a adquirirem o desejo em avançar, além da sua autonomia e autoconfiança em seus respectivos grupos.

No Agrupamento Monitorado, a rotina da sala de aula era dividida em três momentos para os componentes curriculares, conforme descrição abaixo:

1º momento – GRUPO-SALA (GS) – grupo de compartilhamento geral da aula planejada para o dia com todos os alunos da turma. Este era o primeiro momento da aula, logo após a **Leitura Deleite**. Foi nele que a/o docente explicitou o conteúdo/habilidade que estava no seu planejamento diário. Quando o conteúdo/habilidade selecionado para a aula não contemplava todos os anos/módulos, recomendamos ao professor selecionar um tema ou gênero textual que atenda a todos do **GS**, para, a partir dele, desenvolver as atividades que atendam aos demais momentos da aula, conforme o Plano de Curso de cada ano/módulo.

2º momento – GRUPO-NÍVEIS (GN) – neste momento, as/os alunas/os eram, então, divididas/os em grupos por níveis de proficiência diagnosticados na avaliação inicial e não mais por módulo/ano em que estavam matriculadas/os. As atividades eram diferenciadas, seguindo o nível de cada agrupamento e dentro do conteúdo/habilidade trabalhados no tempo do **GS**. Este período foi propício para o trabalho de monitoria, onde alunas/os com habilidades mais avançadas dentro do grupo eram monitoras/es e auxiliaram colegas que apresentavam dificuldades mais acentuadas. Foi, justamente aqui, que aconteceu a intervenção necessária para o avanço dos educandos que ainda não alcançaram habilidades e competências inerentes ao ano/módulo em que se encontram matriculados.

3º momento – GRUPO-ANO/MÓDULO (GAM) – este foi o momento de agrupamento da sala seguindo ano/módulo no qual cada aluno pertence para que fossem desenvolvidas as atividades pertinentes a ele. Foi o momento da tarefa no quadro, xerografada ou no livro didático do aluno dentro do conteúdo/habilidade trabalhado na aula. A escolha de

que tipo de atividades cada grupo iria resolver ficou sempre à critério dos professores e devia constar em seu planejamento diário.

A eficácia dessa estratégia nos oito meses de sua aplicação nas escolas multisseriadas dos Círculos Escolares Intermediários I e II de Vitória da Conquista/BA pode ser observada nos gráficos comparativos entre as avaliações iniciais e finais do período:

DADOS COMPARATIVOS ENTRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS INICIAIS E FINAIS[282]

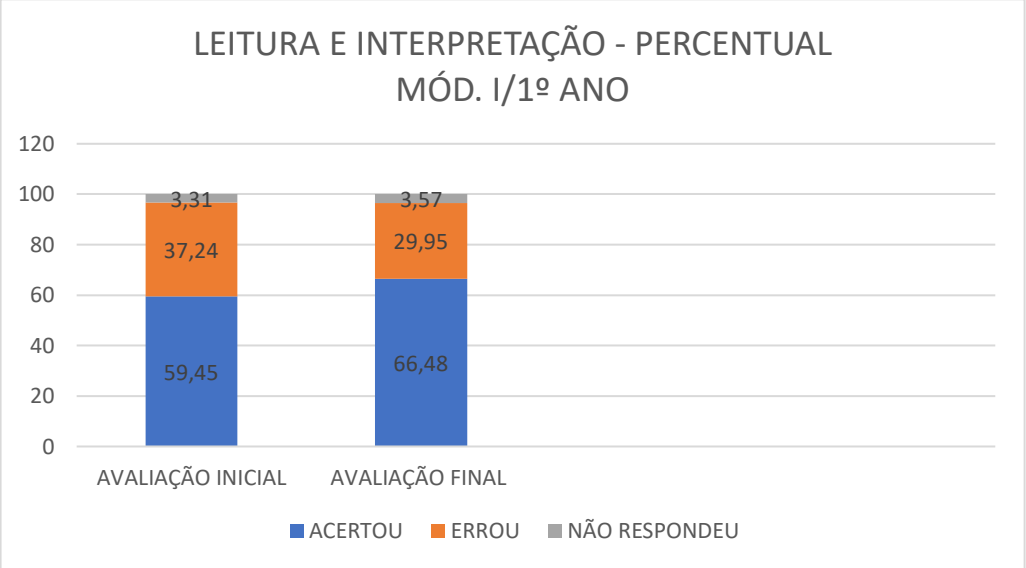
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

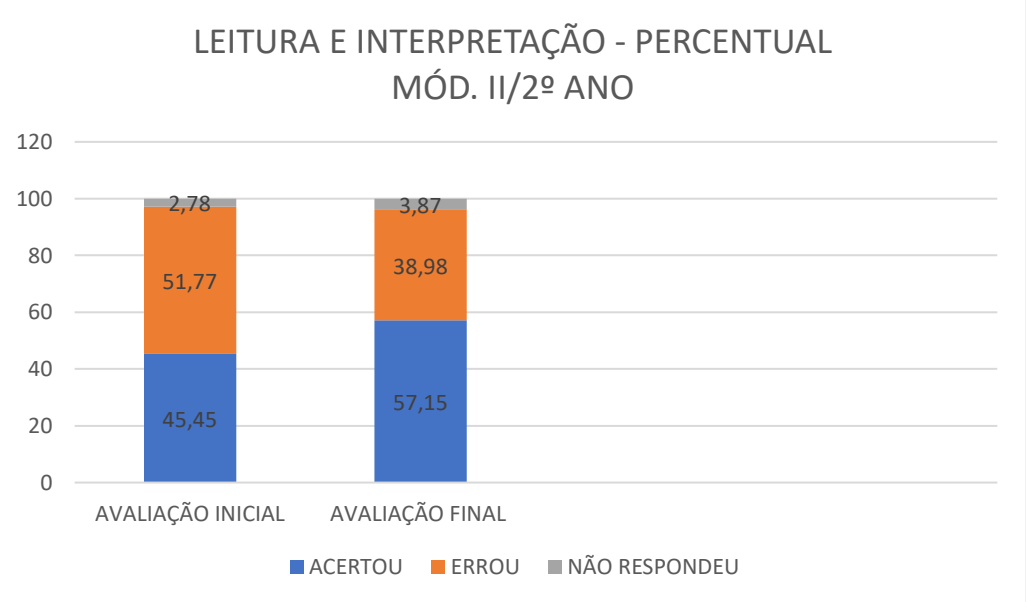
TOTAL DE ALUNOS AVALIADOS	MÓD. I/ 1º ANO	MÓD. II/ 2º ANO	MÓD. III/ 3º ANO	MÓD. IV/ 4º ANO	MÓD. V/ 5º ANO
NÚCLEO I	27	20	39	42	40
NÚCLEO II	30	24	70	46	62
TOTAL	57	44	109	88	102

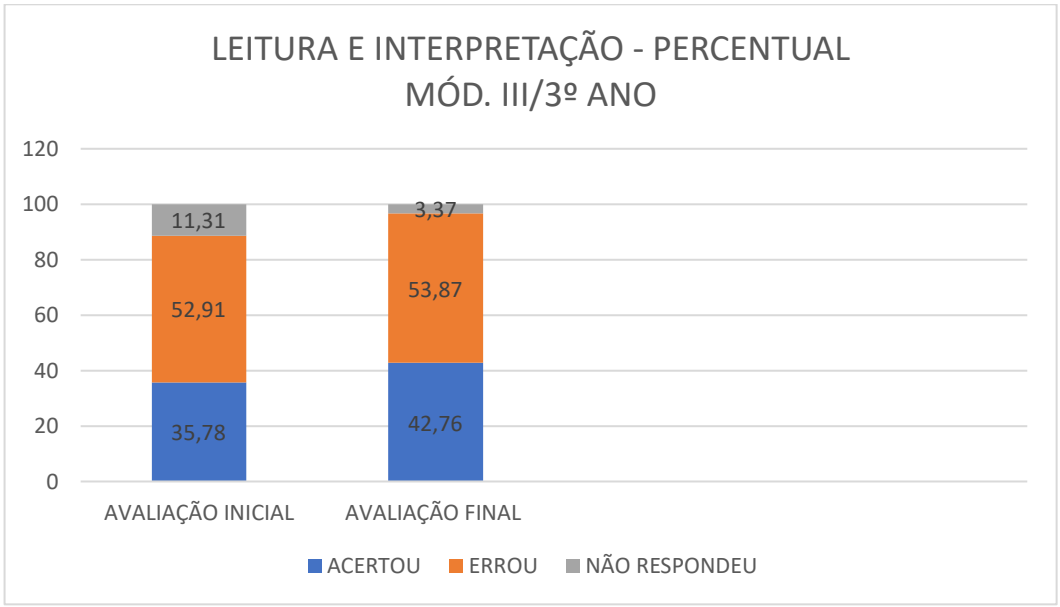
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

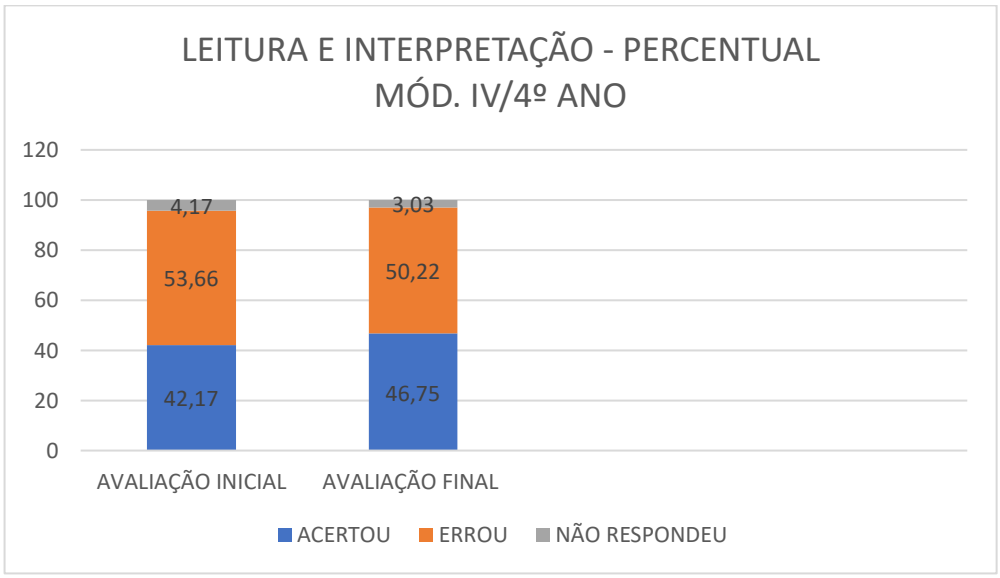
TOTAL DE ALUNOS AVALIADOS	MÓD. I/ 1º ANO	MÓD. II/ 2º ANO	MÓD. III/ 3º ANO	MÓD. IV/ 4º ANO	MÓD. V/ 5º ANO
NÚCLEO I	29	21	39	50	36
NÚCLEO II	30	25	73	50	62
TOTAL	59	46	112	100	98

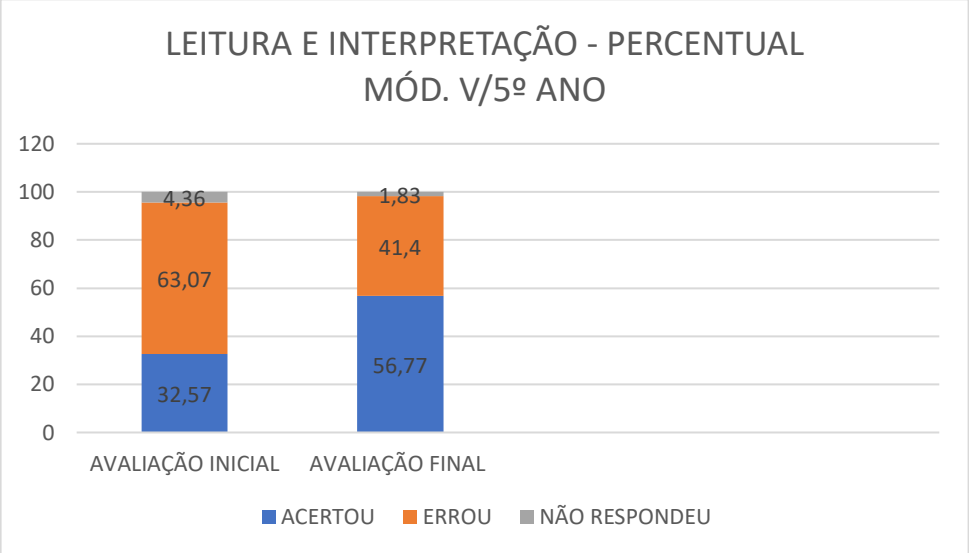
[282] As tabelas e gráficos são de elaboração da autora.

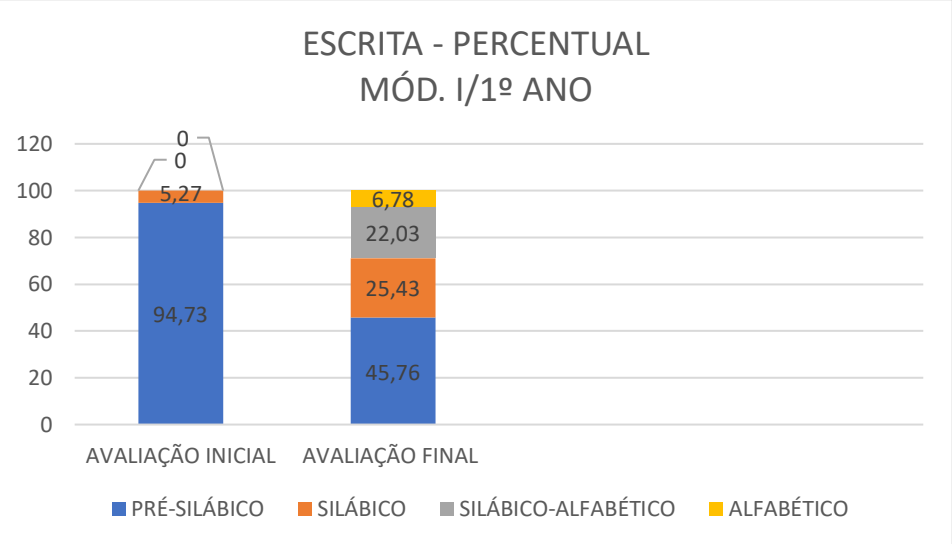

LEITURA E INTERPRETAÇÃO - PERCENTUAL
MÓD. I/1º ANO
120
100
80
60
40
20
0
3,31
37,24
59,45
3,57
29,95
66,48
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
ACERTOU
ERROU
NÃO RESPONDEU

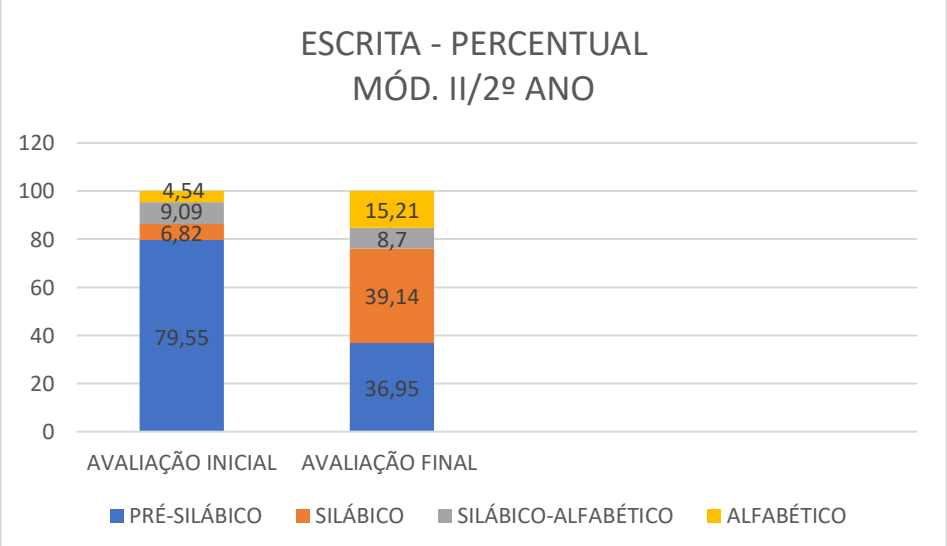

LEITURA E INTERPRETAÇÃO - PERCENTUAL
MÓD. II/2º ANO
120
100
80
60
40
20
0
2,78
51,77
45,45
3,87
38,98
57,15
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
ACERTOU
ERROU
NÃO RESPONDEU

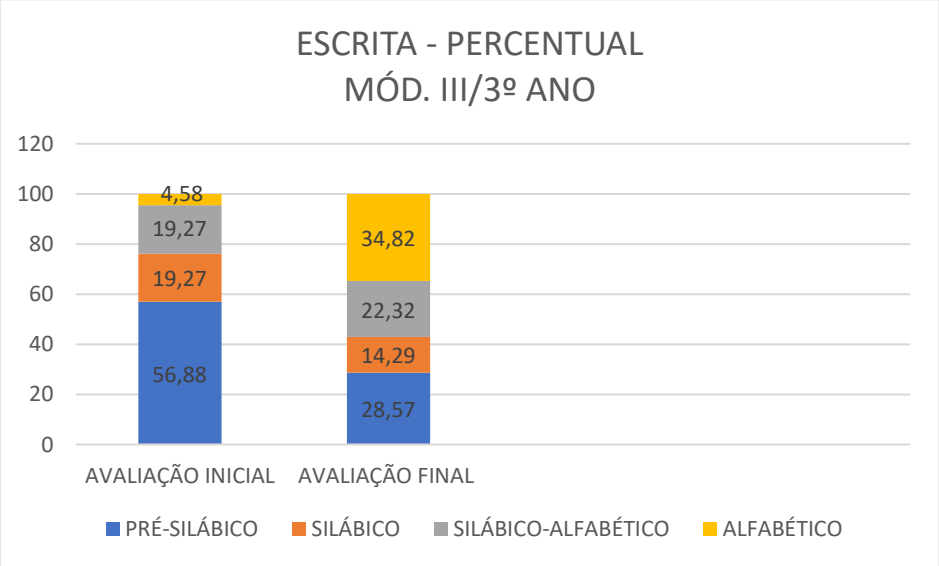

LEITURA E INTERPRETAÇÃO - PERCENTUAL
MÓD. III/3º ANO
120
100
80
60
40
20
0
11,31
52,91
35,78
3,37
53,87
42,76
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
ACERTOU
ERROU
NÃO RESPONDEU

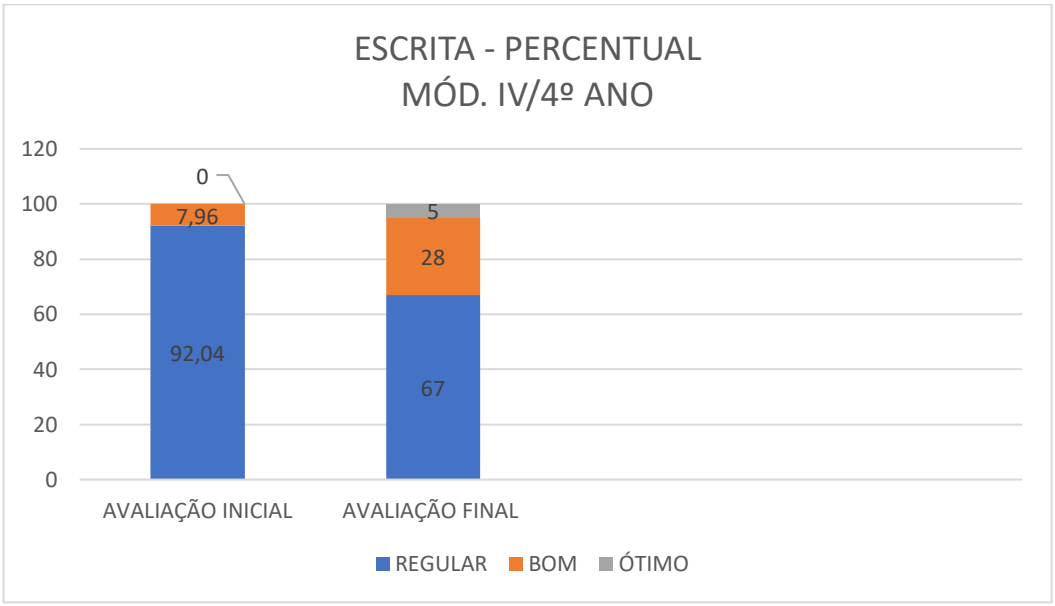

LEITURA E INTERPRETAÇÃO - PERCENTUAL
MÓD. IV/4º ANO
120
100
80
60
40
20
0
4,17
53,66
42,17
3,03
50,22
46,75
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
ACERTOU
ERROU
NÃO RESPONDEU

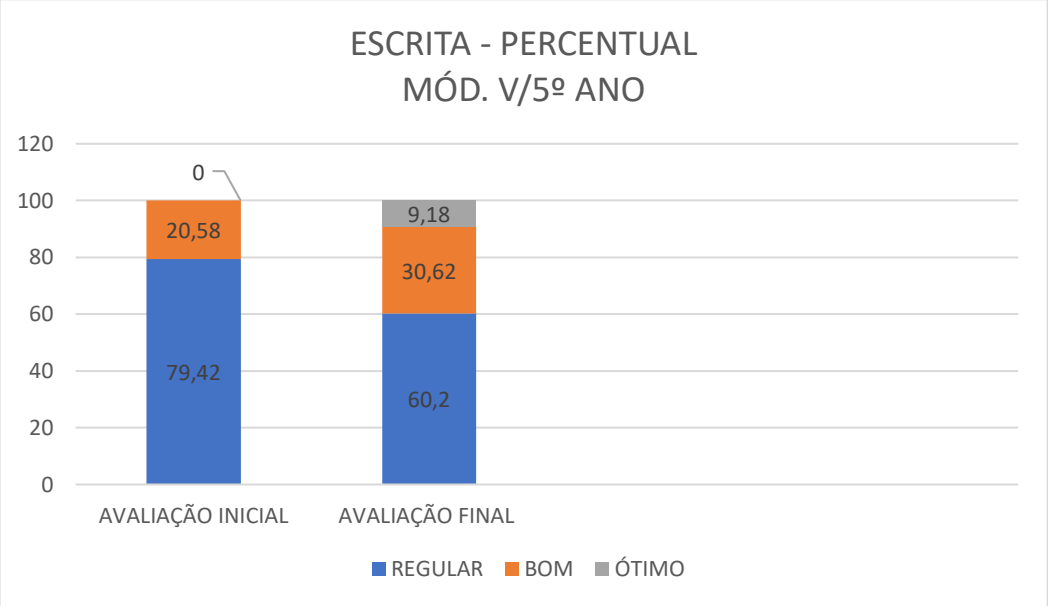

LEITURA E INTERPRETAÇÃO - PERCENTUAL
MÓD. V/5º ANO
120
100
80
60
40
20
0
4,36
63,07
32,57
1,83
41,4
56,77
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
ACERTOU
ERROU
NÃO RESPONDEU


ESCRITA - PERCENTUAL
MÓD. I/1º ANO
120
100
80
60
40
20
0
0
0
5,27
94,73
6,78
22,03
25,43
45,76
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
PRÉ-SILÁBICO
SILÁBICO
SILÁBICO-ALFABÉTICO
ALFABÉTICO


ESCRITA - PERCENTUAL
MÓD. II/2º ANO
120
100
80
60
40
20
0
4,54
9,09
6,82
79,55
15,21
8,7
39,14
36,95
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
PRÉ-SILÁBICO
SILÁBICO
SILÁBICO-ALFABÉTICO
ALFABÉTICO


ESCRITA - PERCENTUAL
MÓD. III/3º ANO
120
100
80
60
40
20
0
4,58
19,27
19,27
56,88
34,82
22,32
14,29
28,57
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
PRÉ-SILÁBICO
SILÁBICO
SILÁBICO-ALFABÉTICO
ALFABÉTICO


ESCRITA - PERCENTUAL
MÓD. IV/4º ANO
120
100
80
60
40
20
0
0
7,96
92,04
5
28
67
AVALIAÇÃO INICIAL
AVALIAÇÃO FINAL
REGULAR
BOM
ÓTIMO



Em todos os três (3) momentos da aula na divisão dos grupos, o uso correto dessa estratégia metodológica esteve diretamente relacionado com a atuação e diretriz das/os docentes, que orientaram as/os discentes destacando os aspectos essenciais do conteúdo de ensino em foco.

O trabalho de implementação, orientação, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem foi de fundamental importância, pois teve por objetivo criar condições para o bom desempenho das/os envolvidas/os para que, assim, ocorressem mudanças de fato na prática pedagógica e, consequentemente, melhoria na aprendizagem dos estudantes.

Considerações

A escola do campo tem muito significado como instituição representativa do anseio do povo campesino por uma educação realizada com ele e para ele. Como resultado, ela é o local ideal para redesenhar a educação oferecida a este sujeito educacional de forma condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais. Esses fatores são considerados ideais porque afetam

os sujeitos sociais envolvidos nas teorias e práticas pedagógicas presentes nas relações educador-educando.

A partir dessa constatação, pode-se imaginar a importância da escola com organização multisseriada para uma parcela da população que reside em áreas rurais, pois além de ser um patrimônio material e imaterial, ela também cumpre um importante papel estruturante e é a principal expressão da história nela inserida. As escolas multisseriadas têm papel fundamental nesse processo. Elas podem ser o vetor de conscientização da população campesina e, também, uma das principais formas de manter as/os alunas/os do campo no campo com condições de vida digna reconhecendo, sobretudo, a importância do trabalho do homem do campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos.

Refletir sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas nessas escolas é desafiador porque nos motiva, em meio às muitas necessidades e questionamentos levantados, que a escola/classe multisseriada apresenta muitas necessidades devido à sua já inerente diversidade. Questões de indagação e reflexão que constroem o conhecimento necessário para provocar mudanças nesta realidade carregada de urgências.

Pelos resultados aqui apresentados, pode-se constatar que a estratégia colaborativa do Agrupamento Monitorado foi exitosa. Entretanto, como é intenção do governo municipal extinguir escolas do campo com organização multisseriada, não houve interesse da Secretaria Municipal de Educação que essa proposta continuasse a ser aplicada, pois assim teria argumentos plausíveis relacionados ao fracasso na aprendizagem dessas turmas e, dessa maneira fortalecer o discurso de fechamento dessas escolas.

Isso posto, as escolas/classes multisseriadas podem ser entendidas como lócus para o desenvolvimento de diferentes processos educativos nos quais alunas/os de diferentes faixas etárias e experiências possam participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento, por enxergá-las justamente por este prisma e por compreender que a heterogeneidade está presente em qualquer tipo de organização escolar, bem como na sociedade de um modo geral. Espaços multisseriados são propícios para que sujeitos aprendam a viver e conviver com essas diferenças.

A privatização da educação municipal por meio da Fundação Lemann e do seu programa Educar pra Valer é o grande intuito do governo municipal que desconsidera toda a diversidade

das escolas do campo com classes multisseriadas, impondo um material cartilhesco que não condiz com a realidade do nosso município.

Para barrar esse desmonte da educação municipal e o fechamento desenfreado de escolas multisseriadas é necessário que haja o enfrentamento dos movimentos sociais ligados ao campo, das comunidades atendidas por essas unidades escolares, de docentes e gestores escolares, pois esta escola existe e resiste! Nucleá-las não é solução para a garantia de melhoria nos índices educacionais. Essa lógica é baseada num programa social da classe dominante. Esta escola de que falo, portanto, precisa ser um espaço que se oponha aos ideais neoliberais do capitalismo e esteja aberta às novas diferenças estruturais e ideias pedagógicos, bem como de formação humana, com o objetivo explícito de fortalecer a relação harmoniosa entre os sujeitos e o planeta, como lugar de existência e produção de vida.

Referências

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

AUSUBEL, David Paul. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).

LAURIA, Shirley Mabel Franco da Silva; MOREIRA, Karla Ribeiro Souza. **Proposta de orientações didático-metodológicas para as Classes Multisseriadas das Escolas dos Círculos Escolares Intermediários I e II:** Agrupamento Monitorado. EDA – Escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional. Certificado de registro. Destinatário: Shirley Franco. Rio de Janeiro, 12 jun. 2018. 1 mensagem eletrônica.

LAURIA, Shirley Mabel Franco da Silva. **Professoras de escolas multisseriadas em Vitória da Conquista/Ba:** os saberes docentes e as práticas pedagógicas por elas mobilizados para atuação em espaços com essa forma de organização. Dissertação. Vitória da Conquista: BA, 2023. 160f. il.

MOLINARI, Cláudia. **A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas.** In: revista Nova Escola, ano XXIV, nº 219: Editora Abril, jan./fev. de 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/977/claudia-molinari-defende-a-diversidade-no-avanco-de-classes-multisseriadas. Acesso em 27 de março de 2017.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35.

25 ANOS DO PRONERA: uma proposta educacional em construção

Sidineya Aires de Medeiros[283]
Ramofly Bicalho[284]

RESUMO: O pressente artigo objetiva compreender o modelo de educação proposta pelos movimentos sociais de luta pela educação nos assentamentos da reforma agrária, ou seja, uma educação para a formação dos sujeitos do campo, e, ainda destacar os 25 anos de existência/resistência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Este estudo contou, entre outros, com o seguinte referencial teórico: Arroyo, Caldart, Fernandes, Molina, Nosella, Stedile. A partir das concepções desses autores foi possível compreender que a educação é uma das áreas prioritárias de atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vem ao longo da existência do movimento, desenvolvendo, paralelamente à luta pela terra, processos educativos, que visam universalização do direito à escola pública de qualidade. Porém, uma escola que atenda às especificidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e, que garanta o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos no movimento, sejam em situação de acampados ou assentados. Foi utilizado como método de pesquisa, o estudo bibliográfico, por meio de livros, artigos de periódicos, dissertações e teses.

Palavras chave: Educação do campo, Assentamento, MST.

Uma educação para a formação dos sujeitos do campo

Para a compreensão do modelo de educação que atenda às necessidades da população compezina, faz-se necessário, concomitantemente, compreender a luta dos movimentos sociais pela conquista da terra, com destaque, neste trabalho, para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Pois a educação do campo, como uma política pública, capaz de atender às necessidades educacionais no meio rural, nasce das lutas dos movimentos sociais,

[283] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica.
[284] Doutor em Educação pela Universidade de Campinas, 2007 - Professor Associado IV da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Educação, Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade – DECAMPD. E-mail: ramofly@gmail.com.

dentre eles, o MST, que tem na sua essência a busca por uma educação que seja transformadora e emancipadora.

Para o MST, a terra é vista "como um bem comum, assim como os outros bens da natureza: a água, ar, sol, as florestas. O Movimento combate a ideia de que estes bens se tornem mercadoria ou sejam privatizados por grupos privados, empresas, políticos e governos, a serviço do lucro e da destruição." (MST, 2021, s.p.).

Nesse contexto, o MST proporciona aos sujeitos envolvidos, experiências educacioanis e de formação humana, que são próprias da organização, afinal, "Quase ao mesmo tempo em que começam a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começam a lutar por escolas e sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele." (ARROYO; CALDART; MOLINA, p. 91, 2011).

Diante disso, compreende-se que a relação do MST com as questões educacionais está na origem da sua história, com um projeto educativo voltado para o sujeito do campo, porque uma escola rural que segue padrões urbanos não é capaz de atender às especificidades das pessoas que vivem no/do campo.

> Isso não significa deixar de cumprir sua tarefa específica relacionada ao ensino, ao conhecimento, mas sim desenvolvê-la nas relações que permitem efetivamente a cientificidade do conhecimento, processo que supõe o vínculo entre teoria e prática. Algo que não acontece de maneira fácil ou sem o enfrentamento cotidiano de dilemas. CALDART, 2015, p.123).

Os maiores dilemas encontrados pelos trabalhadores e trabalhadoras que vêm lutando pela reforma agrária e pela justiça social, estão no campo do agronegócio e da agricultura camponesa, conforme expõe, Fernandes e Molina (2004, p.50;51).

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura – Commodities; Paisagem homogênea e simplificada; Produção para exportação (preferencialmente) ;	Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais; Paisagem heterogênea e complexa; Produção para o mercado interno e para exportação;

Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas; Erosão genética; Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos; Competitividade e eliminação de empregos; Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social ; Êxodo rural e periferias urbanas inchadas; Campo com pouca gente ; Campo do trabalho assalariado (em decréscimo); Perda da diversidade cultural. Paradigma da Educação Rural; **AGRO – NEGÓCIO**	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local; Conservação e enriquecimento da diversidade biológica; Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza; Trabalho familiar e geração de emprego ; Democratização das riquezas – desenvolvimento local; Permanência, resistência na terra e migração urbano – rural; Campo com muita gente, com casa, com escola... Campo do trabalho familiar e da reciprocidade ; Paradigma da Educação do Campo. **AGRI – CULTURA**

Fonte: (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50;51)

Frente a todos esses impasses e percebendo essa realidade, o MST começou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola; uma escola pela qual efetivamente vale a pena lutar, porque capaz de ajudar no processo maior de luta das famílias Sem Terra e do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011 p. 93).

Corroborando com os pensamentos de Arroyo, Caldart e Molina (2011) o entendimento de Stedile (2012), em entrevista dirigida por Fernandes (2012) é que "existe a compreensão de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento para um número maior de pessoas." (STEDILE, 2012, p. 76).

Sendo assim, não basta lutar por escolas nos assentamentos, paralelamente à luta pela terra, deve haver luta por investimentos em políticas públicas de Educação do Campo, por mais licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas, e acima de tudo, "olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender dos processos de

formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles." (CALDART, 2003 p. 71).

Obviamente que esta não é uma tarefa fácil, pois envolvem os interesses de uma sociedade historicamente dominada por um sistema com interesses antagônicos aos da classe trabalhadora. No entanto, mesmo com toda a complexidade existente, o MST continua enfrentando, cotidianamente, os impasses presentes na luta pela educação, e apresenta a seguinte reflexão:

> O movimento educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados no movimento da história e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do movimento social, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade desses trabalhadores e trabalhadoras, juntamente com suas famílias e assim buscando, por meio de processos educativos, uma transformação social. (CALDART, 2003 p. 71).

Sendo assim, o fato das pessoas estarem inseridas no movimento, vivenciando, no dia a dia, os desafios, as lutas e conquistas, as tornam conscientes e capazes de contribuir com a transformação da sociedade. Essas experiências trazem a clareza de que sozinha a escola não provocará essa necessária tranformação. "Ao contrário é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construíndo, junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo." (CALDART, 2003, p. 72).

Portanto, esse projeto educativo está entre as maiores defesas do MST, que é uma das maiores organizações sociais do Brasil, e vem desde sua criação oficial, em 1984, mantendo-se organizado e atualmente está presente em 24 estados, em todas as regiões do país. "No total, são cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais." (MST, 2023 s.p.). Essas famílias, mesmo depois de assentadas, permanecem organizadas, pois conjuntamente à defesa do direito à terra, existem muitos outros direitos a serem alcançados. É dessa forma, há quase 40 anos, que o MST permanece em atividade.

Ao longo de todo esse tempo, o MST, juntamente com outros movimentos sociais do campo, enfrentaram e continuam a enfrentar inúmeros desafios, mas também alcançaram

importantes conquistas para a educação do campo, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Esses são programas em favor da educação do povo que vive no/do campo, os quais vêm resistindo em meio a tantas negligências de governos neoliberais, sem compromisso com os programas voltados para a classe trabalhadora, pois estes não favorecem aos interesses da elite brasileira, dos poderosos do agronegócio e de grande parte dos governantes brasileiros, que continuam a dificultar o acesso à terra, à educação do campo e a perpetuar a desigualdade no campo.

Para romper com esse cenário, as escolas do campo necessitam de profissionais da educação "com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade." (Molina; Rocha , 2014, p. 226).

Diante dessa necessidade surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007, por meio do Ministério da Educação, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Trata-se de um programa de apoio "a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais." (Brasil, 2018 s.p.).

O Procampo é um programa relativamente novo e, devido ao sucateamento das universidades públicas, em função de cortes de verbas e todo tipo de ataque à educação, tem sido prejudicado, pois os repasses orçamentário-financeiros às IFES tem sido cada vez menores.

> Os recursos descentralizados pela União não têm sido suficientes para garantir as despesas regulares das instituições superiores de ensino públicas. Os cortes e os contingenciamentos orçamentários e financeiros têm influenciado a qualidade do ensino, suspendido obras, paralisado a manutenção dos prédios e reduzido serviços de segurança e vigilância. No Brasil, o fator crise financeira e a priorização de gastos públicos em detrimento de outros são utilizados recorrentemente como justificativa para a diminuição de recursos para as universidades públicas. CAETANO; CAMPOS, 2019, p. 9).

A despeito de toda essa conjuntura presente na educação brasileira, neste ano de 2023, o Pronera, objeto principal deste estudo, completa 25 anos de existência e resitência. Foi criado, no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. A criação desse programa é resultado das reivindicações e pressões dos movimentos sociais, ele "foi criado ainda no vigor da mística que permeava o conjunto do Movimento e da sociedade pelos massacres de Eldorado do Carajás e Corumbiara. [...] O Pronera traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados." (MST, 2023, s.p.).

Diante disso, percebe-se que o Pronera é uma conquista da coletividade que luta e defende o direito à terra, é por meio deste programa que se afirma um compromisso mais consistente "com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo, floresta e águas" (BRASIL, 2016 s.p.).

Nesse contexto, o MST tem desenvolvido diversos projetos voltados para a agricultura familiar, a agroecologia e a sustentabilidade. Por meio dos programas de educação do campo, o movimento busca empoderar e capacitar os trabalhadores rurais, promovendo a conscientização política e o acesso a melhores condições de vida. É nesse cenário que os trabalhadores e trabalhadoras do campo tornam-se sujeitos politizados e fortalecidos para lutarem por uma transformação social.

Seguindo essa lógica de luta e conscientização, são realizados, pelo MST, alguns eventos de âmbito nacional. São Encontros e Congressos, de níveis estaduais e setoriais, como é o caso do Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), que ocorreram, o primeiro e segundo encontros, em 1997 e 2015, respectivamente. Para Stedile, o Enera significou para o MST:

> Um salto de qualidade. Primeiro, porque foi um reflexo de todo o processo de construção que, costumeiramente, acontece no MST. É a forma como vamos construindo nossa estrutura orgânica. Nesse período, como é normal dentro do movimento, tudo depende de um processo de construção. Assim o Setor de Educação também obedece a esse processo. [...]. Começa lentamente, um grupo pequeno vai produzindo alguns materiais e aí vai indo. Do ponto de vista interno, o Enera representou um salto de qualidade no Setor de Educação.

> Não de qualidade teórica – aí já é outro viés –, mas do reconhecimento por parte da sociedade da importância que o MST dá à educação. (FERNANDES; STEDILE, 2012, p. 75).

De acordo com Souza (2020), após o 1º Enera foi criado um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), que também teve a participação do MST, representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foram as discussões entre os membros desse grupo de trabalho, formado por professores e militantes engajados na luta pela terra e educação, que deram origem ao Pronera.

O programa propõe envolver os governos federal, estaduais e municipais, por meio de instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e incluem as seguintes formações:

> Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio em áreas de reforma agrária; Capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental em áreas de reforma agrária; Formação inicial e continuada de professores sem formação em áreas de reforma agrária; Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; Curso técnico profissional de nível médio; Formação de nível superior e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. (BRASIL, 2023).

Por meio dessa educação presente na reforma agrária, o MST busca empoderar e capacitar os trabalhadores rurais, promovendo a conscientização política e o acesso a melhores condições de vida e assim

> A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que a terra que conseguir libertar do latifundio; será *um jeito de ser humano* e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os *valores* que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, de todos os lugares. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 96; 97).

Esse “jeito de ser humano”, firme em sua luta pela reforma agrária e pela justiça social, é um diferencial presente naqueles que verdadeiramente se envolvem com a causa, e cada

conquista alcançada, seja grande ou pequena, no projeto societário de luta pela terra, é um avanço a ser comemorado.

No entanto, de acordo com Caldart (2003), há muitos entraves na luta pela educação básica do campo. E um dos maiores entraves é cultural. "As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo." (CALDART, 2003 p. 66).

No contexto dessa realidade, os movimentos sociais de luta pela terra vivem uma busca constante pela permanência das famílias nos seus espaços de origem e nessa busca não basta apenas lutar por construção de escolas no meio rural, são necessárias muitas estratégias e com isso, o

> Movimento de Educação do Campo entendeu, no final da década de 1960, ser necessário criar uma nova escola que equilibre a modernidade científica com a solidariedade social, cultural e econômica. Isto é, uma escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade às culturas do território sem rejeitar a modernização tecnológica. Ou seja, uma pedagogia que superasse, ao mesmo tempo, a tradicional escola técnico agrícola, que visava fixar o homem no campo e, também, a alienante escola de cultura geral urbana, abstrata, que só estimula o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros. (NOSELLA, 2020, p. 460; 461).

Diante disso, apresenta-se, como possibilidade para alcançar esse modelo educacional, a Pedagogia da Alternância, que é "mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo" (GIMONET, 2007, *apud* RODRIGUES, 2020, p. 16).

Esse modelo educacional é mencionado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Consta no artigo 23 desta lei que a educação básica poderá ser organizada "em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar." (BRASIL, 1996 s.p.). Todavia, essa maneira de atender aos estudantes do campo,

> surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai (…) No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação

> Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze Unidades da Federação Brasileira a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA). (BRASIL, 2012, p. 39 - 40).

Entre essas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) há aquelas que se organizam como escolas propriamente ditas e as que não oferecem educação escolar, mas uma educação voltada para qualificação profissional:

> a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio; b) Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico; c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental; d) Escolas de Assentamentos (EA), com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental; e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com 7 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional; f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 3 centros localizados no Estado de São Paulo; g) Casas das Famílias Rurais (CDFR), com 3 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental; h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com 4 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional. (BRASIL, 2012 p. 40 – 41).

Nesse contexto formativo dos jovens do campo, é fundamental que haja participação da família, nesse sentido foram criados os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que tem como pilares: “a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...).” (BRASIL, 2012 p. 41).

Para concretizar este processo de ensino e aprendizagem, a Pedagogia da alternância é uma possibilidade capaz de mediar a relação entre teoria e prática tão necessária para a educação do campo, que vive em situação de exclusão. Em conjunto à Pedagogia da Alternância, “o MST

vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento."* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 98).

> Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com *as pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade em vez de assumir ou se "filiar" a uma delas, o MST tenta pôr todas elas em movimento e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas num movimento ou outro. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 98).

A exemplo dessas pedagogias, Arroyo, Caldart, Molina (2011), listam as seguintes: pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia do trabalho e da produção; pedagogia da cultura; pedagogia da escolha; pedagogia da história; além da pedagogia da alternânica, já mencionada anteriomente.

É no movimento dessas pedagogias que o MST, por meio do Pronera, vem há 25 anos desenvolvendo atividades educacionais e, vem, acima de tudo, tentando construir e reconstruir novas perspectivas para a população do campo. População esta que vive em situação de exclusão e sob inúmeros ataques por parte de uma elite que tenta dividir e alienar essas pessoas, que "passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de "muitas letras" (CALDART, 2003, p. 66).

Considerações finais

O MST, ao longo de sua existência, vem enfrentando muitos desafios, tem sua história marcada por lutas e conquistas. A concentração de terras, o agronegócio e os interesses econômicos dos poderosos continuam a dificultar o acesso à terra e a perpetuar a desigualdade no campo. Além disso, o movimento também enfrenta resistência política e ameaças constantes.

Apesar dos desafios enfrentados, em todo o país, o MST tem uma presença forte e atuante e permanece firme em sua luta, contribuindo com um futuro mais justo e sustentável para todos. Uma prova concreta de toda essa resistência está nos 25 anos de existência do Pronera, que vem sobrevivendo em meio aos períodos de escasez de recursos e enfrentamentos cotidianos de dilemas.

Em todo esse tempo, o MST tem se mostrado um importante agente de transformação social, buscando enfrentar as desigualdades no campo e promovendo a dignidade dos trabalhadores e trabalhadoras campezinos e campezinas. Para tanto, continua a mobilizar as pessoas, a denunciarem as injustiças e a pressionarem o poder público por políticas que garantam o acesso à terra, à educação e ao desenvolvimento sustentável no campo.

Ademais, é importante que seja elevado o nível de consciência social da população, para que a herança deixada para as futuras gerações não seja apenas a terra conquistada, mas seja perpetuado entre elas um nível de consciência capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. Castagna.(Orgs.). **Por uma educação do campo**.Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada,Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em: 24 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Edcuação. **Políticas Educacionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/16003-decreto-assinado-por-lula-aprimora-educacao-no-campo Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Edcuação. **Pronacampo**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo> Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Edcuação. **Procampo.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/320-programas-e-acoes-1921564125/procampo-1732891837/12394-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1> Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério de desenvolvimento Agrário. Incra. **Educação – Pronera.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao> Acesso em: 29 de ago. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a Transformação da Escola**. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana. (Orgs.) Caminhos para a Transformação da Escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo Sem Fronteiras. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf> Acesso em: 28 de ago. de 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, João. Pedro. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.) Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília. 2004. Dispopnível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf> Acesso em: 09 de set. de 2023

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/08/08/titulacao-de-bolsonaro-deixou-familias-assentadas-sem-terra-novamente/> Acesso em: 27 de jul. de 2023.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/> Acesso em: 27 de jul. de 2023.

NOSELLA, Paolo. **Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e** desafios. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 2. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/2023/Downloads/apmorila,+s30+21+Cinquenta+anos+de+pedagogia+da+alternância%20(1).pdf> Acesso em: 20 de ago. de 2023.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SABERES DOCENTES.** Dissertação. São Luiz-MA. 2020. Disponível em: <https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 25 de jul. de 2023.

SOUZA, Gisele da Rocha. **EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO PRONERA: uma política pública de Estado**. in: RODRIGUES, S. (org.) PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2020. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/pronera.pdf> Acesso em: 02 de set. de 2023.

A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS NA CONCRETIZAÇÃO DA POLÍTICA

Tábata Figueiredo Dourado*
Marcelo Henrique Pereira dos Santos*

Resumo: O objetivo do trabalho é analisar a trajetória das políticas de educação do campo no ensino superior, a partir dos cursos de licenciatura em educação do campo implantados no Brasil, nas duas últimas décadas - 2003 a 2023, com o enfoque na atuação dos movimentos sociais de luta pela terra na construção e implementação destas políticas. Para tanto, serão utilizados os métodos de análise bibliográfica e documental, a partir do levantamento e organização dos marcos legais da política de educação do campo em nível superior, no âmbito federal e análise a partir dos referenciais da área de políticas públicas de formação de educadores do campo, com recorte nos pressupostos teóricos da Pedagogia do Movimento. Identificou-se que a atuação dos movimentos sociais do campo, principalmente na década de 90, pauta a demanda pela formação dos professores e professoras em nível de superior e a partir desta reivindicação são criados programas específicos de licenciatura em educação do campo por todo o país. Por parte do Estado, havia um interesse por em amenizar as estatísticas de "defasagem" da educação no meio rural, sendo oportuna a análise crítica acerca dos interesses e concepções que permeiam a formulação e a concretização destas políticas.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Políticas públicas. Formação de professores.

Introdução

Dentre as diversas lutas encampadas pelo movimentos de representação da classe trabalhadora do campo, a defesa do direito ao acesso à educação escolar ocupa um lugar central. Compreendendo tanto a importância de que todos os sujeitos do campo possam ocupar os espaços de educação sistematizada em seus mais elevados níveis, quanto à necessidade de qualificação desses processos educativos visando à superação dos estigmas de atraso atribuídos ao meio rural, bem como das condições materiais que impuseram ao campo brasileiro um lugar secundarizado e de pouco ou nenhum acesso a políticas públicas para permanência digna nesse espaço, a saber: políticas de saúde, educação, geração de renda, assistência técnica qualificada.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial – UNIVASF. Juazeiro -Ba – Brasil; email tabata.dourado@discente.univasf.edu.br
* Docente no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial – UNIVASF. Juazeiro -Ba – Brasil; email marcelo.henrique@univasf.edu.br

Ressalta-se, contudo, que trata-se aqui da realidade da classe camponesa ou agricultura familiar e não do campo representado pelo modelo do agronegócio para o qual foi dado outro tratamento. Por este motivo, o movimento da educação do campo atrela-se diretamente ao modelo de desenvolvimento do campo que considere a permanência da classe trabalhadora no campo, com acesso à terra e aos direitos básicos para a sustentabilidade da produção e da vida. Nesse sentido, pauta-se pela renovação dos modelos e projetos pedagógicos e, mais objetivamente, por renovação curricular e pela formação de educadoras e educadores que dêem conta na formulação e materialização destas renovações.

Os dados de analfabetismo e baixa escolaridade da população do campo historicamente mais alarmantes que a população dos centros urbanos denunciam a disparidade na garantia do acesso à educação. E essa disparidade se acentua quanto mais elevado for o segmento de ensino, sendo portanto mais gritante quando se refere ao acesso à universidade. Fato que ocasionou uma enorme carência de formação inicial em nível de graduação para os professores e professoras do campo.

Assim, o presente estudo se justifica pela necessidade de observar os resultados das ações implementadas tanto do ponto de vista de amenização dos baixos índices de formação superior da população camponesa e mais especificamente dos professores e professoras do campo, como na perspectiva de alcance dos objetivos dos movimentos sociais acerca da concepção de educação do campo implementada pelos programas de educação superior desenvolvidos pelas universidades.

Com o objetivo, então, de analisar a trajetória de implementação das políticas de educação do campo no ensino superior, a partir dos cursos de licenciatura em educação do campo implantados no Brasil, segue-se apresentando: a) uma revisão sumária da literatura acerca das políticas de formação de educadoras/es do campo a partir das pesquisadoras e pesquisadores vinculados à Pedagogia do Movimento; b) os recursos metodológicos utilizados; c) a sistematização dos resultados deste estudo com a descrição e análise das políticas levantadas; e d) as considerações acerca do estudo.

As políticas de formação de educadores e educadoras do campo à luz da Pedagogia do Movimento

Segundo Caldart (2012), a Pedagogia do Movimento é o nome dado originalmente à sistematização das concepções e práticas empreendidas pelo Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) a fim de orientar e gerar auto-reflexão do próprio movimento acerca de sua práxis pedagógica. Assim, de acordo com a autora, à medida em que as reflexões e produções teóricas dos intelectuais militantes deste movimento ganham maior densidade, essa Pedagogia assume um outro sentido, para além do MST, que se configura enquanto campo teórico-prático-analítico de formação dos sujeitos coletivos do campo a partir dos princípios dos movimentos sociais que se pautam a transformação das relações sociais que se desdobram do modo de produção capitalista no meio rural.

> Pedagogia do Movimento no seu percurso de construção e nas conexões que podem defini-la como parte de uma teoria pedagógica e social com categorias que assumem o contraponto de concepções de educação, de horizontes de formação humana e de sociedade, buscando participar do próprio movimento de transformação da realidade que a produz. A Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo. (CALDART, 2012. p. 548)

As autoras e autores que produzem a partir dessa perspectiva consideram, portanto, a formação humana em seu sentido amplo, para além da educação escolar, mas tendo esta como parte essencial do processo de transformação social. Para tanto, propõe uma análise crítica dos interesses e ideais do Estado que se materializam nas políticas educacionais; a renovação das práticas pedagógicas levando em conta as práticas de trabalho coletivo e auto-organização desenvolvidas pelos movimentos sociais; e os princípios de construção de um modelo alternativo de desenvolvimento para o campo atrelado aos processos educativos e pedagógicos.

Para Tafarel e Molina (2012) a análise das políticas educacionais a partir do viés da educação do campo na perspectiva dos movimentos sociais perpassa pelo entendimento dos interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nessas ações governamentais. Isto porque, assim como as ações do Estado e do governo, o desenvolvimento das forças produtivas ou modo de produção determinam as condições de vida da sociedade, ou seja, determinam os modos de viver e produzir dos sujeitos e geram aprendizagens que são reproduzidas. Assim, tanto os ideais como sua forma de reprodução importam na análise de uma política educacional. Para tanto, faz-se necessário compreender aspectos conjunturais nos âmbitos político, econômico e sociais.

Duarte (2010) alerta para a influência de múltiplas tendências pedagógicas nas políticas de formação de professores na contemporaneidade. Segundo o autor, estas decorrem justamente dos interesses econômicos do capitalismo em sua forma neoliberal na formação dos sujeitos e perpetuação das aprendizagens e relações sociais que, contrapondo-se às perspectivas dos movimentos sociais, contribuem para manutenção deste modo de produção e não sua superação.

> Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução capitalista. (DUARTE, 2010, p. 34-35, 2010)

Especialmente por terem se desenvolvido em um momento histórico de grande eclosão do neoliberalismo e sua influência nas políticas públicas, a formação de educadores e educadoras do campo situa-se em um campo de análise que requer um olhar ainda mais perspicaz e crítico, na visão das autoras e autores supracitados.

Arroyo (2012) faz uma análise do histórico das políticas de formação de educadores/as do campo e afirma também a necessidade de compreender os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade, o que ele chama de totalidade complexa e com múltiplas determinações que resultaram na precariedade na educação dos povos do campo. Nesse sentido, os projetos e programas de formação devem dar conta dessa compreensão por parte dos sujeitos que atuam nas escolas do campo e, em sua visão, são os movimentos sociais que devem ocupar um lugar central na formulação das concepções pedagógicas dessas ações.

> Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas. Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado. (ARROYO, 2012, p. 362.)

Mônica Molina (2010, 2012, 2014, 2015) em seus vários estudos sobre a formação de professores/as do campo e especificamente sobre as licenciaturas em educação do campo, afirma que essa formação não cabe na perspectiva e nos formatos pedagógicos tradicionais. Há que se romper com os paradigmas e com o que está posto a fim de problematizar a realidade e a partir dela intervir. Com esses princípios, são formulados os projetos e programas que ancoram as licenciaturas em educação do campo. Inspirados originalmente nas práticas dos movimentos sociais a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que foi idealizado pelo MST e implementado em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária desde 1998.

As licenciaturas específicas para formação de educadoras/es do campo são criadas a partir de 2005 e possuem em seus projetos características e princípios apregoados pela Pedagogia do Movimento e têm como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. Além da vinculação das/dos discentes em formação com os movimentos sociais ou que tenham suas origens no campo, os projetos pautam pela defesa do modelo de produção da agricultura familiar e camponesa; a organização didática e curricular orientam-se na alternância de tempos formativos - tempo comunidade e tempo universidade - a fim de que estes sujeitos em formação permaneçam em seus locais de origem e partir deles produzam seus conhecimentos; e as propostas curriculares são pautadas na interdisciplinaridade e contextualização da aprendizagem a partir das problemáticas concretas da realidade camponesa. (MOLINA & SÁ, 2012)

Ao longo das duas últimas décadas e várias mudanças principalmente no campo político-governamental brasileiro, muitas são as transformações ocorridas no processo de implementação e consolidação dessas políticas e o levantamento dessa trajetória a partir dos principais marcos históricos e legais são o objeto analítico deste estudo.

Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico desenvolvido ocorreu em duas etapas que ocorreram em alguns momentos de modo concomitante: análise documental e estudo bibliográfico.

Foram levantados os marcos legais, tais como leis, resoluções, portarias e pareceres diretamente ligados aos projetos e programas de formação de educadores/as do campo a partir dos anos 2000, nos sites oficiais do Governo Federal, no período e 05 a 30 de junho de 2023, quais sejam: site do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Além das plataformas governamentais, foram extraídos os documentos relacionados aos objetos de estudo nos sites do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC.

A partir deste levantamento, foi realizada a sistematização das políticas de formação de educadores do campo levantadas por ordem cronológica, seguida da análise dos principais marcos identificados. Esta análise está sendo feita sob o aporte teórico da Pedagogia do Movimento e dos estudos das políticas de formação de professores nesta perspectiva.

Os limites e avanços na implementação das políticas de ensino superior para educadores e educadoras do campo

Molina e Antunes Rocha (2014) explicam que as políticas públicas de formação de professores/as, no âmbito do governo federal, vinculadas à concepção de educação do campo surgem a partir da década de 1990. Em períodos anteriores, predominava as concepções de Educação Rural passando por tendências como Ruralismo Pedagógico da década de 40 e as campanhas de formação aligeiradas para amenizar os altos índices de analfabetismo no campo e para capacitação de professores leigos que atuavam no meio rural, durante a década de 1980.

Apenas com a forte atuação dos movimentos sociais do campo, após o período de redemocratização brasileira pós-ditadura, e constituição do Movimento Por uma Educação do Campo são concebidas propostas de educação pautadas nos princípios políticos e organizacionais dos movimentos sociais, dentre os quais o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997.

O PRONERA influencia conceitual e metodologicamente as políticas posteriores e demarca uma ruptura nos processos históricos e tradicionais de formulação e implementação de políticas públicas de modo centralizado e sem a participação social dos sujeitos coletivos interessados na política.

Abaixo, uma síntese dos principais marcos históricos das duas últimas décadas na política de educação do campo no âmbito da educação superior no Brasil que serão melhor analisadas no artigo final oriundo desta pesquisa.

Marco/ Política Pública	Período/Contexto	Descrição
Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.	Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária	O Programa foi criado na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).
Criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad)	2004, primeiro ano de governo do sindicalista Luís Inácio Lula da Silva e gestão do ministro da educação Tarso genro.	É um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) tendo como principal função é articular junto as três secretarias do MEC (SEB – Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso a educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, onde se abrigam as pautas da educação dos povos do campo.
II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.	-	A conferência pauta principalmente a construção de um sistema público de educação do campo e culmina na criação de um Grupo de Trabalho para auxiliar a SECADI na elaboração de uma proposta de formação de educadores campo
Criação do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (Residência Agrária)	Portaria nº 057, de 23 de julho de 2004	Visava a formação através de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão para qualificação profissional para os egressos dos Cursos superiores por meio de Cursos de Pós-Graduação “Latu-Sensu”, voltados para a construção do processo de desenvolvimento da agricultura familiar
Criação do projeto piloto do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)	Elaborado em 2006, com início em 2007	A proposta piloto foi desenvolvida por 04 universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Universidade de Brasília (UnB)

Marco/ Política Pública	Período/Contexto	Descrição
Ampliação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)	2008 e 2009 por meio de lançamento de editais	O programa passa a apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em 42 instituições públicas de ensino superior de todo o país
Instituição da Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	Em 2010, através do Decreto nº Decreto 7.352	Tinha como objetivo, apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A política abarcou as propostas de formação de professores/as do campo nos âmbitos do PROCAMPO; Universidade Aberta do Brasil (UAB); e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR/CAPES

Fonte: Elaboração dos autores (2023)

Tendo em vista o enfoque deste trabalho que se dá a partir das Licenciaturas em Educação do Campo, serão destacados para análise o PRONERA (1997), PROCAMPO e o PRONACAMPO a partir de uma breve avaliação dos desdobramentos destas políticas a atualização acerca dos últimos marcos legais no âmbito federal com impactos para a formação de professores/as do campo.

Conforme exposto, o PRONERA é fruto da luta do povo camponês organizado e foi importantíssimo na afirmação do potencial formativo dos movimentos sociais a partir da práxis que desenvolvem. Trata-se de uma proposta de elevação de escolaridade ampla, baseada nos princípios da formação omnilateral e prevendo a formação políticio-militante e melhoria dos índices de escolaridade desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Molina e Antunes Rocha (2014) sintetizam pelo menos três frentes de atuação do PRONERA na formação de educadores e educadoras, quais sejam:

> A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura. (MOLINA & ANTUNES ROCHA, 2014, p. 231)

Sendo o precursor enquanto experiência conjunta entre movimentos sociais e poder público da política de formação de educadores/as do campo no Brasil, o Pronera abre espaço e gera aprendizagens sobre gestão participativa em políticas públicas, ao tempo em que ocupa espaços como a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e a Divisão de Educação do Campo (DDE-1) do Incra com a assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Pronera, em conjunto com as Superintendências Regionais (SRs) do Incra e os colegiados estaduais.

O programa seguinte no âmbito federal do ensino superior, o PROCAMPO, também se origina da pressão e participação dos movimentos sociais, pautado já na I Conferência Nacional de Educação do Campo (1998) e consolidada enquanto proposta prioritária da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, (2004) que teve como lema "Por Um Sistema Público de Educação do Campo". Ressalta-se o momento político de maior abertura e diálogo com os movimentos sociais, por se tratar de um governo do campo da esquerda, com o presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Após constituição de um Grupo de Trabalho para elaboração conjunta com a SECAD/MEC, foi aprovada o modelo de licenciaturas específicas em educação do campo, ancorada nas referências dos cursos desenvolvidos no âmbito do Pronera, constituindo-se enquanto política de formação com uma matriz formativa que incorpora aos processos de formação docente as especificidades do modo de vida camponês.

Na experiência piloto do PROCAMPO, participam quatro universidades federais convidadas - Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe - ofertando ao todo 240 vagas para docentes em atuação no campo. E diante da demanda de mais de 178 mil docentes sem formação em nível superior no campo, à época, os movimentos sociais pressionam e obtém o resultado do lançamento de mais 02 editais em 2008 e 2009 e ampliação da participação de mais 32 universidades ofertando o curso de Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA & SÁ, 2011).

Muitos são os desafios na implantação das licenciaturas, dentre os quais se destacam a consolidação de uma matriz formativa diferenciada, que altera a lógica de funcionamento das universidades, desde a organização do calendário acadêmico, às mudanças causadas pela

presença de um público militante que reivindica a quebra das estruturas hierarquizadas de produção de conhecimento ainda muito presentes na Universidade.

A partir de 2010 com a instituição da Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que tinha como uma das principais metas a ampliação da formação em nível superior para a população camponesa e formação de professoras e professoras para atuarem no campo, com habilitações específicas para o exercício da docência até o ensino médio. Esta política articulou diversas ações de formação e apoio para melhoria do ensino, a formação dos professores/as, qualificação da infraestrutura e produção de material didático específico.

Com estas ações articuladas, em 2015 contava-se com pelo menos 42 cursos de licenciatura em educação do campo por todo o país, com habilitações específicas em diferentes áreas do conhecimento. Além dos cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e a polêmica Universidade Aberta do Brasil UAB, através da educação à distância, bastante criticada pelo Movimento da Educação do Campo.

Contudo, também a partir de 2015 e a sequência de acontecimentos que representam a ruptura com os processos democráticos e participativos, culminando no golpe parlamentar e midiático contra a ex-presidente Dilma Rousseff, são impetradas diversas ações para dificultar ou interromper o diálogo com os movimentos sociais, além do desmonte de diversas políticas públicas conquistadas na década anterior. Ocorreu inicialmente o que estudiosos co campo da ciência política chamam de desmonte por omissão, quando se travam o repasse de recursos, limitam as condições materiais de funcionamento das ações, sem necessariamente interromper a política por meios legais.

A gestão de Jair Bolsonaro, no ano de 2018, foi mais incisiva na interrupção e desmonte das políticas de educação do campo, além da ruptura com os processos democráticos e da implementação de políticas educacionais em total aliança com o setor privado e com as tendências pedagógicas neoliberais.

Dentre várias ações de ataque aos movimentos e políticas de educação do campo, o governo Bolsonaro editou o Decreto n° 9.645 de 2019 e substituiu a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e por meio do Decreto n°10.252, de 20 de fevereiro de 2020 inviabiliza completamente a execução do PRONERA e a condução das políticas de educação do campo nos estados. Além dos inúmeros ataques e cortes

orçamentários nas universidades públicas que inviabilizaram diversas ações e, em especial, as políticas ainda em fase de consolidação, portanto, mais fragilizadas, tais como as licenciaturas em educação do campo. Com os cortes de recursos e extinção de políticas de apoio a populações mais vulneráveis, quilombolas, indígenas e camponeses deixaram as universidades.

Nesse bojo de ações antidemocráticas e de enfraquecimento da educação pública, crescem as tendências neoliberais através dos sistemas educacionais orientados pela formação padronizada e em escala, alinhadas aos princípios da iniciativa privada e da educação capitalista. Tendências essas que alimentam epistemologicamente a criação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logicamente, toda proposta de renovação curricular atrela-se a uma necessidade de formação de professores/as que possibilite a materialização das mudanças propostas.

QUADRO II – Principais marcos legais da formação de educadores para atendimento à Base Nacional Comum

MARCO LEGAL/PERÍODO	DESCRIÇÃO
Resolução CNE/CP n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017	Institui-se a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental
Resolução CNE/CP nº 4, em 2018	Institui-se a BNCC para a o Ensino Médio
Resolução CNE/CP n. 1, de 02 de julho de 2019	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro De 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

A primeira grande consequência para a formação dos educadores e das educadoras do campo deixada pela BNC Formação (Resolução CNE/CP Nº 2/2019) consiste no fato dessa reformulação está orientada numa visão totalmente oposta à Pedagogia do Movimento. A tendência de homogeinização dos currículos baseada na pedagogia das competências possui alinhamento com a perspectiva do capital, não respeita às espeficidades da classe trabalhadora

camponesa e não foi construída de maneira dialogada com os sujeitos coletivos da educação pública.

Molina (2015) já sinalizava para as inúmeras fragilidades que a expansão das licenciaturas em educação enfrentavam em virtude das ofensivas neoliberais e disputas com o modelo capitalista na agricultura nas políticas públicas e da formação de trabalhadores/as do campo. Ofensivas essas que encontravam frentes de resistência na ocupação dos movimentos sociais nos espaços de formação acadêmica e nas potencialidades de sua matriz formativa e curricular embasadas nas lutas e demandas do povo camponês. Assim, uma proposta de alteração nos princípios curriculares e em maior grau, na base epistemológica e política da educação do campo, ataca justamente uma das bases de resistência do movimento que são os saberes construídos na práxis e a constestação do modo capitalista de produção.

Algumas considerações

Nessa breve análise da trajetória da política de educação do campo nas universidades, com ênfase na implantação das licenciaturas em educação do campo nas últimas décadas (2003 a 2023) tecem-se algumas considerações. São elas:

A presença dos movimentos sociais e dos sujeitos coletivos do campo na Universidade são uma potencialidade para renovação dos modos tradicionais de construção do conhecimento, desde que haja condições para que os princípios da educação do campo sejam fortalecidos nesse espaço;

Para o fortalecimento destes princípios, no entanto, há que se reconhecer a concorrência com as tendências pedagógicas neoliberais presentes desde a década de 90 e referendadas nos últimos anos em um governo conservador de direita;

Disputa-se também e mais diretamente com o modelo da agricultura capitalista, com forte presença política no Congresso Nacional e consequentemente forte influência nas políticas públicas de formação para o campo através de suas instituições representantes.

Destarte, pondera-se que a democratização que se pretende está além do acesso e ocupação dos espaços e melhoria dos índices de formação acadêmica do povo camponês. Estas são certamente conquistas fundamentais. Entretanto, não à toa a Universidade se consolidou historicamente como um espaço de formação elitista e quase exclusivo das classes política e economicamente dominantes, uma vez que ainda é um meio de perpetuação da dominação

política através do domínio do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a academia se estrutura sob os paradigmas de ciência dessa classe dominante e ainda predominam os formatos fechados de uma estrutura organizacional secular hierarquizada. A democratização, então, precisa ser também na construção do conhecimento, renovando as bases epistemológicas e as estruturas de funcionamento e gestão.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). Educação do campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (Endipe), 15. Anais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília: Mimeo, 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de apoio a Planos de Estruturação e Expansão das universidades federais (Reuni). Brasília, 2007a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 4, em 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 02 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2019.

_____. Secretaria de Ensino Superior (SESu). **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)**. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi). Edital n. 2, de 31 de agosto de 2012. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.
DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**: Curitiba. n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação Em Questão**, 51(37), 121–146. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 25 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

A ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA DO CAMPO *NO* CAMPO: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA EM COLETIVIDADE

Nilde Santana de Oliveira[285]
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena[286]

RESUMO: O trabalho é uma narrativa reflexiva dos resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida na Associação Comunitária e Assistencial dos Trabalhadores Rurais da Fazenda Velame de Baixo e Adjacências - ACATRFV, na comunidade de Velame de Baixo, município de Jacobina-BA, ao longo do Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade do Estado da Bahia - UNEB *Campus* Senhor do Bonfim-BA. Esta pesquisa-ação buscou contribuir com o processo de luta e organização em que a ACATRFV vem desenvolvendo em prol do fortalecimento da comunidade, tendo como resultados a mudança da direção da escola, ato público para parceria comunidade-escola, contratação de novos professores/as, participação da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, além de maior acesso, por parte da escola, a material didático pedagógico.

Palavras–chave: Organização Comunitária; Educação do Campo; Escola no Campo.

O contexto do estudo-ação

A pesquisa ação que este trabalho apresenta desenvolveu-se na Associação Comunitária e Assistencial dos Trabalhadores Rurais da Fazenda Velame de Baixo e Adjacências - ACATRFV, como requisito do Curso de Especialização em Educação do Campo na Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VII, Senhor do Bonfim-BA. A Educação do Campo permeia meu cotidiano enquanto militante do associativismo, assim como em meu trabalho na função de diretora de Planejamento e Desenvolvimento Rural, da prefeitura de Jacobina-BA, o que corroborou para ampliar ainda mais minha atuação de militante nas comunidades.

Atuo, há mais de uma década, à frente das pautas ligadas ao campo nos municípios de Jacobina-BA e Mirangaba-BA, assumindo, inclusive, a presidência da associação de minha comunidade, Barrocão de Cima em dois mandatos: de 2011 a 2013 e de 2013 a 2015, fato que

[285] Licenciada em Geografia pela pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB *Campus* IV. Especialização em Educação do Campo pelo Programa de Especialização em Educação do Campo - PGEDUCAMPO, Campus VII pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB *Campus* VII. E-mail: nildeafro@gmail.com.

[286] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB *Campus* VII. E-mail: ipfsouza@uneb.br.

me proporcionou aprendizagens variadas e envolvimento em diversos projetos coletivos e de organização comunitária, auxiliando na fundação e fortalecimento de vários grupos, coletivos e associações na sede e zona rural dos dois municípios citados. Essa vivência permitiu-me, também, conhecer lutas, entraves e conquistas dos povos de diversos povoados, a exemplo de Velame de Baixo, onde atuei no ano de 2012 na mobilização comunitária e organização burocrática para reativação da associação local.

Nos anos seguintes, mantive o contato com a associação de Velame de Baixo devido ao compromisso com o associativismo rural. No entanto, ao assumir o cargo de diretora de Planejamento e Desenvolvimento Rural, na Secretaria Municipal de Agricultura de Jacobina-BA, passei a atuar com mais foco na zona rural do município. Em 2021, retornei ao povoado de Velame para mapear as potencialidades e fragilidades locais, assim como as ações de gênero e economia solidária, fato este que permitiu-me envolver-me com as ações realizadas pela ACATRFV, e que estimularam a pesquisa que resultou no relato que aqui apresento, especificamente, no tocante à pauta de escola *no* campo. A atenção dada a essa pauta da associação deveu-se ao fato de constatar que em meu processo formativo não tive conhecimento sobre a temática Educação do Campo, mesmo vivendo em uma comunidade rural e estudando em uma escola no campo. Sou fruto de uma educação que não refletia as características do lugar em que vivia e suas relações socias. E o interesse da associação pela escola motivou-me a uma aproximação mais efetiva.

Presenciar os/as diretores/as da associação local pautando em assembleia a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre direitos dos povos camponeses, legislação em Educação do Campo e, sobretudo, de formas organizativas para a defesa e fortalecimento da escola na comunidade me mobilizou e fez a militância esperançar. Além disso, entendi que era importante deixar esse processo registrado, tendo em vista que ele pode estimular outras comunidades do campo, associações e coletivos a reivindicarem a educação, a escola e a participação comunitária como direitos soberanos, democráticos e humanos das populações camponesas.

Os/as associados/as demonstravam consciência de que a organização comunitária pode fortalecer a Educação do Campo *no* campo, no entanto, não conheciam o que poderiam fazer, tampouco como fazer. Mesmo assim, a ACATRFV já realizava ações para tratar da importância da escola para a comunidade durante as assembleias com a elaboração de ofícios, abaixo-assinados e ação junto ao Ministério Público, que resultaram na reforma parcial e ampliação da

escola no ano de 2019. Entretanto, os/as associados/as pontuaram que as melhorias feitas na estrutura física da escola não contemplam as necessidades da comunidade escolar e solicitaram mais investimentos.

O trabalho com os povos camponeses propicia adentrar em um universo plural, com muita riqueza e sabedoria popular, assim como as fragilidades existentes e os desafios cotidianos que enfrentam. Estar à frente das ações do associativismo é vivenciar experiências de grande significado, sobretudo, pelas lutas coletivas, sabores e dissabores que a realidade concreta nos permite conhecer. Desse modo, a luta dos sujeitos do povoado de Velame de Baixo, constitui-se parte das aprendizagens que minha trajetória junto aos camponeses e camponesas me permitiu e permite acumular.

A comunidade de Velame de Baixo vem na luta constante em defesa da permanência e fortalecimento da escola local[287]. A minha contribuição nas discussões da associação partiu do levantamento que realizei no município, enquanto aluna especial do mestrado em Educação e Diversidade-UNEB DCH-IV, do componente curricular Educação do Campo, onde identifiquei mais de 90 escolas do campo fechadas em Jacobina-BA nos últimos 18 anos.

Os/as diretores/as da entidade e demais membros da associação pautavam, também, o fato de não disporem de conhecimentos mais aprofundados sobre a Educação do Campo e as formas de organização e mobilização comunitária, o que dificultava a realização de ações em defesa e para o fortalecimento dessa escola. As falas deles/as nas assembleias eram ressaltadas pelo brilho no olhar e desejo de mudança no tocante à educação local e para com o zelo com a escola, visando proteger das ameaças de fechamento, que eram constantes. Mães, pais e funcionários descreviam, em suas palavras, haver uma espécie de "manobra" por parte da gestão pública, com o fim de caracterizar a escola como uma unidade com muitos problemas e assim culminar com a baixa procura pela matrícula e consequentemente, seu fechamento. Desse modo, a pesquisa que aqui apresento parte da necessidade de entender se a organização e mobilização comunitária podem contribuir com a permanência da escola do Campo *no* Campo?

[287] A escola leva este nome em homenagem ao pai de um morador que tinha o sonho de ter uma escola atendendo à comunidade. As atividades desta escola foram iniciadas em 4 de março de 1988, em uma garagem emprestada. No ano seguinte foi iniciada a construção do prédio escolar, durante a gestão do prefeito Dr. Manoel Inácio (1989-1993). Para esta construção, o morador fez a doação do terreno e resolveu homenagear o pai, com o nome da escola. O prédio atual foi concluído na administração do prefeito Dr. Carito Daltro (1993-1997).

Além dessa questão central, buscamos apreender como os processos formativos comunitários fortalecem a relação escola-comunidade? e, como eles podem contribuir com as estratégias em defesa da escola do povoado de Velame de Baixo, Jacobina-BA?

Dessas questões nasceu a pesquisa que originou este trabalho, que tem o objetivo de buscar compreender como o fortalecimento da relação escola-comunidade contribui para a permanência da Escola do Campo *no* Campo. Além de conhecer o processo histórico de Velame de Baixo na luta pela escola, busco fortalecer o entendimento coletivo sobre a importância social da escola no povoado, compreender o papel da organização comunitária para a permanência da escola e identificar estratégias formativas que fortalecem a relação escola comunidade. O estudo possui abordagem qualitativa e traz a análise dos dados elaborados durante as ações que foram registradas nas assembleias da associação, reuniões da escola e Inventário da Realidade.

Caminhos metodológicos da pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa foi a mobilização comunitária, para isso, optamos pela pesquisa-ação buscando as reflexões sobre o problema coletivo existente na comunidade de Velame de Baixo: buscar estratégias de mobilização em busca de fortalecer a presença da escola municipal através de ações coletivas, envolvendo a escola e a comunidade. A pesquisa-ação foi a forma de alcançar os objetivos que se pretendia com este trabalho. Para Thiollent (2009, p.16), a pesquisa-ação

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A intervenção se deu mediante a mobilização da associação com ações formativas voltadas à organização comunitária para a defesa e fortalecimento da Escola. Os encontros formativos mediaram as trocas de saberes no formato de roda de conversa, onde as vozes de todos os sujeitos eram igualmente respeitadas durante o diálogo. As pessoas participantes tiveram suas identidades preservadas, para tanto, adotamos nomes de plantas para representa-las.

A primeira ação foi um Inventário da Realidade onde foi possível o levantamento de informações sociais, ambientais e do histórico da comunidade por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo uma etapa fundamental para definir as ações que seriam desenvolvidas na pesquisa.

O Inventário foi realizado coletivamente, em parceria com membros da diretoria da ACATRFV que se dispuseram a contribuir com esta atividade e participaram ativamente a vice-presidente da associação, a secretária e a tesoureira, duas Agentes Comunitárias de Saúde que atuam na comunidade e a merendeira da escola. Esta última é a funcionária mais antiga da escola e é quem possui muitas informações sobre o funcionamento da escola na última década. Após sua finalização, aconteceu a segunda etapa da pesquisa. O Inventário foi apresentado e discutido durante a assembleia, a reação dos participantes será descrita em outro tópico deste trabalho. Deste momento surgiu a proposta de intervenção relacionada a defesa da escola no povoado.

A realização do inventário possibilitou-me uma aproximação maior com a comunidade e conhecer um pouco mais sobre diversos aspectos locais, catalogar diversas informações, sendo estas de cunho social, ambiental, cultural e histórico que serviram de subsídio para discutir a relação escola-comunidade. As reflexões serviram para que a comunidade também pudesse conhecer melhor a sua realidade.

Na terceira etapa, a busca se deu para sistematizar o processo histórico de Velame de Baixo na luta mobilizatória pela escola local, dialogando sobre as ações realizadas pela comunidade visando investimentos para a estrutura física da escola, assim como melhores condições no processo ensino aprendizagem. As informações foram adquiridas através do grupo focal que reuniu cinco (05) pessoas para serem ouvidas. A escuta foi gravada e, posteriormente, transcrita e analisada pela pesquisadora. Todas as pessoas selecionadas participaram ativamente da história da escola e possuem informações importantes para traçar essa trajetória. A definição dos participantes se deu por indicação da associação em assembleia, seguindo os critérios de participação na vida da escola, associação e comunidade. Esta etapa da pesquisa gerou a linha do tempo da escola, a qual foi entregue ao presidente da associação

O quarto momento aconteceu com a ação denominada *Dia D do PPP na escola*, realizado pela Secretaria Municipal Educação de Jacobina, onde juntamos as ações propostas nesta pesquisa, cujo objetivo foi contribuir com a reelaboração do Projeto Político Pedagógico-

PPP da escola anexo, assim como da escola núcleo. As informações oriundas deste encontro fizeram com que a diretoria da ACATRAFV se engajasse no processo de reelaboração do PPP da escola. Os entraves encontrados para essa efetivação acirraram o conflito entre escola e comunidade, gerando uma série de mobilizações, demandando tempo e dedicação dos membros da ACATRV, sendo necessário ajustar o cronograma de atividades da pesquisa.

Na quinta etapa foi realizada uma atividade denominada "Café Comunitário", na qual fizemos a junção de dois temas, devido ao reagendamento da atividade proposta, as quais haviam sido programados para acontecer em momentos distintos, na elaboração do projeto de pesquisa.

Ajuste feito e o "Café Comunitário" aconteceu regado a comidas típicas do semiárido e muita prosa sobre a importância social da escola na comunidade e o papel da organização comunitária para fortalecimento da escola no campo. A ação resultou na construção coletiva de um painel representando a importância da escola para a comunidade, o qual ficou com a associação local. Como encaminhamento deste evento, foi-me indicada a incumbência coletiva da identificação de estratégias para fortalecimento da relação escola-comunidade, as quais foram elaborados por intermédio da associação local, que coletou as propostas e organizou o documento que foi apresentado à nova direção escolar pela comunidade em uma assembleia específica para esta ação. Esta foi a última etapa programada da pesquisa, na qual a ACATRAFV elaborou uma proposta para reduzir o distanciamento entre escola e comunidade, para tanto realizou um "Encontro Comunitário" para recepcionar a nova direção da escola local. Esta ação garantiu a participação de pais, moradores, o diretor, vice, secretária escolar e demais funcionários da escola e a diretoria da associação.

Esta foi uma ação estratégica, elaborada e executada na semana que antecedeu o início do ano letivo de 2023, momento oportuno em que a comunidade se apresentou à disposição da escola para construir a parceria. A atividade da mística de abertura do evento envolveu a participação de alunos e mães adentrando o espaço do evento exibindo cartazes com frases de reivindicação. Este momento rendeu reflexões e análises acerca da gestão anterior, os entraves e conflitos na escola, enfim, uma verdadeira escuta popular, em que os moradores tiveram a oportunidade de expressar sobre o cotidiano da escola e seu legado histórico, assim como a equipe de gestores da escola também, o que rendeu muitos esclarecimentos e apresentação de

uma proposta de parceria elaborada coletivamente pela comunidade, a qual foi discutida cada item com a direção e fazendo os encaminhamentos cabíveis.

O inventário da realidade: conhecendo as demandas comunitárias

A comunidade de Velame de Baixo, no município de Jacobina-Bahia, está situado a cerca de 5 km da sede. É formada por aproximadamente 600 famílias e poucas são as informações sobre a origem deste povoado, devido à falta de registros históricos e documentais.

A militância e trabalho nas comunidades rurais me possibilitam frequentar a comunidade de Velame há mais de 10 anos, no entanto, o ato de realizar esta pesquisa exigiu a necessidade de maior aprofundamento sobre esta localidade para melhor compreensão da dinâmica local, e as informações coletadas nos diálogos comunitários, permitiram pensar na proposta de intervenção e realização do projeto de pesquisa-ação. Para tanto, fiz uso do Inventário da Realidade, produção acadêmica realizada dentre as atividades do componente curricular Seminário Integrador, instrumento fundamental para aprofundar o conhecimento sobre as comunidades.

O Inventário da Realidade é uma ferramenta de diagnóstico utilizada para obter e sistematizar informações que permitem conhecer diversos aspectos da realidade comunitária. Segundo Caldart et. al (2016, p.1):

> O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores.

Nos registros feitos durante a assembleia para apresentação do Inventário, os moradores mostraram-se surpresos diante dos dados apresentados. Naquele momento, a comunidade passava a visualizar que desconhecia muitas questões sobre os processos locais.

As informações geradas no Inventário se revelavam como potenciais conteúdos que poderiam ser usados para subsidiar tanto as pautas da associação, quanto o conteúdo do currículo escolar, o que traria uma importante contribuição para a construção do sentimento de

pertencimento à comunidade. Afinar os laços com a comunidade é uma das tarefas principais da Escola do Campo *no* campo. Não basta apenas que a escola esteja geograficamente situada *no* campo, é preciso que o seu trabalho pedagógico reflita as necessidades, a cultura, as lutas do campo, sendo estas necessidades, frutos da construção coletiva de uma relação de diálogo entre a escola e a comunidade.

Esse é o sentido do que Kolling, Cerioli e Cadartd (2002, p.18) trazem ao dizer que o termo *no* campo se refere ao fato de "o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" e, sobretudo, tem "direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". Ou seja, está na função social da Escola do Campo o papel de contribuir para a compreensão da realidade, o que significa buscar entender as questões sociais inerentes à sua existência, garantindo, para isso, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, inclusive, aqueles produzidos *no* e *do* lugar onde vivem, para, de posse deles, atuar para a transformação social.

O Inventário permitiu, também, conhecer sobre a economia do povoado de Velame, a qual é formada por trabalhadores/as na cerâmica, agricultura familiar e pessoas que se deslocam diariamente para trabalhar na sede do município em diversas funções. No quesito social, há a Associação Comunitária e Assistencial dos Trabalhadores Rurais do Povoado de Velame de Baixo e Adjacências, aqui denominada de ACATRFV, que tem intensivamente lutado pela permanência, com qualidade, da escola na comunidade.

É importante registrar que a falta de articulação com movimentos sociais de luta pela terra, implica em fragilidades comunitárias e na ausência de práticas educativas emancipatórias. Uma das fragilidades que a pesquisa ressaltou diz respeito à ausência de ações voltadas ao desdobramento, fortalecimento da política de Educação do Campo em todo o município de Jacobina-BA. A Educação do Campo nasce da luta pela terra, pela organização e atuação coletiva dos movimentos sociais no enfrentamento do projeto do capital que avança sem limites no território camponês, sobretudo, nas comunidades tradicionais como os quilombolas, indígenas e ribeirinhas.

Para Sena (2020, p. 288) "a Educação do Campo só pode ser compreendida se inserida no contexto das lutas sociais que compõem as disputas de classes e que expõem projetos sociais distintos, a partir de posições e interesses de classes, também distintos". Nesse sentido, a perspectiva da Educação do Campo não está restrita à escola, seus fins não se destinam, apenas,

aos/às que vivem *do* e *no* campo, mas anunciam um projeto de sociedade em defesa da classe trabalhadora. É no processo de disputa pela terra que os/as camponeses e camponesas vão se identificando enquanto sujeitos de direitos, e, neste processo de reconhecimento, percebendo a expressiva quantidade de direitos lhes são negados que a luta de classes se expressa.

No Velame existe uma única escola. É uma escola multisseriada com turmas da pré-escola e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, funcionando no período matutino e vespertino, atendendo estudantes de Velame de Baixo, Velame de Cima e Malhadinha de Fora. Nessas últimas comunidades, as escolas foram fechadas no processo de nucleação feito pela Secretaria de Educação. A nucleação escolar consiste em fechar escolas pequenas e reagrupa-las em uma escola maior o que significa, na maioria das vezes, realocando os/as estudantes em outras comunidades como ocorreu com estas escolas.

O fechamento dessas escolas contraria a Resolução CNE/CEP, nº2 de 2008, (BRASIL, 2008), que assegura em seu artigo 3º "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças". Mesmo na contramão do marco legal, a política de nucleação das escolas segue silenciosamente no município de Jacobina-BA contabilizando aproximadamente 90 escolas do campo fechadas nos últimos 18 anos. O argumento utilizado para o fechamento dessas e outras escolas ocorre tanto em torno da existência de classes multisseriadas e destas como problema, bem como pela suposta falta de profissionais para atuar nas escolas do campo.

O deslocamento de estudantes do campo é uma possibilidade prevista no texto legal da Resolução CNE/CEP, nº2 de 2008, (BRASIL, 2008), para os anos finais do Ensino Médio, com a ênfase de que seja prioritariamente intracampo. Para cursar estas etapas, os/as estudantes se deslocam para Jacobina. Vimos ainda, que não há a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA, pela escola local, embora o Inventário da Realidade tenha apontado a presença de pessoas não escolarizadas ou com baixa escolaridade, em idades diversas. Isso nos leva a refletir sobre a importância da oferta de uma turma de EJA na comunidade e, sobretudo, que sua proposta pedagógica seja contextualizada.

A Educação do Campo nos permite compreender que conhecer o espaço em que a escola está inserida favorece uma prática pedagógica com mais significado, sobretudo, quando os aspectos da vida concreta dos estudantes são utilizados para ampliar e dar sentido ao currículo

escolar. Como lembra Caldart, (2002, p.264), a práxis da Escola do Campo reconhece "a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida".

O Inventário apontou aspectos importantes na comunidade os quais, através do estudo, da pesquisa, permitiu potencializar a relação escola-comunidade e fortalecer a organização comunitária. No tocante à produção econômica, o Velame não tem forte prática com agricultura, e, segundo relatos de moradores para o Inventário, isso ocorre devido à escassez de água e altas temperaturas. A população local pratica uma agricultura de sequeiro nos períodos chuvosos que se dá através de culturas como o feijão de corda, o milho, a mandioca, a mamona, entre outras, e conta com conhecimento e experiência popular no cultivo de frutas, hortaliças, plantas medicinais e ornamentais. O Inventário provocou a comunidade a refletir sobre os hábitos alimentares locais, que, em sua grande parte, consiste em uma alimentação industrializada, sendo a maioria comprada na cidade, em supermercados e feiras livres tradicionais. O fator da alimentação industrializada foi apontado pelos/as moradores/as como sendo um dos possíveis responsáveis pelos problemas de saúde que acometem as pessoas de Velame, a exemplo da hipertensão arterial, diabetes, Acidente vascular cerebral (AVC) e ansiedade**.**

No Inventário e depoimentos durante as assembleias, a comunidade reclamou do fato de não ter acesso a água para subsidiar a produção e às políticas públicas para convivência com o semiárido. O foco das reclamações está na reivindicação por tecnologias sociais para captação e armazenamento de água das chuvas, acesso à terra em quantidade suficiente para a produção e ou mesmo questões relativas à documentação escritura e titulação. Todos os aspectos citados pela população do Velame são pautas das lutas da Educação do Campo, que como vimos anteriormente, não se restringe apenas à escola, uma vez que "remete às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe)". (CALDART, 2002, p. 259).

Outro elemento que apareceu no Inventário diz respeito ao acesso aos serviços de saúde cuja reclamação situa-se no fato de não haver nenhum posto de atendimento na comunidade, o que exige o deslocamento dos/as moradores/as para a sede, seja qual for a necessidade nessa área. A comunidade de Velame reflete a realidade de várias comunidades camponesas do Brasil,

em que o único aparelho estatal existente é a escola. A comunidade reclama que na sede do município a demanda pelos serviços de saúde é sempre maior do que a oferta e que isso provoca uma disputa para conseguir vagas para alguns atendimentos.

A comunidade sinalizou que esta problemática não vêm sendo discutidas pela escola, assim como as questões socioambientais que são pontos de preocupação da associação. Durante as atividades da pesquisa, chegamos ao entendimento coletivo de que estes elementos podem ser potencializados pela escola. A partir do momento que a Escola do Campo se debruça sobre os problemas comunitários, ampliam-se as possibilidades de encontrar saídas coletivas. Essa unidade escola-realidade social revelou-se, ao longo dos encontros, como sendo uma importante ferramenta para o processo de organização e mobilização comunitária na busca de direitos para a comunidade.

A comunidade quer participar da escola!

Mesmo com poucos conhecimentos sobre a Educação do Campo, sobretudo, os direitos assegurados por esta política, a diretoria da ACATRAFV, mães, pais e responsáveis de alunos/as construíram um caminho de luta em defesa da escola local. Chegaram ao entendimento, que somente em coletividade há possibilidades de efetivação de direitos. No Brasil, o direito à educação está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como "direito de todos e dever do Estado e da família", cabendo à sociedade incentivar e colaborar com esse direito (BRASIL, CF./1998).

Ao buscar apresentar a história da comunidade em defesa da escola, a pesquisa possibilitou que a comunidade ampliasse a discussão sobre as lutas travadas nos últimos anos, as conquistas, desafios vivenciados e a importância da união da comunidade em defesa das causas coletivas, como relatou a integrante Bromélia: "essa escola só existe graça a associação! É uma luta nossa, da comunidade para manter essa escola funcionando. Ou agente se mantem unido para defender ou a prefeitura já teria fechado".

Nos diálogos, vimos que a constatação de que havia pouco conhecimento sobre a origem da escola, seu surgimento o percurso que ela fez até chegar os dias atuais, assim como os principais protagonistas que atuaram na implantação e permanência da escola na comunidade garantir a reforçou o entendimento coletivo de que a Educação do Campo e *no* Campo é a perspectiva de educação a ser defendida por aquele coletivo.

As informações levantadas no desenvolvimento da pesquisa são o primeiro passo na geração de um conteúdo local que pode ser importante subsídio para a escola, potencializando o currículo e toda a organização do trabalho pedagógico para consolidar uma prática educativa que considera a realidade local e modo de vida camponês como base da formação. Nessa direção, a escola caminharia, como dizem Veldério e Barros (2020, s/p) visando o desenvolvimento de uma educação contra hegemônica, ou seja, realizar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social forjado pela classe trabalhadora".

Os diretores da ACATRAFV e moradores de Velame compreendem a importância da escola na comunidade, e desejam se apropriar da sua dinâmica, de seu histórico e funcionamento para com ela, fortalecer o desenvolvimento comunitário e, ao mesmo tempo, a permanência da escola como importante instrumento da luta por direitos, como revelou um dos moradores/as.

> A comunidade nunca deixou a escola sozinha. Estamos sempre defendendo melhorias, reunindo o povo, tratando nas reuniões da associação do que tem, do que falta, que é para o povo entender que a escola é nossa, é da comunidade e não da prefeitura. Se fechar, que sofre é a comunidade e não o prefeito. Então, somos nós que temos que cuidar dela." (ANGICO).

O desafio consiste em à Escola, através de sua equipe gestora e pedagógica, também fazerem o movimento de se apropriar da comunidade, olhar para sua cultura, seus modos de vida e perceber o campo como um espaço de produção de conhecimentos sociais, buscando nessa realidade, os elementos para o trabalho pedagógico. É o que a associação espera da escola, que ela possa contribuir com a mudança da comunidade através do conhecimento que produz.

Outro desafio da Educação do Campo e da escola *no* campo é o estreitamento da relação escola comunidade. Ou seja, é a comunidade reconhecer a escola, sua relevância, sua importância para o desenvolvimento comunitário como um todo e se juntar a ela no processo educativo e em suas lutas. O ato democrático de estreitar a relação escola comunidade é fundamental para a permanência da Escola do Campo *no* campo. Ou seja, faz-se necessário que a comunidade forneça suporte para a escola e esteja disposta a fazer os enfrentamentos necessários para sua defesa e manutenção.

A relação da associação comunitária com a gestão apresentou-se como conflitante e foi evidenciado quando a ACATRAFV solicitou participação efetiva no processo de reelaboração

do Projeto Político-Pedagógico -PPP, em atividade realizada pela Secretaria de Educação. A solicitação da associação gerou um certo confronto com a escola. Era a primeira vez que a comunidade dizia que queria e tinha direito de participar da construção do PPP. Em uma sociedade democrática, como diz Gohn (2004, p. 49) a democracia "só é possível pelo caminho da participação".

A associação passou a reivindicar que a participação comunitária não ocorresse eventualmente, servindo, apenas, para aprovar os atos e decisões tomadas isoladamente pela escola, uma vez que se entende que isto não constitui uma gestão participativa e democrática, de fato. A gestão democrática se fortalece quando a escola dialoga com a comunidade.

4.1 A participação comunitária na escola: o inevitável conflito

O Projeto Político-Pedagógico é, mais do que um documento da escola é uma tomada de decisão sobre qual a direção que se quer dar ao trabalho educativo. Por essa razão, ele reflete a identidade da escola. A identidade da Escola do Campo, segundo a Resolução CNE/CEB, n°1 de 2002:

> é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.01).

É esse entendimento que faz com que o PPP resulte de uma construção coletiva. Essa compreensão motivou a associação do Velame que passou a pautar a necessidade da participação da entidade do processo para assegurar a identidade da comunidade nesse importante referencial da escola, objetivando uma prática pedagógica condizente com os princípios da Educação do Campo. Segundo relatos nas assembleias, a gestão da escola dificultava a participação da comunidade. Os impedimentos para a participação popular no processo de construção do PPP aumentaram os conflitos já existentes entre a gestão escolar e comunidade, segundo os associados/as, que disseram ter uma relação fragilizada com a gestão devido a diversos episódios de brigas judiciais, autoritarismo e centralização do poder.

A crise escancarada diante dos entraves para reelaboração do PPP foi utilizada pela diretoria da ACATRFV para fortalecer a união da comunidade, servindo para unir as famílias visando melhorias na escola, gerando desdobramentos, como engajamento na busca pelo acompanhamento das fases para reelaboração do PPP, fato este que provocou inúmeras discussões com a direção escolar e Secretaria de Educação do município de Jacobina-BA. Registrou-se em assembleia da entidade relatos da falta de respeito por membros da direção da escola pelas pautas apresentadas pela comunidade para a construção do PPP. Segundo os/as associados/as, a gestão da escola criou várias situações para invisibilizar o diálogo e desestimular a participação popular.

A frágil relação existente entre a comunidade e a gestão da escola foi acirrada com a crise da "impossibilidade" de participação na elaboração do PPP e pelos questionamentos e pontuações feitos pela diretoria da ACATRFV, juntamente com a associação da comunidade vizinha de Malhadinha de Fora. As associações mobilizaram a comunidade escolar para participação efetiva na eleição para direção escolar, fazendo a articulação para a construção de uma chapa com profissionais que atendessem às perspectivas da comunidade.

No período do processo eleitoral, a ACATRAFV, em reunião com a comunidade realizou debates entre as duas chapas concorrentes e discussões sobre os seus respectivos planos de gestão. Dessa reunião, da qual participei, recolheu-se a assinatura de uma carta compromisso elaborada pela direção da ACATRFV, juntamente com mães de alunos e responsáveis, contendo pontos considerados importantes a serem executados pela chapa vencedora.

No período da campanha eleitoral, além desta ação coletiva a ACATRAVF protocolou ofício à comissão eletiva central, solicitando urna e cédulas para realização da eleição na escola da comunidade pois até então, a eleição estava prevista para acontecer apenas na escola núcleo que está situada em outra comunidade. Houve muito engajamento pelos moradores, pais, responsáveis e lideranças locais, que juntamente com a direção da associação, de forma organizada, realizaram a mobilização para a eleição, a qual obtiveram êxito com 93 votos, contra 46 da chapa concorrente, formada pela direção à época vigente.

Este fato é resultado da participação e organização popular, pautadas durante as assembleias e demais atividades formativas desta pesquisa. O processo de organização fortalece o desenvolvimento comunitário, sendo notória a atuação das associações comunitárias como espaço de mobilização social, locais importantes para exercícios da conscientização e da

atuação coletiva, sendo uma representação comunitária que deve se atentar em realizar uma mobilização que alcance toda a população da comunidade. Lüchmann (2014, p. 7) diz:

> O associativismo é um elemento importante na medida em que desloca as atribuições dos problemas e condições do plano pessoal para o coletivo – ou sistêmico -, requisito essencial para o desencadeamento de um movimento social. Assim, em associação, as pessoas desenvolvem sentidos e percepções da vida social que transcendem a dimensão individual e pessoal.

As associações comunitárias são instrumentos que as comunidades possuem para se fortalecerem e acessarem as políticas públicas. Associações, sindicatos e grupos organizados realizam intervenções, visando contribuir com a organização comunitária, renda, formação, consciência e percepção dos sujeitos para as causas coletivas, ou seja, fazendo um chamado às pessoas a saírem da "zona de conforto" e passarem a construir posições reivindicatórias e propositivas, como evidencia fala desta participante da pesquisa.

> Eu não sabia desta lei que existe e que deve ser seguida para fechar uma escola. Agora eu já sei que não basta a prefeitura chegar aqui e dizer que irá fechar e pronto, como aconteceu com as outras escolas aqui de nossa região. É preciso a comunidade aceitar também e assinar a ata dizendo que aceita, isso eu não sabia. Nem eu e nem ninguém aqui sabia disso. Agora fica mais fácil a gente se defender. (CACTO)

Os resultados exitosos na eleição para direção escolar fizeram com que a ACATRAFV saísse fortalecida do processo, reconhecida como um coletivo organizado para defender a escola. Ciente da importância da parceria, a diretoria da ACATRAFV elaborou uma proposta para reduzir o distanciamento entre escola comunidade e promoveu um encontro comunitário para recepcionar a nova direção e apresentar a proposta. Uma ação que garantiu a participação de pais, moradores e funcionários da escola, além das diretoras da associação.

É evidente o sentimento de pertencimento e identidade fortalecidos entre a comunidade e escola, que foram consolidados no decorrer deste processo formativo, culminando com planejamento e tomada de decisão coletiva, em que o conhecimento em Educação do Campo e organização comunitária forneceu subsídio para essa emancipação social, em que a população manifesta a necessidade de aprofundamento desta temática através de articulação com movimentos sociais do campo.

5. Aprendizagens e considerações finais

A presente pesquisa registrou as contribuições oriundas das oficinas formativas para a organização comunitária no povoado de Velame de Baixo. O objetivo proposto na introdução foi alcançado, no momento em que cumpriu o que estava apresentado nos objetivos específicos e alcançou o que estava posto no objetivo geral. No decorrer das oficinas formativas vimos o quanto membros da diretoria das ACATRFV ampliaram o conhecimento sobre as questões que envolvem a parceria escola comunidade. As oficinas formativas sobre a relação escola comunidade auxiliou na identificação das estratégias possíveis de serem adotadas pela associação visando esta ligação. Estas informações serviram de suporte para elaboração das propostas para estreitamento da relação escola-comunidade apresentada à direção escolar.

Assim, o desafio que me foi dado busca atender o pedido da ACATRFV, que foi desenvolver ações que pudessem fundamentar a mobilização comunitária em defesa e fortalecimento da escola local. Fortalecer a escola e defender sua permanência naquela comunidade, reivindicação esta, gerada pelo sentimento de pertencimento adquirido no decorrer das oficinas, somando as discussões sobre os benefícios da escola na comunidade e da proposta sobre o currículo escolar garantir temas sociais que permeiam o cotidiano do povoado.

As atividades que me propus desenvolver permitiram uma autorreflexão sobre a relevância da articulação escola-comunidade, sobretudo, a compreensão de qual é a função social da escola e clareza da importância do conhecimento que esta produz e socializa. Pude aprender que “a reconstituição da função social das escolas do campo começa pelo óbvio que é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus territórios” (CALDART, 2000, p.7). A escola, desse modo, é indispensável no processo de transformação social da comunidade.

Esse esclarecimento emancipa a população, que conhecedora de direitos, identifica ameaças e ataques que ferem a legislação e, assim, pode defender a escola, dificultando e que gestões não comprometidas com as comunidades, retiram delas este direito. A comunidade passou a compreender que a pode, através da mobilização social, assegurar que a escola não saia do campo e que, quanto mais se aproxima da escola, mas ela se torna parte da comunidade.

Para enfrentamento a este modelo capitalista se faz imprescindível um sistema educacional que propicia debates e formação sobre os territórios nos espaços escolares, que estes sejam também referência durante os processos formativos em diversas áreas. O estudo demonstra que muito ainda há para ser feito, sobretudo no tocante à necessidade de atitudes por

parte do poder público, que segue praticando uma educação distante das demandas comunitárias, baseada em valores e ideologias da classe dominante através do currículo único e padronizado.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pela associação fazem da assembleia espaços de discussão das principais demandas que interessam à comunidade, construindo encaminhamentos, adotando uma agenda ativa. Essa organização é uma forma de enfrentar as ameaças constantes, proferidas contra a escola, sobretudo, a ameaça do fechamento como aconteceu em outras comunidades vizinhas. Desse modo, a associação permanece em vigilância, monitorando as ações, denunciando a ausência e quais as ações do poder público para com essa escola.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM. N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - evitando confusões. Em: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.).**Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7ª. ed. Petrópolis, RJ, Vozes 2008.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: 2008. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo>. Acesso em: 02/03/2023.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 05/05/2023.

CALDART, R. S. et al. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis, RS, 2016.

CALDART, R. S. et. al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991

FREIRE, Paulo**. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GOHN, M. da G. **A educação não-formal e a relação escola-comunidade.** São Paulo: EccoS Revista Científica, vol. 6, n°2, dezembro, 2004a, pp. 39-65.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Por uma educação básica no campo**: Identidade e políticas públicas. vol. 4. Brasília, 2002.

LÜCHMANN, L. H. H. **Abordagens teóricas sobre o associativismo e seus efeitos democráticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 25-42.

SANTOS, E. F. dos.; PALUDO, C. OLIVEIRA, R. B. C. de. **Concepção de Educação do Campo.** UFBA. Em: TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. de L. S.; ESCOBAR, M. O. (orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo / Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDITORA, 2010. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf>. Acesso em: 04/04/2023.

SENA, I. P. F. de S. **Além das cercas, o que há?**: a educação do campo no contexto da cultura digital. 440p. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32379>. Acesso em: 04/05/2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, **Projeto Político-Pedagógico: Uma construção Possível**, Campinas: Papiros Editora, 1997.

VELDÉRIO, A.; BARROS, J. de B. **A educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular.** Praxis educativa, vol. 15, e2015299, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860096/html/>. Acesso em: 04/05/2023.

A GESTÃO COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE SÃO MATEUS/ES

Adelícia de Oliveira[288]
Ozana Luzia Galvão Baldotto[289]

Resumo: Pretende-se com este relato de experiência apresentar uma breve abordagem a partir do trabalho em itinerância realizado nos agrupamentos das escolas multisseriadas campesinas, no município de São Mateus/ES, cujos objetivos são destacar os princípios balizadores da relação existente no processo de construção do conhecimento, da cooperação e espírito de coletividade, na gestão compartilhada, onde todos os membros da comunidade escolar assumem o papel de membro ativo e participante efetivo na condução e construção de um trabalho pautado no compromisso e responsabilidade social nas unidades de ensino. Como norte principal, a gestão compartilhada incide numa ação que envolve educadores, famílias, lideranças comunitárias e estudantes no fortalecimento da escola multisseriada em território campesino.

Palavras-chave: Multisseriada. Gestão Compartilhada. Educação do Campo.

Introdução

O movimento histórico do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, representou um marco para a discussão da educação dos trabalhadores e trabalhadoras campesinas.

A I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo,* realizada em 1998, em Luziânia-GO, trouxe a discussão iniciada no I ENERA ampliando a participação e provocando a população campesina a refletir sobre a educação direcionada para as escolas do campo. Esse momento possibilitou conhecer outras instituições educacionais, experiências distintas e lutas por educação, situações presentes no campo brasileiro como:

> As Escolas – Família Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil, e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar;

[288]Secretaria de Educação de São Mateus/ES, Escola Pluridocente Municipal Córrego do Rancho, São Mateus/ES, Brasil, E.mail: adeliciadeoliveira@hotmail.com
[289] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Vitória/ES, Brasil, E.mail: ozanabaldotto@gmail.com

> [...] A luta do Movimento Sem – Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento, e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área da produção; [...] A luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à cultura; E também as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/professoras de inúmeras escolas ***isoladas***, espalhadas nos vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade de seu trabalho (CONFERÊNCIA NACIONAL: Por uma Educação Básica do Campo, 1998, p. 23-24).

As escolas isoladas, atualmente as escolas multisseriadas, já demarcavam na I Conferência a luta pela sobrevivência e pela dignidade do trabalho realizado nessas unidades de ensino em território campesino.

Esse movimento resultou na construção e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002) e o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade educacional nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 4/2010), bem como outras resoluções e decretos direcionados a resguardar a Educação do Campo na esfera nacional.

Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em Luziânia – GO, reuniu diversas entidades e movimentos sociais. A II Conferência Nacional de Educação do Campo ampliou outros campos de luta da Educação do Campo, pautando da luta pelo acesso a terra à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado, não mais pensando na busca apenas da garantia dos primeiros anos do ensino fundamental, mas em todas as etapas da educação básica e superior.

Diante disso, percebemos a importância dos estados e municípios conhecerem as discussões e experiências nacionais para, a partir das realidades territoriais existentes, organizarem a Educação do Campo em sua localidade. Contudo, percebemos que a construção de uma educação contra-hegemônica, como a Educação do Campo, somente acontecerá por meio da provocação das lideranças e movimentos sociais junto ao poder público estadual e/ou municipal.

Nesse cenário, a abrangência deste trabalho direciona para a Educação do Campo da rede municipal de São Mateus/ES, município[290] localizado a 220 km ao norte de Vitória, capital do Estado, com uma população de, aproximadamente, 123.750 habitantes (IBGE 2022).

[290] Outras Informações do município: https://matematicaindustrial.saomateus.ufes.br/saomateus

Atualmente a rede municipal de ensino possui 108 escolas, com 60 unidades (sendo 40 unidades escolares multisseriadas e 05 Centros de Infantil Municipais que atendem estudantes multi idades numa mesma sala) localizadas numa diversidade territorial considerando a organicidade histórica de São Mateus. Nesse caso, como maioria das escolas rurais, as multisseriadas estão presentes nas regiões quilombolas, de assentamentos, de agricultura familiar, de pescadores e também, de latifúndios.

A gestão compartilhada na Educação do Campo

Com o foco no Município de São Mateus/ES, ressaltamos que a discussão por uma educação que valorize os sujeitos do campo ofertada pelo sistema municipal de ensino teve início em 2001. No entanto, se faz necessário salientar a presença de escolas multisseriadas[291], escolas de assentamentos[292] e a EFA[293] - Nestor Gomes como escolas localizadas em território campesino, ou seja, havia no município as mesmas experiências apresentadas na I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo,* realizada em 1998.

Nesse contexto, a discussão iniciada em 2001 no município de São Mateus, teve como base a participação do MST, MPA, EFA- Nestor Gomes, educadores, estudantes e diversas lideranças comunitárias das regiões de Córrego Seco, Nova Verona e Assentamento Zumbi dos Palmares. As lideranças almejavam a criação e implementação de escolas pela rede municipal de ensino, com o trabalho pautado na Pedagogia da Alternância para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa caminhada, em 2010, ocorreu a adesão do município de São Mateus à Pedagogia da Alternância, com a criação da ECORM Região de Córrego Seco e a implementação da estratégia pedagógica da alternância na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares.

Em 2011, como uma forma de fortalecer as Escolas com Pedagogia da Alternância e tentar frear as investidas do sistema público quanto aos fechamentos de escolas no campo, foi oficializado o Comitê de Educação do Campo em São Mateus, sendo o primeiro coletivo

[291] Unidades escolares que possuem turmas organizadas por mais de um ano/série dos anos iniciais do ensino fundamental.

[292] Escolas públicas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o trabalho pedagógico direcionado pela Pedagogia do Movimento.

[293] Instituições filantrópicas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e em algumas regiões, até o Ensino Médio. O trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, são direcionados pela Pedagogia da Alternância.

organizado em âmbito municipal com o objetivo de discutir a Educação do Campo com a diversidade de representações e entidades[294]. Contudo, já existia o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo que discutia sobre o fechamento de escolas e as diversas ações que impactaram a educação campesina na esfera estadual.

Nesse cenário, em 2011, São Mateus foi o primeiro município a organizar o Comitê com as seguintes representações:

Em 2012, o olhar se voltou para as escolas multisseriadas da rede municipal de São Mateus com a implementação do Plano de Fortalecimento da Educação do Campo de São Mateus (PLAFEC/SM). O PLAFEC/SM representa uma proposta pedagógica que envolve o trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância e Pedagogia do Movimento nos anos iniciais do ensino fundamental, contendo calendário específico com estadia letiva e currículo construído a partir de temas geradores.

Nesse período, a gestão pedagógica e administrativa das 40 escolas multisseriadas da rede municipal acontecia na sede da Secretaria Municipal de São Mateus. Os educadores não usufruíram dos planejamentos previstos na legislação, pois o sistema alegava ausência de profissionais para assumirem as disciplinas diversificadas, considerando a reduzida carga horária, a localização de difícil acesso e distância extrema entre as escolas. Contudo, em 2011, foi realizada a contratação de um educador que assumisse o agrupamento das disciplinas agricultura e musicalização. Esse profissional possuía a formação inicial de agricultura e, após a contratação, recebia a formação continuada em musicalização para realizar o trabalho pedagógico nas escolas. Essa foi uma ação que possibilitou aos educadores responsáveis pela turmas vivenciarem os planejamentos e aos estudantes, a experienciar duas disciplinas importantes no cenário cultural e de produção da terra. Outra conquista, após a implementação do PLAFEC/SM, foi a contratação do profissional auxiliar de serviços gerais em todas as

[294] Entidades e representações sociais que participaram da composição do Comitê de Educação do Campo em 2011: I. Da Secretaria Municipal de Educação - SME; II. Da CEUNES - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; III. Do Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR; IV. Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; V. Do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; VI. Do Movimento dos Quilombolas; VII. Da Comissão de Educação do Campo de Nestor Gomes; VIII. Do Conselho Municipal de Educação - CME; IX. Da Superintendência Regional de Educação - SRE; X. Da Colônia de Pescadores; XI. Da Diocese de São Mateus; XII. Do Conselho do Direito da Criança e do Adolescente; XIII. Do Conselho Tutelar; XIV. Do Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal - IDAF; XV. Da Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural - Incaper; XVI. Da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores – São Mateus; XVII. Das instituições particulares de Educação Superior; XVIII. Das Escolas municipais, estaduais e filantrópicas em Alternância; XIX. Do Conselho de Alimentação Escolar – CAE; XX. Da Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES.

escolas do campo, pois os professores eram responsáveis, na maioria das escolas, pela limpeza do espaço e organização da merenda dos estudantes.

Em 2014, foi o momento de reorganizar a contratação de pedagogos para atuarem nas regiões campesinas de São Mateus. Essa organização foi avaliada como uma demanda pelo Comitê de Educação do Campo, pautada com o Executivo Municipal e a Secretaria de Educação. A atuação do pedagogo nas regiões representa a gestão pedagógica no território escolar com diálogo e interação direta com os estudantes, as famílias e a comunidade.

A gestão administrativa das escolas multisseriadas permaneceu na sede da Secretaria Municipal de Educação até o ano de 2016. Assim, uma nova reorganização acontece no agrupamento das escolas multisseriadas, considerando a atuação dos diretores nas regiões a partir do ano de 2017. Essa nova forma de gestão das multisseriadas nos territórios representou um diálogo no "chão" dos territórios, com atenção aos desafios e avanços dessas escolas nas vertentes pedagógica e administrativa

Destarte, todo o movimento de reorganização administrativa, de construção pedagógica, de estruturação de normativas municipais envolveu as diversas lideranças, educadores, estudantes, famílias e movimentos sociais.

Atualmente, as escolas multisseriadas possuem a gestão compartilhada configurada na experiência das Escolas Famílias Agrícolas, que denominamos: setor pedagógico administrativo e agropecuário. Dessa forma, evidenciamos o objetivo de cada setor:

1 - Setor Pedagógico: proporcionar a formação integral dos estudantes, considerando os diversos elementos pedagógicos e metodológicos orientados pelo PLAFEC/SM, que envolvem os educadores e as famílias.

2 - Setor Agropecuário: desenvolver atividades práticas pedagógicas nos espaços escolares, em vista de uma aprendizagem vinculada à realidade, em que educadores e estudantes possam desenvolver a teoria e a prática em diversas atividades agrícolas, por meio de técnicas agroecológicas e de valorização da cultura local.

3 - Setor Administrativo: articular e promover a participação política e pedagógica da comunidade no projeto da Educação do Campo realizado no cotidiano escolar, bem como inserir as famílias e a comunidade na gerência das escolas.

Assim, a gestão compartilhada em São Mateus/ES representa uma trajetória de conquistas coletivas por escola Do e No campo, com trabalho realizado em consonância com os saberes territoriais dos sujeitos campesinos.

A vivência da Gestão Compartilhada em Escolas Multisseriadas

A Proposta Pedagógica das escolas multisseriadas do campo, o PLAFEC/SM, oportuniza trabalhar a gestão compartilhada que demanda ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das unidades e está estruturada em três setores: Pedagógico, Agropecuário e Administrativo.

A escolha do Diretor Escolar para atuar nas escolas com Proposta Pedagógica alinhada às diretrizes da Educação do Campo, possui como critérios o conhecimento e experiência na modalidade de ensino, bem como a participação da comunidade e/ou representações do Comitê de Educação do Campo de São Mateus (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2018[295]).

A gestão das escolas multisseriada acontece com o Diretor e o Pedagogo por meio do trabalho em itinerância com sede na região de localização das unidades escolares, conforme detalhado na Resolução CME/SM nº 33/2018:

> **Art. 84.** [...] **§ 1º**. A sede será em uma escola de localização central da região e, ou com maior número de estudantes, onde o diretor itinerante permanecerá para o atendimento da região.
> **§ 2º**. O diretor itinerante acompanhará as escolas multisseriadas localizadas no campo com a função de realizar a gestão administrativa e pedagógica de até cinco unidades escolares localizadas numa mesma região.
> **Art. 84.** Para o acompanhamento pedagógico, às escolas multisseriadas possuirão um pedagogo itinerante com atuação na região de localização de cada unidade escolar (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2018, p. 24).

Assim, considerando o número de estudantes e a distância entre as escolas multisseriadas, os agrupamentos de gestão compartilhada são formados por uma quantidade entre 4 e 6 escolas. No quadro abaixo segue a organicidade dos agrupamentos em funcionamento:

[295] Resolução CME/SM nº 33/2018 - estabelece e fixa normas para a oferta de Educação do Campo na rede municipal de ensino de São Mateus/ES, foi construída por meio de participação coletiva com reuniões nas diversas regiões de São Mateus, aprovada por unanimidade pelo Conselho Municipal de São Mateus e ratificada por meio da leitura do texto final em audiência pública com os povos campesinos de São Mateus. Na sequência, por intermédio do Comitê de Educação do Campo, a resolução foi aprovada na Lei Municipal 1.798/2020. A Resolução CME/SM nº 33/2018 se encontra disponível no site: https://www.saomateus.es.gov.br/conselho/conselho-municipal-de-educacao-cme-sm

Quadro 1 - Agrupamento da Gestão Compartilhada em Itinerância

Agrupamento	Escola Sede	Escolas do Agrupamento
Agrupamento I	EPM Militino Carrafa	EPM Militino Carrafa, EPM Vaversa, EPM Bernadete de Lourdes Bastos, EPM Mata Sede, EPM Palmito e CEIM Palmito.
Agrupamento II	EPM Girassol	EPM Girassol, CEIM Santa Teresinha, CEIM Vale da Vitória e CEIM Georgina.
Agrupamento III	EPM KM 20	EPM Córrego Grande de Cima, EPM km 20, EPM Almira Dias Perim, EUM Santo Anjo e EUM União.
Agrupamento IV	EPM Córrego do Rancho	EPM Córrego do Rancho, EPM Córrego Grande, EPM Antônio Lima, EUM Córrego Dezoito e EUM Córrego Santa Maria.
Agrupamento V: Região Córrego Seco	EPM Córrego Seco	EUM. São João Bosco, EPM. Patº Córrego da Areia, EPM. Anna Lubbe Lonardelle E EPM Córrego Seco.
Agrupamento VI: Região de Paulista	EPM Divino Espírito Santo	EPM Divino Esp. Santo, EUM. Nossa Sra de Lourdes, EUM. Cº Santa Rita, EUM. Córrego do Piqui, EUM. Sapucaia II e CEIM XIII de Setembro.
Agrupamento VII: Região de Nova Vista	EPM Nova Vista	EPM Cº do Chiado, EPM Nova Vista, EPM. Antônio Maciel e EPM São Jorge.
Agrupamento VIII: Região de Dilô Barbosa	EPM Dilô Barbosa	EPM S. Domingos de Itauninhas, EPM Córrego do Gama, EUM Ana Gelca de Matos e EPM. Dilô Barbosa.
Agrupamento IX: Região das Águas	EPM Campo Grande de Baixo	EPM São Miguel, EPM Campo Grande de Baixo, EPM Enedino Monteiro, EPM Alice Moreira Machado , EPM Mariricu e EPM Rio Preto.
Agrupamento X	ECORM Região de Córrego Seco	ECORM Região de Córrego Seco, EUM Santa Rosa de Lima e EPM Córrego do Aterro.

Fonte: Setor de Educação do Campo de São Mateus (2022)[296].

Setor Pedagógico

As Escolas funcionam com base nas parcerias estabelecidas entre a escola, família, comunidade e os estudantes, considerando os três temas geradores dos trimestres no decorrer do ano. Se esta parceria não funcionar bem, todo o processo de formação pode ficar comprometido, significando que cada vez mais é preciso nos conhecer melhor e juntos construirmos a nossa própria educação.

[296] Tabela organizada pelas autoras (2023).

A família tem um papel indispensável na vida e na formação da criança, e como uma forma de conhecer a realidade familiar dispomos do Plano de Estudo (PE), elemento pedagógico responsável por realizar a pesquisa no meio familiar e/ou comunitário, com retorno para o cotidiano da sala de aula.

No início de cada trimestre acontece a motivação para o desenvolvimento do Plano de Estudo (PE) com os estudantes, que representa um grande movimento da pesquisa a ser realizado. Esse movimento envolve outros elementos pedagógicos que compõem o PLAFEC/SM e mobilizam a vivência curricular dos estudantes: a Pasta da Realidade, a Atividade de Retorno, às Atividades/Conteúdos Vivenciais (visitas/viagens de estudo, palestras/depoimentos, oficinas). Nesse contexto, o PLAFEC/SM possui elementos avaliativos, de gestão estudantil e de vivência do estudante, essenciais à formação integral dos estudantes como: o Caderno de Acompanhamento, a Avaliação de Habilidade e Convivência, as festas culturais, a Mística e a Auto-organização. Seguem fotos das atividades realizadas com os estudantes.

Foto 1: Atividades vivenciais.



Fonte: autoras (2023).

A Estadia Letiva prevista em calendário se encontra amparada na Lei Municipal nº 1.553/2016 que resguarda esse momento como dia de estudo e formação dos educadores garantido no calendário letivo.

As estadias acontecem nas regiões de atuação dos diretores e permite uma interação entre os educadores, possibilitando autonomia para que as equipes discutam e reflitam sobre os avanços e fragilidades das escolas. Em cada estadia letiva, se trabalha uma temática da proposta pedagógica, visando a formação do profissional para melhor desenvolver seu trabalho no cotidiano escolar. Nesse dia, os estudantes cumprem com as atividades de pesquisa vinculadas ao Tema Gerador e planejadas no Caderno de Acompanhamento (CA) para a realização no meio familiar e/ou comunitário.

Foto 02: Estadia letiva e outros encontros da Educação do Campo na rede municipal de São Mateus.



Um ponto importante a ressaltar se refere ao Setor de Educação do Campo, localizado na Secretaria de Educação de São Mateus, que possui a função de acompanhar as escolas do campo e realizar formações considerando as fragilidades diagnosticadas no processo ensino e aprendizagem no contexto da implementação do PLAFEC/SM.

Setor Agropecuário

As multisseriadas buscam desenvolver atividades pedagógicas que estejam voltadas para a realidade da região, atendendo a diversidade da produção de alimentos, como horta e jardim.

Foto 3: Vivência das atividades práticas por meio da disciplina de Agricultura.



Fonte: Autoras (2023).

O agropecuário representa uma importante ação nas escolas do campo por contemplar a interação e vivência com a terra. Assim, cada unidade escolar organiza seu laboratório agrícola e de acordo com o espaço que disponibiliza para estruturar a horta e/ou jardim, seja uma produção suspensa, no solo ou de acordo com a criatividade do professor da área agrícola.

Setor Administrativo

As escolas multisseriadas são mantidas por recursos municipais e repasses de recursos federais, com vinculação à Secretaria de Educação de São Mateus/ES. A gestão administrativa de recursos e diversas demandas acontece com o envolvimento das famílias e comunidade.

A Associação Escola e Comunidade (AEC) representa a formalização da associação escolar no sistema público para o recebimento de recursos, sendo formada por uma comissão ampliada com várias representações de pais, educadores, lideranças religiosas e associações que fortalecem todo o projeto.

O setor administrativo representa um suporte imprescindível aos demais setores por nortear políticas de gerência, articulação e manutenção interna e externa das escolas. Assim, o diretor itinerante possui um cronograma de atendimento às escolas multisseriadas, alternando a presença em cada unidade considerando as demandas e atividades realizadas por cada equipe.

Outra ação que demanda organicidade e articulação da gestão escolar se refere à estruturação dos grupos de base nas regiões de localização das escolas multisseriadas. Os grupos de bases são compostos por lideranças comunitárias, famílias, educadores e outras

entidades e movimentos sociais considerando a realidade de cada região, que possuem como o objetivo de discutir sobre as escolas multisseriadas. Desse grupo acontece a escolha de 02 representantes (titular e suplente) para a composição no Comitê de Educação do Campo de São Mateus.

Assim, atualmente o Comitê de Educação do Campo de São Mateus possui uma participação ampliada com as representações das regiões na discussão pela educação nos territórios campesinos do município.

Considerações finais

A Educação do Campo configura uma modalidade educacional construída em uma conjuntura de luta e envolvimento coletivo, que diante das conquistas e dos desafios os sujeitos do campo foram vencendo obstáculos para que fosse possível a construção de legislações e políticas que reconhecessem a educação a partir de princípios vivenciados nos diversos territórios campesinos.

Nesse contexto, o PLAFEC/SM representa uma proposta de trabalho que valoriza os saberes dos povos campesinos e dispõe de elementos que mobilizam a comunidade na participação das decisões das escolas. Posto isso, o processo formativo também acontece com as famílias no cotidiano escolar, considerando o envolvimento nas decisões pedagógicas, administrativas e políticas das escolas. Todo esse movimento pedagógico, administrativo e político ao entorno da escola multisseriada na rede municipal de São Mateus, atualmente essa forma escolar possui atenção por parte do sistema público municipal que direciona formação e acompanhamentos específicos a essas unidades escolares.

Referências

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 27 a 31 de julho de 1998, CTE – Centro de Treinamento Educacional da CNTI, Luziânia – GO. **Texto Base.** Brasília: [s.n.], 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. São Mateus, Censo Brasileiro 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/sao-mateus.html. Acesso em: 07 set. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME/SME nº 33, de 21 de dezembro de 2018. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES**, São Mateus, 21 dez. 2018. p. 26.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Diário Oficial da União: 09/04/2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº. 4/2010. Diário Oficial da União: 09/07/2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES. **PLAFEC/SM:** Plano de Fortalecimento da Educação do Campo. São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 43 p.

SÃO MATEUS. Lei 1.798, 20 de fevereiro de 2020. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES e dá outras providências**, São Mateus, ES, 20 fev. 2020. p. 34.

SÃO MATEUS. Lei 1.556, de 18 de março de 2016. **Normatiza a Educação do Campo no Município de São Mateus e dá outras providências,** São Mateus, ES, 18 mar. 2016, p. 06.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA VIABILIZAR A TRAVESSIA DA ESCOLA RURAL A ESCOLA DO CAMPO

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
ana.antunes.oliveira@educacao.mg.gov.br

Terciana Vidal Moura
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
tercianavidal@ufrb.edu.br

Resumo: O presente resumo tem como objetivo apresentar as trilhas percorridas na pesquisa intitulada Projeto Político-Pedagógico e a construção da Escola do Campo: desafios e possibilidades na Escola Estadual Lídio Almeida no distrito de Itapiru, Rubim/MG desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Teve como objetivo construir ações coletivas para que a escola pudesse reconhecer e refletir a identidade da Escola do Campo, uma vez que mantinha seu Projeto Político-Pedagógico sem nenhuma relação com a realidade do campo. Optou-se pelo referencial metodológico da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa que possibilita uma aproximação entre pesquisadores, participantes de modo cooperativo e participativo com intuito de solucionar problemas coletivos. Foi utilizado como instrumentos de pesquisa, observação participante, análise documental, aplicação de questionário, Círculo de Cultura e roda de conversa. Conclui-se que, mesmo estando a Escola do Campo instituída nos moldes regulares é possível a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, onde os anseios e necessidades dos sujeitos do campo sejam reconhecidos e seu Projeto Político-Pedagógico se constitua como instrumento de luta e norteador das práticas educativas. Para isso, o Círculo de Cultura se constituiu como instrumento dialógico com potencial de mobilização e construção de ações capazes de transformar a realidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Projeto Político-Pedagógico. Círculo de Cultura.

A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Higro Souza Silva[297]
Arlete Ramos dos Santos[298]
Mônica Sales dos Santos Almeida[299]

Resumo: O presente artigo objetiva fazer uma discussão sobre a atuação dos Movimentos Sociais na construção de políticas públicas que, de fato, atendam aos povos campesinos, sobretudo, no contexto educacional. Trazemos uma reflexão inicial sobre conceito, concepção e/ou a finalidade do termo Políticas Públicas, a partir de autores como Molina (2012); Santos e Carvalho (2019) e apresentamos o contexto histórico marcado por lutas dos povos tradicionais até os dias atuais, em busca da garantia de diretos, com autores como Holanda (1995); Santos (2020); Fernandes (2008); Caldart (2009) e outros. O estudo se constitui como uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de ratificar a importante atuação dos Movimentos Sociais ao longo da história, para a conquista e permanência de direitos educacionais aos povos do campo no Brasil.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação do campo. Política pública.

Introdução

Este artigo busca realizar estudos e reflexões acerca da atuação dos Movimentos Sociais na construção de políticas públicas que, de fato, atendam aos povos campesinos, sobretudo, no

[297] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED/UESB-2022; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB, registrado no CNPQ; Coordenador Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB); membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada; Professor da Educação Básica. E-mail: higro.souza18@gmail.com.

[298] Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (Redap), Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com

[299] Graduanda em Pedagogia pala Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Itapetinga-Ba, Brasil. E-mail: marcosemonicaalmeida@hotmail.com

contexto educacional. Procuramos, ainda, apontar os caminhos trilhados pelos Movimentos Sociais em prol das conquistas almejadas historicamente, para a superação dos desafios no que tange à necessidade de elaboração e execução de políticas públicas, na busca de uma escola que atenda às reais necessidades de formação e emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao trazermos a abordagem das políticas públicas da educação do campo no Brasil, urge a necessidade de aprofundarmos um pouco mais acerca da dívida histórica que o país tem com a população que, durante séculos, vivencia desigualdades e injustiças no que se referem às condições de vida e dificuldades enfrentadas pelos povos que vivem e dependem da terra para a sua sobrevivência.

Os problemas e dificuldades encontrados pelos povos do campo e a concentração fundiária no Brasil surgem desde a época da colonização em nosso país, quando as terras brasileiras foram tomadas como propriedades da Coroa Portuguesa, sendo divididas por meio das capitanias e direcionadas para pessoas ligadas à Coroa.

Trazemos os seguintes objetivos específicos para melhor transcorrer com este estudo:

Refletir sobre a atuação dos Movimentos Sociais na luta pela implementação de Políticas Públicas que atendam à Educação do Campo;

Apresentar a legislação que surge no país a partir do enfrentamento dos Movimentos Sociais.

Refletir sobre os desafios e possibilidades para a efetivação das políticas públicas voltadas para a educação do campo.

O presente estudo está organizado em forma de seções, trazendo, primeiramente, uma discussão sobre o conceito de política pública e a contextualização histórica dos embates e enfrentamentos dos povos do campo em busca de uma educação de qualidade; em seguida, os Movimentos Sociais e suas contribuições na luta pela garantia de direitos; e, por fim, alguns documentos legais consolidados como política pública de direito para os povos do campo.

Desse modo, discutiremos qual papel dos Movimentos Sociais na luta pela construção coletiva de políticas públicas e os desafios frente à permanência dessas políticas.

Uma luta histórica pela política pública

Para dar início à discussão apresentada nesta seção se faz necessário conceituar o termo políticas públicas e contextualizar um pouco da história e trajetória da Educação do Campo no Brasil.

Molina (2012) diz que políticas públicas são:

> [...] formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (Molina, 2012, p. 586).

Podemos dizer que as políticas públicas educacionais são constituídas como ações e mecanismos, que se direcionam para a educação, a fim de explicitar a garantia de direitos previstos em favor da sociedade.

Concordamos com Santos e Carvalho (2019, p. 4) ao afirmarem que as políticas Públicas "podem ser definidas como um elenco característico de ações promovidas pelos atores governamentais, com objetivos de produzirem resultados específicos em diversas áreas na arena social, educacional, saúde, cultura, etc."

Nesse sentido, entende-se que as Políticas Públicas são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade para todos, bem como a garantia de direitos para toda a sociedade, pois, além de contribuir significativamente para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem dos alunos, podem contribuir na redução dos índices de evasão e reprovação, de forma a favorecer com o progresso do país.

Em vista disso, percebe-se os primeiros movimentos de luta pela terra e contra os benefícios e "conchavos", a partir da necessidade de garantia do domínio da terra. Primeiro com os índios que não aceitaram pacificamente terem suas terras subtraídas pelos colonizadores; depois com os escravos, que se organizaram em movimentos, construindo os quilombos (Holanda, 1995).

Pois, segundo Santos (2020, p. 16):

> Até hoje não se sabe precisamente o número de povos indígenas que habitavam no Brasil à época do "descobrimento", no entanto, estudos apontam que eram numerosos e que foram sendo dizimados e exterminados na medida em que este território se transformava em uma colônia de exploração.

É justamente a partir da exploração, colonização e dominação que se dá o surgimento protagonista de lutas e embates dos povos da terra, nesse caso, o movimento indígena brasileiro, em busca dos seus direitos retirados.

Ainda vale ressaltar que:

> [...] falar dos direitos dos povos indígenas a partir do marco constitucional de 1988, não nos exime da responsabilidade do resgate à memória do processo histórico vivenciado anteriormente para se chegar até aqui. Ao lermos o texto constitucional onde encontramos um capítulo intitulado "Dos índios", é necessário ter em mente que aqueles artigos (231 e 232) são muito mais do que simples linhas escritas. Em verdade, representam a consolidação formal de um processo de luta e resistência vivenciada pelos povos indígenas deste país por mais de cinco séculos (Santos, 2020, p. 16).

Por isso, vale frisar, reafirmar e esclarecer que:

> Quando os povos indígenas lutam pela demarcação do seu território, na verdade eles estão lutando pelo direito de existir, não de sobreviver. Porque para sobreviver basta um pedacinho de terra. O indígena vê a terra como um conjunto. O que seria para as pessoas ter muita terra, é dar sentido para o estar no mundo. Terra para a gente é parte da gente. O indígena olha para a terra não como um objeto a ser negociado, mas algo que faz parte de si. Faz parte da sua própria existência (Munduruku, 2018).

É nesse sentido que se reverbera até os dias atuais o clamor e a luta dos povos indígenas, como os primeiros povos do campo, contra todo o processo histórico marcado pela brutalidade, escravidão, violência e genocídio por eles vivenciados. É a luta e resistência de um povo que perdeu acesso e direito às próprias terras, ao cultivo, aos rios e às florestas.

No ano de 1850 foi promulgada a Lei de Terras no Brasil, que estabelecia que a única forma de aquisição de terras seria através da compra. Com isso, aqueles que não tinham condições de aquisição passaram a ser trabalhadores assalariados das propriedades dos que já possuíam grandes quantidades de terras e, consequentemente, adquiriram mais propriedades.

Dessa forma, podemos afirmar que a Lei de Terras no Brasil deixou marcas significativas para as condições agrárias brasileiras, pois, a partir de então, estabeleceu mais possibilidades de aquisição de propriedades para os grupos sociais que já tinham terras, aumentando ainda mais o seu domínio econômico, e reduziu a capacidade de aquisição para os grupos sociais que tinham poucas, pequenas ou nenhuma propriedade, acentuando, dessa forma, o monopólio da terra no Brasil e as desigualdades existentes no campo, ao mesmo tempo despertando a luta dos trabalhadores do campo pela reforma agrária no país.

Para Fernandes (2008, p. 74), reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária, já que esse é um "problema estrutural do capitalismo", que causa desigualdades. Os conflitos fazem parte da questão agrária devido às relações de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital.

Destarte, salientamos que essa questão diz respeito à estrutura fundiária e às relações de produção, pois traz aspectos relacionados à terra, ao mercado capitalista, aos meios de produção e à mão de obra. Tudo isso a partir da distribuição desigual realizada no passado, já aqui apresentada.

Dessa forma, justifica-se o pensamento de Santos (2009, p. 10) ao dizer que "o campo brasileiro moderno repele os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos", corroborando com Coggiola (2007 apud Rocha; Cabral, 2016, p. 77) ao dizer que "o latifúndio é uma grande extensão de terras e o principal objetivo do latifundiário é a valorização de suas terras e a especulação imobiliária e não a produção agrícola".

À vista disso podemos dizer que a base do latifúndio brasileiro se constitui nesse contexto histórico em que, de acordo com Coggiola (2007) o sistema colonial de distribuição de terras foi o responsável pela formação do latifúndio e não favoreceu à pequena propriedade. E sem a pequena propriedade, o latifúndio constituiu a unidade econômica básica da colônia.

Nesse histórico de conflitos de terras em nosso país, sempre prevaleceu o interesse capitalista da elite agrária, no desejo e objetivo de exploração de riquezas naturais e a força dominadora da economia contra a resistência dos trabalhadores do campo, entre eles os povos originários.

Dito isto,

> [...] o que se observa em relação à terra no Brasil é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e, de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava (Caldart *et al*. 2012, p. 444).

Essa complexa realidade histórica existente no Brasil apresentada pela autora, em especial, a permanência do monopólio de terras nas mãos da classe dominante, que exclui, oprime e extermina, são algumas das motivações dos trabalhadores do campo e dos povos originários para se manterem historicamente, resistirem e lutarem pela reforma agrária no Brasil, pela efetivação de políticas públicas que garantam seus direitos, por direitos igualitários a usufruírem dessas políticas, por condições dignas de acesso às escolas, por uma educação pensada e desenvolvida a partir das realidades e vivências próprias e pela superação da forças hegemônicas que atuam para legitimarem os interesses dos "reis dos latifúndios".

Os movimentos sociais e suas contribuições na luta pela garantia de direitos

> Podemos observar que na história do Brasil existiram vários movimentos importantes que marcaram a história de lutas de um povo que buscava melhores condições de vida e garantia dos seus direitos. Os movimentos sociais no país se intensificaram a partir da década de 70, em que uma onda de protestos contra o regime militar surgiu com o objetivo de lutar e resistir às opressões do período ditatorial (Santos; Santos; Santos, 2019, p. 4928).

Diferente das autoras, para Lisboa (1988, p. 10), os movimentos sociais brasileiros só tiveram reconhecimento em meados dos anos de 1960, quando surgiram os primeiros movimentos de lutas atuando na clandestinidade, operando contra a política vigente, ou seja, a população insatisfeita com as transformações nos campos econômico, político e social do Regime Militar.

O fato é que aqui não queremos discutir acerca de qual posicionamento está correto, e sim demonstrar por meio das duas ideias apresentadas, além de outros fatos já mencionados, que durante muito tempo a história do nosso país foi e ainda é demarcada por injustiças e que, os movimentos sociais contrários a essas injustiças tiveram e têm, até os dias atuais, uma atuação forte e significativa nas demandas a respeito das lutas pela terra e pelo direito dos povos que sobrevivem do cultivo da terra.

Os Movimentos Sociais surgem como forma de organização da sociedade civil por intermédio de pessoas que, descontentes com situações de injustiça na sociedade, organizam-se a partir de diversas formas de manifestações na tentativa de alcançarem mudanças das tais injustiças. Muitos movimentos sociais se desfazem após a efetivação de seus objetivos, outros, no entanto, se fortalecem e se mantém na busca da transformação social de maneira coletiva, bem como da defesa das necessidades que são fundamentais à totalidade,

Essa trajetória marca significativamente o contexto histórico do Brasil, pois explicita que o país traz em sua trajetória mudanças, crescimento e melhorias que, muitas dessas, foram consolidadas a partir de lutas e embates dos movimentos sociais contra a hegemonia do modelo capitalista impregnado no sistema do país.

A atuação dos movimentos sociais, para a garantia e permanência de direitos para a sociedade, traz debates e ações, que têm como objetivos promover transformações necessárias na sociedade, as quais atendam todos de forma igualitária, além de prestar assistência a demandas sociais específicas, atuando em diversas áreas lutando pela liberdade, dignidade, participação integral na sociedade, moradia, trabalho e acesso à educação de qualidade.

Apontando para esse direcionamento, Caldart (2009, p. 40) diz que “os movimentos sociais trouxeram a discussão sobre a sua dimensão educativa”. E afirma que os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) surge como um movimento social de massa, autônomo, e que busca organizar trabalhadores e trabalhadoras rurais junto à sociedade para conquistar a Reforma Agrária como um Projeto Popular para o Brasil.

Segundo Bezerra Neto (1998),

> o MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar (Bezerra Neto, 1999, p. 18).

O MST surgiu oficialmente em 1984, dentro do 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná, em um período que aprofundou as desigualdades sociais no país. Nesse período, também, o país estava prestes a viver a sua redemocratização, favorecendo a emergência dos movimentos sociais.

Trazendo imensurável contribuição no que se refere ao contexto educacional dos povos do campo, destacamos a atuação do MST na superação e transformação do formato de educação rural existente no país, em vistas a atender à população do campo de forma mais justa.

De acordo com Soares (2022),

> O modelo de Educação Rural que foi implementado no contexto brasileiro, faz emergir um dos movimentos contra hegemônicos em defesa de uma educação que valorizasse os povos do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surge em 1984, quando trabalhadores rurais que protagonizaram lutas pela democracia da terra e da sociedade se reúnem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem criar um movimento camponês nacional com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e por mudanças sociais no país (Soares, 2022, p. 44).

Trazer o Movimento de Trabalhadores Sem Terra como movimento contra-hegemônico significa colocá-lo como um dos movimentos que mais têm lutado pela mudança de paradigmas em nosso país. Significa reafirmá-lo como um movimento disposto a lutar pela manutenção da democracia e pela melhoria de condições dos trabalhadores da terra e do campo.

Em busca de reais oportunidades e melhores condições de vida, os movimentos sociais entram em ação protestando, marchando, ocupando e resistindo. Realizam eventos com o intuito de publicizar e potencializar seu coletivo nas reivindicações junto às esferas governamentais.

Com esse intuito, foi realizado entre os dias 28 a 30 de julho de 1997, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), apoiado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse evento pode ser considerado como o fato que melhor simboliza o surgimento da Educação do Campo no país, já que a partir de então a força coletiva em prol das causas reivindicadas pelos movimentos sociais se reverberou a ponto de alcançarem, ainda por meio de lutas, algumas mudanças em legislações, no sentido de atender a algumas das necessidades postas como reivindicação dos povos do campo.

A partir dessa década, os movimentos sociais fortaleceram ainda mais as pautas e discussões sobre a educação do campo no país e a necessidade de garantia de direitos, firmando-se como forma de resistência ao modelo de educação rural que ainda encontramos em algumas escolas do campo.

Para Caldart,

> A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por Educação do Campo direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos (Caldart, 2009, p. 71-72).

Isso representa bem o projeto de sociedade almejado pelos povos do campo, assim como pela educação do campo. Pensar e lutar por um projeto de política pública, mas não permitir qualquer concessão que possa ludibriar os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, da mesma forma como os seus filhos e todos os povos originários.

O processo educacional brasileiro se deu, desde o início da colonização do nosso país, de forma excludente e elitista, de modo que a classe dominante sempre foi beneficiada pelas melhores oportunidades e a classe dominada à mercê da sorte. É nesse contexto que as classes sociais vão se organizando e se estruturando a ponto de se tornarem capazes de lutarem contra os sistemas hegemônicos capitalistas que imperam na sociedade desde o início da história deste país.

Partimos do pressuposto que a educação do campo se deu realmente por meio de um contexto de lutas e contradições entre o projeto devastador do capital atrelado ao agronegócio

e aos povos campesinos que vivem a lutar pela garantia e permanência de direitos, pela manutenção da terra e pelo desenvolvimento sustentável.

Das lutas para os marcos legais

O Estado reconheceu algumas das pautas da Educação do Campo apresentadas pelas lutas dos Movimentos Sociais e, a partir disso, começaram a surgir legislações próprias para as políticas educacionais do campo.

Destacamos a seguir alguns dos documentos consolidados como políticas públicas educacionais para a Educação do Campo datadas a partir do 1º ENERA:

Quadro 1 – Políticas públicas Educacionais na Educação do Campo

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
Parecer CNE/CEB n.º 36	4 de dezembro de 2001	Aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB n.º 1.	3 de abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.
Lei n.º 10.880	9 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE.
Decreto n.° 5.159	28 de julho de 2004	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
Parecer CNE/CEB n.º 1	1º de fevereiro de 2006	Reconhece a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Decreto n.º 6.040	7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).
Resolução/CD/FNDE n.º 06	17 de março de 2009	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO.
Resolução CNE/CEB n.º 2.	28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução/CD/FNDE n.º 45	14 de agosto de 2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.
Decreto n.º 7.352	4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Lei n.º 12.695	25 de julho de 2012	[...] Contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo[..].
Resolução n.º 32	13 de agosto de 2012	PDDE Água na Escola. Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
Resolução n.º36	21 de agosto de 2012	PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
Resolução CNE/CEB n.º 8	20 de novembro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Resolução/CD/FNDE n.º 18	21 de maio de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), [...]a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.
Portaria n.º 86/2013,	1º de fevereiro de 2013	Institui o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo.
Portaria n.º 674	1º de agosto de 2013	Institui a Comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Resolução n.º 38	8 de outubro de 2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra.
Lei n.º 12.960	27 de março de 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Portaria nº 505	Maio de 2015	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas- CNEPT.
Resolução CD/FNDE/MEC n.º 13	21 de setembro de 2017	Estabelece critérios e normas para os entes federados que dispõem de saldo na conta específica do Projovem Campo - Saberes da Terra e desejam participar de edição especial do Programa para entrada de estudantes em 2017.
Resolução n.º 19	22 de outubro de 2021	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra.
Resolução n.º 13	10 setembro de 2021	Estabelece normas e procedimentos para a utilização pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, dos saldos financeiros do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, nas modalidades Urbano e Campo– Saberes da Terra, nas ações da edição 2021.
Resolução n.º 2	20 de abril de 2021	Dispõe sobre os critérios para destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica do campo, indígenas e quilombolas, localizadas na zona rural, para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas ao consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiadas.
Resolução n.º 5	20 de abril de 2021	Dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica,

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
		localizadas na zona rural (campo, indígenas e quilombolas), a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física das unidades escolares beneficiadas.
Decreto n.° 11.342	1º de janeiro de 2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Recriação da Secretaria de Alfabetização e recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Fonte: construção própria (2023).

Diante do quadro de legislações apresentado, temos algumas abordagens a respeito. A começar pela análise que, propositalmente, não trouxemos um dos documentos mais importantes que norteia a educação brasileira que é a LDB, pois quisemos apresentar as mudanças que foram surgindo nos documentos legais dessa modalidade a partir dos efeitos da realização do 1º ENERA.

Desse modo, podemos perceber que o primeiro ponto a ser analisado é a mudança do termo denominador da modalidade, como afirmam Fernandes e Molina (2004):

> Este processo de ressignificação vai construir o termo "Campo" em substituição a "rural", que a partir de então passa a representar tanto a luta pela terra como a luta por educação. Assim, o termo "campo" passa a assumir conotação política de continuidade das lutas camponesas e, "portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos campesinos" (Fernandes; Molina, 2004, p. 32, grifo dos autores).

A construção histórica do projeto de sociedade apresentado pelos Movimentos Sociais e pelos povos do campo perpassa pela garantia de direitos e luta pela permanência desses direitos. Por isso, é de extrema importância compreendermos como essa dinâmica de subordinação e controle das classes dominantes foi se firmando e se desenvolvendo no país, a ponto de refletir, consideravelmente, na sociedade, impregnando conceitos e estereótipos ao contexto e vivências do campo. Pois, somente dessa maneira será possível compreender as realidades postas na contemporaneidade, imbricadas no contexto histórico e contrapor aos imperativos apresentados pela classe dominante e opressora.

Como assevera Freire (2013), a manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de

"organização", com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo.

Também é evidenciado no quadro das legislações, que houve um aumento significativo de publicações de documentos, portarias, decretos, leis e resoluções, especificamente, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva - PT (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2916), reafirmando a efetivação de algum tipo de política pública destinada aos povos do campo.

Contudo,

> Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (Santos, 2017, p. 213).

Desse modo, pautamos nossas discussões e abordagens na reafirmação da defesa da construção e efetivação de políticas públicas e sociais para os povos do campo, mas também na insistência em garantir debates que contribuam para a conscientização da manutenção da terra como campo de sobrevivência dos seus povos, a partir dos frutos da própria terra, contrapondo ao modelo ruralista que oprime e deixa sequelas que marcam profundamente a vida dos povos do campo.

Também vale destacar o último documento apresentado no quadro de legislações que foi o decreto de recriação da Secretaria de Alfabetização e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como um dos primeiros atos de governo já no dia 1° de janeiro de 2023.

A Secadi será responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento de programas, ações e políticas voltadas para educação especial, jovens e adultos, povos do campo, indígena, quilombola e Direitos Humanos.

Essa secretaria foi criada pela primeira vez pelo Decreto n.° 5.159, de 28 de julho de 2004, como fruto da luta e resistência dos movimentos sociais, que não hesitaram em buscar meios para transformarem a política educacional estabelecida historicamente no país. A referida

luta se pautou na busca do reconhecimento dos diversos contextos de discriminação, desigualdade e racismo, os quais sempre foram silenciados na política educacional brasileira.

Segundo o então secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), como era denominada essa secretaria, depois sendo alterada para Secretaria de Alfabetização e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, houve uma reunião dos movimentos sociais, particularmente os movimentos sociais do campo e o movimento negro com o Tarso Genro, antes da criação da Secad, em que eles reivindicaram a criação de uma estrutura capaz de dialogar com as suas demandas (Lázaro, 2012, p. 134).

Para Lázaro (2012):

> O que é original e potente na Secad é que ela nasce num diálogo com o movimento social e ela procura se organizar de tal maneira que esse movimento tenha lugar dentro do Ministério da Educação. O que me parece original – e eu espero que não se perca na formulação da política educacional – é trazer a tensão para dentro da estrutura do Estado (Lázaro, 2012, p. 134).

Nesse contexto, fica explícita a atuação dos movimentos sociais, dos povos do campo e dos povos negros nessa atuação de ruptura do poder estatal, a fim de buscarem melhorias e garantia de direitos em prol da transformação da sociedade. Não entendemos as transformações sociais a partir da bondade do Estado e sim da luta e resistência da coletividade, que demonstra sua força em qualquer espaço que ocupa, com o objetivo de lutar pelas causas dentro da totalidade.

A partir desses embates e lutas com os movimentos sociais, Lázaro (2012) relata:

> Eu me lembro de uma reunião com lideranças indígenas, no final de 2009, no salão Negro do Palácio da Justiça. De um lado, mais de 40 lideranças indígenas, todos a caráter. Do outro, gestores públicos. Na mesa central, Lula, e uns 15 ministros. Aí, o que o Lula faz? Ele dá a palavra aos índios. Quando alguém do lado de "cá" queria falar, ele dizia: "Não, não. Vocês hoje não falam. Quem fala são eles. Vocês vão ouvir.". E os índios "descascaram" em cima da gente. Eu me lembro que a liderança indígena que tratava da questão da educação passou por mim e cochichou: "Hoje você pode ficar tranquilo que não vamos bater em você" (Lazaro, 2012, p. 1354-1355).

À vista disso, Mészáros (2008, p. 162) afirma que "nada se resolve apenas pela proclamação de direitos, nem mesmo pelo mais solene dos direitos do homem. A esfera legal se torna eficaz na medida em que se introduz profundamente no corpo da 'sociedade civil'", porque para que os direitos sejam postos, efetivados e mantidos é preciso que haja muita luta e determinação.

Ainda acerca das abordagens de Lázaro (2012) ele afirma que:

> Esse esforço para trazer para dentro do Estado as pressões sociais e dizer que essas pressões são legítimas foi um divisor de águas na compreensão de como se faz política pública. Representa a tentativa de superar uma dimensão tecnocrática da política pública pela presença do sujeito de direito. E aí surgem muitos embates, muita tensão. Antigamente, a gente ficava na rua gritando e apanhava por isso. Hoje, não precisa gritar, pode sentar à mesa e tomar cafezinho. Mas a tensão é a mesma. Muitos dos problemas ainda não estão resolvidos. Agora, as demandas dos movimentos sociais pelo direito à educação tornaram-se legítimas, são ouvidas e têm lugar no interior do MEC (Lázaro, 2012, p. 135).

Dito isso, entendemos que decorrente dessas lutas e tensões podemos citar inúmeras conquistas para a educação do campo, da mesma forma para todos os povos do campo e originários, por exemplo, implementação de algumas políticas públicas ou o retorno dessas quando retiradas, a exemplo da Secadi, como já apresentamos.

Conclusão

Em síntese, reafirmamos que os movimentos sociais dispõem de uma importantíssima contribuição para a garantia dos direitos previstos para a sociedade em geral, embora demos destaque ao contexto educacional, sobretudo, nos espaços campesinos, aos quais também ganham destaque na luta do MST, na tentativa de contrapor e romper com o modelo da Educação Rural existente há séculos em nosso país.

A coletividade e o desejo de mudança dos povos campesinos e dos movimentos sociais superam as dificuldades vivenciadas e lutam em busca de uma proposta educacional que atenda aos interesses e realidades do campo, pois, como afirma Caldart (2009, p. 1) "o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos".

No entanto, vale salientar que os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, bem como todos os povos originários precisam conscientizar-se ou, de alguma forma, serem conscientizados que existem efeitos danosos dessa política ao qual lutam durante séculos e que, urge a grande necessidade de se libertarem das amarras e falas alusivas que os tornam cegos e apáticos em meio ao que lhes são impostos.

É nesse direcionamento que os movimentos sociais sustentam e reafirmam a importância de se pensar em um processo educacional que sirva como um instrumento para a libertação e transformação da sociedade, dialogando e refletindo as realidades postas com capacidade de contrapô-las frente às necessidades reais de sobrevivência.

As lutas históricas demonstram avanços. Contudo, refletimos também no sentido de que, ainda que tenhamos vivenciado um grande número de avanços e publicações legais que trazem atendimento para os povos do campo em nosso país, é notório que em meio à publicidade legal ainda há interesses e interferências do capital, atrelados às ações governamentais e falta muito para que os moradores e trabalhadores do campo possam realmente ter um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades.

Referências

BEZERRA NETO, L. "**Sem Terra Aprende e Ensina**: Um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST" – Campinas: autores associados, 1999.

BRASIL. **Portaria n.º 1.495, De 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro: Diário Oficial da União, p. Edição: 146-B | Seção: 1 - Extra B, 2 ago. 2023.

CALDART, R. S. *et al*. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

COGGIOLA, O. **La Cuestión Agraria en Brasil**. Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas. Artigos. Março de 2007. Disponível em: http:<http://www.rebelion.org/docs/39143.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Revista NERA**, [S. l.], Año IX n. 24 – Oct. 2008. p. 73-85.

FERNANDES, B; MOLINA, M. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia M. A. S. de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, 2004, p. 13-52.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LÁZARO, A. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia seu papel (entrevista). Cadernos CENPEC. **Pesquisa e Ação Educacional**, v. 2, n. 2, 2012.

MARTINS, R. A. P. **Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: um Estudo de Caso do Município de Itapetinga – BA (2008-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2020.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

MUNDURUKU, D. **Entrevista concedida ao documentário Muita terra para pouco índio**. VILLELA, Bruno; LOBATO, Sergio. Amazon Picture, 2018.

ROCHA, Rosaly Justino de Souza; CABRAL, José Pedro Cabrera. Aspectos históricos da questão agrária no Brasil. **Revista Produção Acadêmica** – Núcleo De Estudos Urbanos Regionais E Agrários/ Nurba – v. 2, n. 1, jun. 2016), p. 75-86. Disponível em: https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/2963. Acesso em: 14 ago. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, [S. l.], v. 18, n. 51, 2017.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, coleção “Milton Santos – 6”, 2009.

SANTOS, A. R. D.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, G. L; SANTOS, V. P; SANTOS, A. R. **Movimentos Sociais e Democracia Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 4922-4934, maio, 2019. Disponível

em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8922/8577>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SOARES, J. S. **Avanços e Desafios da Educação do Campo com a Implementação do Plano de Ações Articuladas (Par) no Território Sertão Produtivo-BA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2022.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: INTEGRAÇÃO DA AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO.

Juliana Araújo Oliveira
julianaoliveira@aluno.ufrb.edu.br

Leandro Almeida dos Santos da Silva
leandro.almeida1683@gmail.com

RESUMO: Este resumo dedica à pesquisa realizada no componente curricular de agropedologia no curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Com objetivo geral de apresentar resultados de um experimento, investigando o impacto da formação holística de educadores do campo e a análise do solo, com base na agroecologia, entendendo que a mesma no seu eixo de produção, inicia a partir do solo. Na pesquisa o foco é compreender como essa abordagem influencia a formação dos educadores do curso e sua aplicação prática em contextos das realidades das comunidades e escolas do campo. Apresentando os objetivos específicos em analisar maneiras educacionais com abordagem interdisciplinar, no que envolve questões de conscientização agroecológica; examinar como as práticas podem ser desenvolvidas nas escolas de ensino básico e envolver os estudos de solos com os saberes das comunidades. A metodologia utilizada teve aulas teóricas e práticas com integração dos conceitos e experiências de campo. As atividades ocorreram na comunidade Schubert, em Iraquara, na universidade e no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, em Amargosa. Este estudo promove a agroecologia na ciência dos solos nas comunidades e a trocas de saberes, também mostra o potencial da visão holística na formação de professores e nas escolas do/no campo.

Palavras chave: Educação do Campo, agroecologia, agroecologia, educação.

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA UFRB: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DO CAMPO EM PERSPECTIVA

Alex Verdério[300]
Janaine Zdebski da Silva[301]

Resumo: Apresenta pontos de reflexão sobre a proposição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra edição 2023, concebido na Universidade Federal do Reconcavo da Bahia em diálogo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. A partir do projeto que sustentará a primeira edição da formação, verifica-se a luta por uma Educação do Campo e a constituição do marco normativo evidenciado em Brasil (2012) como elementos basilares no delineamento inicial da proposta de formação de professores(as) do campo na Bahia. Essa assertiva encontra respaldo na materialidade de origem da Educação do Campo, conforme Caldart (2008); nas proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2010); e na espistemologia da práxis, como formulada por Silva (2019). Assim, destaca-se no fazer da escola do campo, refletido no trabalho docente e nas práticas pedagógicas de seus(suas) educadores(as), os elementos chave do processo formativo a ser desencadeado. A proposta do Curso colocada na articulação entre Universidade, redes de educação pública e Movimentos Sociais, pode emergir como importante ação para fortalecimento da política pública de Educação do Campo, considerada sua materialidade de origem, o marco normativo que a sustenta e sua concretização nos territórios.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Programa Escola da Terra. Práxis.

Introdução

Ampara na retomada das políticas públicas no início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, como Presidente da República, se colocou a recomposição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), na estrutura do Mistério da Educação (MEC). Com isso, a SECADI, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) e da Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena (DIPECEI) assume a continuidade e ampliação do Programa Escola da Terra com convite direcionado às Instituições de Educação Superior públicas para aderirem

[300] Docente da Universidade Federal do Recôncavos da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br
[301] Docente da Universidade Federal do Recôncavos da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: janaine@ufrb.edu.br

ao Programa e elaborarem propostas de curso de aperfeiçoamento e especialização para formação continuada de professores(as) das escolas do campo.

Nesse quadro, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) apresenta a proposta de curso de formação continuada, nível de aperfeiçoamento, em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023, organizado no formato presencial em regime de alternância, para professores(as) do campo que atuam no Ensino Fundamental. A ação a ser executada pela UFRB, entre outubro de 2023 e maio de 2024, está estruturada na parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), as Secretarias Municipais de Educação dos municípios que aderirem a proposta, com apoio dos movimentos sociais e organizações presentes nos territórios de inserção.

Destaca-se que tal formulação está amparada e fundamenta-se na construção efetivada no contexto da luta por uma Educação do Campo no Brasil, a qual,

> [...] parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (VERDÉRIO, 2018, p. 66-67).

Assim, compreende-se que a formação de professores(as) no contexto da luta por uma Educação do Campo necessita cultivar vínculos concretos com a resistência e a ousadia dos povos do campo, das águas e das florestas na luta pela garantia da existência nos territórios. Nas palavras de Santos e Sapelli (2023),

> Eis aí um grande desafio da Educação do Campo: resistir e semear em cada tempo histórico, com as ferramentas adequadas às suas necessidades, sem perder de vista a estratégia de transformação social, sem a qual a educação não cumpre com seu papel emancipatório e formador das novas gerações igualmente transformadoras (SANTOS; SAPELLI, 2023, p. 120).

Neste contexto, de acordo com Caldart (2008), a luta por uma Educação do Campo no Brasil pode ser compreendida a partir de três perspectivas distintas que se articulam e se sustentam entre si, sejam elas: a negatividade, a positividade e a superação.

No que tange a formação de professores(as), a perspectiva de negatividade, conforme aponta Caldart (2008), implica na denúncia do descaso do Estado brasileiro que, historicamente tem efetivado a negação do direito à educação aos povos do campo, das águas e das florestas. Essa perspectiva de negatividade se traduz ainda, nos desmandos do capital, materializadas nos

processos de mercantilização da educação pública e na ingerência dos Aparelhos Privados de Hegemonia (LEHER; SANTOS, 2023) junto ao Estado, determinando os rumos das políticas públicas, tanto na sua formulação, como na sua efetivação.

Em relação a perspectiva de positividade da Educação do Campo (CALDART, 2008), está implica numa tomada de posição, na qual se verifica que "[…] a denúncia não é espera passiva, mas combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola..." (CALDART, 2008, p. 75). Já a perspectiva de superação que é produzida na luta por uma Educação do Campo e que está colocada também como sua sustentadora, firma-se na "[...] – projeto / utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana" (CALDART, 2008, p. 75). Isso é verificado na postura altiva que combina resistência e ousadia, as quais, são traduzidas na ação de luta dos povos trabalhadores do campo por sua existência nos territórios, por meio da atuação incisiva dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Desta forma, considerada em suas perspectivas de negatividade, positividade e superação como nos propõe Caldart (2008) e considerado o grande desafio colocado (SANTOS; SAPELLI, 2023), a luta por uma Educação do Campo no Brasil tem assumido em sua pauta de reivindicações a necessidade da formação de professores(as) do campo com vínculos concretos com a realidade e com a resistência e a ousadia dos povos trabalhadores do campo pela garantia de sua existência expressas nas suas lutas.

Nesse quadro, a presente elaboração, tendo por referência a proposta de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023, apresentada pela UFRB à SECADI, pretende delinear alguns pontos de referência para a formação continuada de professores(as) das escolas do campo da Bahia, a partir do projeto proposto com vista à sua concretização.

A proposição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo

A UFRB é uma Universidade *multicampi* situada no Recôncavo da Bahia, com *campi* nos Territórios de Identidade Recôncavo, Vale do Jiquiriçá e Portal do Sertão. A Universidade conta com mais de 16 mil estudantes em 64 cursos de graduação e 26 cursos de pós-graduação.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2030, a UFRB afirma sua política institucional e inserção nos territórios de abrangência tendo em conta "[...] o compromisso da Universidade com o desenvolvimento social das comunidades e dos Territórios de Identidade, nos quais a UFRB está inserida, através de ações e atividades que dialoguem com as diversas realidades (UFRB, 2019, p. 48).

A Reitoria da UFRB fica em Cruz das Almas, município este que abriga ainda o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). Em Feira de Santana, está situado o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Cachoeira, conta com o Centro de Humanidades, Artes e Letras (CAHL). Em Santo Amaro está o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT). Santo Antônio de Jesus conta com o Centro de Ciências da Saúde (CCS). E em Amargosa fica localizado o Centro de Formação de Professores (CFP).

Dos 64 cursos de graduação da UFRB, 19 são de licenciaturas, mais a oferta da Licenciatura em Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Na pós-graduação (14 cursos *lato sensu* e 20 *stricto sensu*), 10 cursos são voltados para a formação de professores(as) e áreas afins, com destaque para o Mestrado Profissional em Educação do Campo, único do país voltado à formação de professores(as) do campo em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A maioria dos Centros de Ensino da UFRB – com exceção do CCS – oferta cursos de licenciatura. No CCAAB, é ofertada a licenciatura em Biologia. O CETEC conta com a licenciatura em Matemática na modalidade Educação a Distância (EAD). No CETENS, é ofertada a licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Matemática e Ciências da Natureza. O CAHL conta com as licenciaturas em Artes Visuais, em Ciências Sociais e em História. No CECULT, são ofertadas as licenciaturas em Música Popular Brasileira e a Interdisciplinar em Artes, ambas ofertadas nas modalidades presencial e EAD. O CFP oferta as licenciaturas em Educação do Campo: Ciências Agrárias, em Educação Física, em Filosofia, em Física, em Letras Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa, em Matemática, em Pedagogia e em Química. No âmbito do PARFOR foram ofertadas duas turmas especiais de Licenciatura em Pedagogia. E no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entre os anos de 2015 e 2022, o CFP ofertou duas turmas do curso de Tecnologia em Agroecologia.

Na configuração institucional da UFRB, vale destacar a concretude do CFP que tem um perfil específico, o qual lhe qualifica como Centro de Ensino direcionado e que tem por vocação institucional a formação de professores(as). Como já apresentado, o CFP congrega 8 dos 19 cursos de licenciatura em andamento na Universidade e acolhe o Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). Nesse conjunto de cursos ofertados no CFP, na formação de professores(as) do campo, tomam destaque o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e o Mestrado Profissional em Educação do Campo, e de maneira mais ampliada, na formação de sujeitos do campo, o Curso de Tecnologia em Agroecologia, realizado no âmbito do PRONERA.

Assim, no contexto da tarefa institucional assumida pela UFRB, o Programa Escola da Terra coloca-se como ação fundamental na busca contínua em produzir laços consistentes entre a Universidade e as escolas de Educação Básica nos territórios. Deste modo, o Programa está proposto na interface entre Educação Superior e Educação Básica, na busca de intensificar uma interação indispensável na formação de professores(as), na articulação da teoria e prática nos processos formativos desencadeados.

Adjacente a centralidade da formação de professores(as) como ação institucional da UFRB, mais especificamente no que diz respeito aos processos de formação continuada, cabe destacar a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) que assegurou

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A Meta 15 do PNE, teve como uma de suas estratégias estabelecidas a disposição de "implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial" (BRASIL, 2014).

De acordo com o indicador 16B disposto no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2022), em 2013 o quantitativo de professores(as) da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada atingiu 30,7% e, em 2021, esse percentual chegou à 40% de todos(as) professores(as) da Educação Básica no país.

Mesmo considerando os esforços acionados nas diversas esferas da ação colaborativa no âmbito educacional – dentre os quais coloca-se a própria constituição e concretude da UFRB, bem como, o aumento em cerca de 10% se tomado o número registrado em 2013 – os dados pertinentes ao Monitoramento das Metas do PNE evidenciam a dificuldade em alcançar a meta de 100% de professores(as) da Educação Básica de todo país com participação em cursos de formação continuada no ano de 2024.

> Em valores absolutos, em 2021, o percentual de 40,0% corresponde a 893.015 professores (de um total de 2.230.891). Assim, para o atingimento da meta, 1.337.876 professores teriam ainda que realizar essa formação até o final do período do plano. Considerando que a meta tem como objetivo atingir 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para que a meta seja alcançada até 2024 (BRASIL, 2022, p. 351).

No estado da Bahia em 2013 foi registrado um percentual de 24,7% de professores(as) da Educação Básica que estiveram vinculados(as) a algum tipo de processo de formação continuada. Em 2017 esse quantitativo atingiu 31,6%. Já em 2021, 42,2% do total de professores(as) da Educação Básica que atuavam no estado da Bahia participaram de cursos de formação continuada.

De modo geral, tanto em nível nacional, como no caso específico da Bahia, mesmo considerando a progressiva ampliação constatada na série histórica 2013-2017-2021, os dados produzidos em decorrência do Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2022, p. 353) "[...] indicam que, se a meta é chegar a 100% de profissionais da educação básica com formação continuada até 2024, haverá a necessidade de um esforço adicional das redes de ensino para o engajamento dos professores em cursos de formação continuada".

Nesse contexto, é que se insere a proposição do curso de formação continuada Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023 como resposta ao Ofício nº 7/2023/CGEC/DIPECEI/SECADI/SECADI-MEC de 25 de maio de 2023 (MEC, 2023), no qual, a UFRB, por meio do Gabinete da Reitoria, via o Ofício 264/2023 de 19 de junho de 2023 (UFRB, 2023), adere à ação Escola da Terra.

Ao conceber a proposta de formação de professores(as) do campo relacionada ao Programa Escola da Terra na UFRB, cabe destacar a apreensão sobre a identidade da escola do campo, que

> [...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p. 33).

Neste interim, destaca-se como um dos elementos da base fundante da proposta de formação apresentada os princípios da Educação do Campo, afirmados no Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. É importante registrar ainda que a proposição e a realização do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023 está amparada na Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002), nas quais verifica-se o delineamento dos elementos sustentadores da formação de professores(as) do campo, com especial atenção à:

> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (MEC, 2002, p. 36-37).

Assim, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo tem por objetivo geral realizar formação continuada de professores(as) atuam nas escolas do/no campo de Ensino Fundamental no estado da Bahia tendo por foco a qualificação da práxis pedagógica de tais sujeitos, em nível de Aperfeiçoamento, estando organizado em regime de alternância com carga horária total de 180 horas. E como objetivos específicos a proposta da UFRB, assume a perspectiva de: i) Realizar 108 horas de atividades presenciais em Tempo Universidade (TU) voltadas para a formação de professores(as) que atuam nas escolas do/no campo na Bahia; ii) Realizar 72 horas de atividades presenciais em Tempo Comunidade (TC) voltadas para a formação de professores(as) que atuam nas escola do/no campo na Bahia; iii) Aprofundar o debate e a reflexão sobre a política educacional de Educação do Campo e sua concretização nas escolas e municípios; iv) Promover a formação docente crítica, com base teórica consistente, voltada para uma visão ampliada de mundo, de sociedade e dos processos sociais

contemporâneos; v) Aprofundar elementos acerca da organização do trabalho pedagógico nas escolas no/do campo e construir proposições ao trabalho docente que incidam no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes; e vi) Sistematizar e produzir materiais didático-pedagógicos junto às escolas e aos(às) professores(as) do campo, promovendo apoio pedagógico às atividades docentes e suporte para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do/no campo.

Participantes do Curso: equipe pedagógica e beneficiários(as)

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023 se destina a 120 cursistas, professores(as) das escolas do/no campo do Ensino Fundamental na Bahia, vinculados(as) aos municípios que assentiram/aderiram à ação Escola da Terra pelo Termo de Adesão do MEC. Para efetivação da formação proposta, considera-se prioritariamente os municípios que integram os Territórios Vale do Jiquiriçá, Recôncavo e Portal do Sertão, no quais estão situados os *campi* da UFRB. Mas vale destacar que a abrangência territorial da Universidade ultrapassa essa inserção física de seus *campi* nesses três Territórios, expandindo-se para outros municípios do estado, como expressa a realidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias que atende estudantes de trinta municípios localizados em doze Territórios de Identidade da Bahia.

A Equipe de Coordenação será constituída pelo Coordenador do Curso/Adjunto, pelo(a) Supervisor(a) de Curso e pelo(a) Professor(a) Formador(a). A Equipe Pedagógica, além de considerar a participação dos integrantes da Equipe de Coordenação contará com a participação dos(as) Professores(as)-Pesquisadores(as) Formadores(as), o(a) Coordenador(a) Estadual e os(as) Tutores(as). Os(as) integrantes da Equipe de Coordenação e da Equipe Pedagógica contarão com concessão de bolsa viabilizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em acordo com as atribuições e responsabilidades de cada participante bolsista definidas na Portaria nº 579/2013 (MEC, 2013).

Estrutura Curricular e Metodologia do Curso

Para a efetivação da formação proposta serão realizados dois Seminários do Programa Escola da Terra na UFRB que terão por foco a abertura e o enceramento do Curso de Aperfeiçoamento e quatro módulos formativos.

Cada um dos quatro módulos formativos está sustentado por um eixo, sejam eles: Eixo 1 – Questão Agrária, Materialidade de Origem e Política de Educação do Campo; Eixo 2 – Educação do Campo: comunidade, sujeitos e escola; e Eixo 3 – Práticas Educativas da Escola da Infância e Adolescência do/no Campo I; e Eixo 4 – Práticas Educativas da Escola da Infância e Adolescência do/no Campo II. Além dos eixos, serão considerados alguns conteúdos transversais (Questão Agrária e Agrícola, Agroecologia, relações étnico-raciais, direitos humanos, violência no campo, acesso e produção na terra), que perpassam os módulos formativos, sobretudo nos eixos voltados às Práticas Educativas da Escola da Infância e Adolescência do/no Campo. A efetivação dos módulos formativos será adequada de acordo com a conformação de cada um dos polos que integrarão o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023. Deste modo, serão realizados calendários em comum acordo com os parceiros tendo em conta a carga horária total proposta e o seu desdobramento nos períodos de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

Já a realização dos Seminários de Abertura e Encerramento do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023 estão previstos para que ocorram de maneira coletiva, colocando-se como momentos de integração entre a totalidade dos(as) participantes.

A carga horária total de 180h do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023, estruturada sob o regime de alternância em acordo com o disposto na Portaria nº 579/2013 que instituiu o Programa Escola da Terra (MEC, 2013), será distribuída nos dois momentos de Seminários, totalizando 20h e nos quatro módulos formativos de 40 horas cada, totalizando 160h.

Os Seminários terão por foco a realização de duas edições do Seminário do Programa Escola da Terra na UFRB. As temáticas dos Seminários estarão vinculadas a efetivação da proposta formativa, voltando-se para a abertura e o encerramento do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023.

Já os módulos formativos terão a duração de 24h de atividades presenciais cada um, a serem realizadas no TU, com desdobramento de mais 16h de atividades orientadas e acompanhadas no TC.

Os eixos que sustentam cada módulo formativo, contemplarão quatro movimentos relacionados: a) leitura orientada sobre o tema; b) apresentação sistemática e diálogos sobre cada tema proposto; c) atividades que contemplem o tema abordado em sua conexão com o trabalho docente no Ensino Fundamental; e d) a realização de atividades orientadas e acompanhadas no TC.

Assim, o percurso formativo constituído pelos dois momentos de Seminários e os quatro Módulos Formativos configuram as 180h do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023, que organizadas em tempos/espaços formativos complementares e inter-relacionados tomam materialidade na alternância pedagógica, entre o TU, que se constitui como tempo/espaço formativo estruturado em encontros presenciais que totalizarão a carga horária de 108h; e o TC, que se constitui como tempo/espaço formativo realizado em serviço e acompanhado pelos(as) tutores(as) do Programa Escola da Terra, com carga horária de 72h.

As 108h de atividades que correspondem ao TU, serão realizadas no Centro de Formação de Professores da UFRB, *Campus* Amargosa e/ou nos pólos que integrarão o Programa Escola da Terra na UFRB. Já as 72h de atividade do TC, serão realizadas nas escolas do campo de inserção dos(as) cursistas, consideradas as orientações e o acompanhamento pedagógico que será realizado pela equipe pedagógica, com destaque para a atuação dos(as) tutores(as) do Programa Escola da Terra.

Essa estruturação da alternância tem por referência o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 (CNE/CEB, 2006) que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), consubstanciado no Parecer CNE/CP nº 22/2020 que versa sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (CNE/CEB, 2020), com destaque para as mediações pedagógicas da alternância voltadas para

> [...] articulação dos tempos e espaços da formação, assim como associar e relacionar os componentes curriculares por meio da tematização contextual integradora. O objetivo é a articulação dos conteúdos da formação geral e específica, humana e profissional e, desse modo, associar sujeitos,

> movimentos sociais e comunidades nos processos formativos em seus distintos tempos e espaços (CNE/CEB, 2020, p. 11).

No caso da presente proposta, isso tomará materialidade na socialização das experiências laborais, na promoção de estudos orientados, na elaboração de sínteses, no estudo da realidade, nas intervenções e nos diálogos.

Os(as) tutores(as) são assessores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos(as) professores(as) cursistas nos períodos de TU e TC, sua atuação se dará em consonância com a proposta formativa da alternância, a partir da observância às orientações para promoção da articulação entre a proposta pedagógica e ação formativa operacionalizada no decorrer do Curso de Aperfeiçoamento.

Complementarão a metodologia das formações presenciais: aulas expositivas dialogadas, rodas de conversa e experiências de vida e atividades pedagógicas que sustentem o trabalho docente nas escolas do campo de Ensino Fundamental, amparado numa formação crítica alinhada aos princípios e fundamentos da Educação do Campo.

A gestão pedagógica, o acompanhamento e a avaliação da formação continuada serão realizados pela equipe da UFRB, com apoio da Coordenação Estadual do Programa na Bahia e dos(as) tutores(as) designados(as) pelas redes estadual e municipais de educação. Para tanto, serão realizadas reuniões pedagógicas periódicas para tratar da formação em sua totalidade, bem como, proceder o acompanhamento das atividades realizadas e possíveis adequações necessárias.

Assim, a avaliação será contínua e cumulativa, tendo como instrumentos os relatórios mensais de acompanhamento pedagógico elaborados pela equipe de tutores(as). Junto a isso, serão promovidas sistematizações coletivas e individuais produzidas no decorrer das atividades propostas, considerando instrumentos de avaliação diversificados, a fim de permitir considerar as possibilidades dos conteúdos e dos(as) participantes. Ao final de cada atividade, sem desconsiderar o caráter contínuo da avaliação, os(as) participantes avaliarão a formação propiciada como um todo, com vista a refletir sobre a apropriação de conhecimentos, a sua participação e a socialização no conjunto do grupo. O Seminário de Encerramento a ser realizado no final do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023 culminará como momento profícuo de avaliação do processo desencadeado.

Delineando horizontes para formação continuada de professores(as) do campo no Programa Escola da Terra na UFRB

Conforme expresso na estrutura curricular proposta já apresentada, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023 está vinculado a formulação sobre a formação de professores(as) no contexto da luta por uma Educação do Campo e no marco normativo educacional produzido em tal contexto (BRASIL, 2012), tendo aí seu delineamento.

Neste aspecto, toma destaque a práxis criadora e reiterativa de professores(as) em sua atuação profissional nas escolas do campo. Isso coloca-se como outro elemento basilar do processo de formação proposto, haja visto, que

> O homem [e/ou a mulher] não vive em constante estado criador. Ele só cria por necessidade, isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades. [...] a atividade prática fundamental do homem [mulher] tem um caráter criador; mas, junto a ela, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Assim, considerando o caráter criador e transitório da práxis humana e sua efetividade na ação de professores(as) do campo, no contexto de proposição do Programa Escola da Terra na UFRB, é válido recuperar ainda, a formulação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2010, p. 15-16) que aponta para a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social do profissional da educação; a gestão democrática; a incorporação da concepção de formação continuada; e a avaliação permanente dos cursos de formação.

Ao voltar-se especificamente para a formação continuada de professores(as) do campo, cabe registrar como possíveis contribuições as proposições de Silva (2019), nas quais a autora indica pontos significativos para o pensar a perspectiva da natureza e do trabalho docente na relação e como parte de uma sociedade, nesse caso a sociedade capitalista. Dentre as contribuições de Silva (2019) destaca-se a formulação acerca da epistemologia de práxis na qual está acentuada a perspectiva de entender os(as) professores(as) enquanto sujeitos da ação e da história, inseridos e capazes de entender e atuar, desde a escola e em contexto mais amplo.

> Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para a proposição [...] da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (SILVA, 2019, p. 37).

No que se refere à formação de professores(as) do campo, a epistemologia da práxis conforme proposta por Silva (2019), se coloca como uma possibilidade de articular elementos constitutivos dos princípios políticos, pedagógicos e metodológicos da Educação do Campo, que sustentadores dessa formação, tenha no trabalho coletivo e no projeto de campo desde as perspectiva dos(as) trabalhadoras seus fundamentos.

Nesse quadro, considerando o delineamento que dá sustentação ao projeto de formação continuada Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra UFRB edição 2023, evidencia-se a materialidade de origem da Educação do Campo (CALDART, 2008) e o fazer da escola do campo, a partir do protagonismo e atuação de educadores(as), por meio de seu trabalho docente e das práticas pedagógicas por eles(as) desenvolvidas como elementos chave de sua formação.

Assim, a Educação do Campo, em diálogo com a formulação da ANFOPE (2015) e Silva (2019), tem como horizontes afirmar a formação de professores(as) do campo no âmbito da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007), ancorando-se na dimensão da luta, enquanto matriz formativa na articulação entre projeto societário e conhecimento escolar que, pautada no trabalho coletivo, incide no planejamento e no fazer pedagógico, consideradas as questões específicas expressas nos anseios dos sujeitos, de suas comunidades e dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo nos quais se inserem.

Considerações para a continuidade...

Considerada a proposição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023 e o delineamento dos horizontes de sua realização, a concretização do processo formativo anunciado e aprofundado em suas bases fundamentais, coloca-se no âmbito do desafio de seguir na tarefa de resistir e semear uma educação que cumpra com seu papel emancipatório por meio e na práxis dos sujeitos.

Assim, tomar o Programa Escola da Terra na UFRB como ação concreta na formação continuada de professores(as) do campo na Bahia, estando conectada à luta por uma Educação do Campo no Brasil, nos permite afirmar e avançar no aprofundamento do marco normativo e da política pública de Educação do Campo, bem como, na sua concretização nos territórios e no fazer das escolas.

Desta forma, a articulação entre Universidade, MEC-SECADI, redes municipais e estadual de educação, Movimentos Sociais e Organizações Populares e escolas, coloca-se como horizonte na formação de professores(as), tendo a práxis pedagógica de tais sujeitos como referência para o processo formativo a ser desencadeado.

Referências

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do 15º Encontro Nacional da ANFOPE**, 21 a 23 de novembro de 2010. Caldas Novas - GO. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf. Acesso em: 16/mai./2023.

BAHIA. **Lei nº 13214/2014**, de 29 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Lei-13.214-de-29-de-dezembro-2014-Politica-Territorial.pdf. Acesso em: 21/jul./2023.

BRASIL. **Educação do Campo:** marcos normativos. – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. In: BRASIL. **Educação do Campo:** marcos normativos. – Brasília: SECADI, 2012. p. 81-88. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**, Lei n° 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 22/jul./2023.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** – Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7). Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Por-uma-educacao-do-campo-7.pdf. Acesso em: 30/set./2023.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: BRASIL. **Educação do Campo:** marcos normativos. – Brasília: SECADI, 2012. p. 33-37. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. Parecer CNE/CEB nº 01/2006, que analisa dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). In: BRASIL. **Educação do Campo:** marcos normativos. – Brasília: SECADI, 2012. p. 39-49. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. In: BRASIL. **Educação do Campo:** marcos normativos. – Brasília: SECADI, 2012. p. 53-56. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Parecer CNE/CP nº 22/2020**, de 8 de dezembro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Doverno Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofacistas do capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 86/2013**, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22/jul./2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 579/2013**, de 02 de julho de 2013, que institui a Escola da Terra. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_es

cola_da_terra.pdf. Acesso em: 22/jul./2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício nº 7/2023/CGEC/DIPECEI/SECADI/SECADI-MEC**, de 25 de maio de 2023, que trata do convite para adesão de sua instituição a nova edição do Programa Escola da Terra. Brasília: SECADI, 2023.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; SAPELLI, Marlene. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 99-120.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019-2030.** Cruz das Almas – BA, UFRB, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/pdi-ufrb-2019-2030.pdf. Acesso em: 21/jul./2023.

UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução CONAC/UFRB nº 057**, de 23 de maio de 2022, que dispõe sobre a aprovação das normas que disciplinam as ações de Extensão Universitária. Cruz das Almas: UFRB, 2022. Disponível em: https://ufrb.edu.br/cecult/images/20220525111544_Resolucao_CONAC_57_2022.pdf. Acesso em: 21/jul./2023.

UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Ofício 264/2023**, de 19 de junho de 2023, que trata da resposta ao Ofício Nº 7/2023/CGEC/DIPECEI/SECADI/SECADI com adesão ao Escola da Terra. Cruz das Almas: UFRB, 2023.

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo:** a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010-2014). 362f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59470. Acesso em: 30/set./2023.

FORMACAMPO: UM CONJUNTO DE AÇÕES ENTRE LUTAS E RESISTÊNCIA QUE TECEM O AVANÇO DA EDUCAÇÃO DO E/NO CAMPO

Fernanda Eloisa Henrique de Morais Alves[302]
Ana Paula Ferreira[303]
Arlete Ramos dos Santos[304]

Resumo: O presente estudo coloca em evidência as várias ações do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO) e a busca constante pelo respeito a heterogeneidade na educação do e /no Campo, além de ressaltar a inerência do programa nas lutas e resistências dos Movimentos Sociais do Campo e toda a sua trajetória na busca por políticas públicas, e os direitos da Educação do e /no do Campo, bem como evidenciar as principais ações do programa que estão diretamente ligadas as lutas dos movimentos de lutas pela terra e Educação do Campo.

Palavras-Chave: Formacampo. Movimentos Sociais do Campo. Políticas Púbicas.

Introdução

A luta campesina de forma incessante por seus direitos através das mobilizações dos movimentos sociais, aos poucos vão sendo constituídos, mas não basta serem apenas estabelecido pela constituição, é necessário que seja concretizado. A primeira conquista se deu com a aprovação da LDB n.9.394/96 aprovada em dezembro de 1996, e a partir daí começou a valer a pena a luta pelos direitos a educação campesina que até então, mesmo sendo lei ainda era invisibilidade, e assim continua a luta por respeito as especificidades da educação do campo, porém essa luta não pode ser restrita apenas aos campesinos, há a necessidade de expandir a história da educação do campo, levando o conhecimento dessa luta para todos os povos, tendo como objetivo a luta pela educação. Diante da continua militância em busca dos direitos historicamente negados à comunidade campesina, faz-se necessária o engajamento da universidade na oferta de programas de extensão como o programa de Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), oportunizando os professores da rede municipal de todo

[302] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Juvino Oliveira, Itapetinga-BA. E-mail: fehmalves@hotmail.com.
[303] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Juvino Oliveira, Itapetinga-BA. E-mail: anapferreira920@gmail.com.
[304] Pós-Doutorado pela UNESP; Doutora em Educação pela FAE/UFMG, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e professora da Pós graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, com registro no CNPQ. E-mail: arlerp@hotmail.com.

território baiano, bem como toda a comunidade interessada, a conhecer, não só na teoria, mas também na prática, todo contexto histórico dos povos do campo, além de inserir a sociedade nas atuações contra hegemônicas, levando em consideração que se todos nós somos povos heterógenos e essa luta também é nossa.

> É fato que a universidade tem várias contribuições a fazer pela sociedade brasileira, mas o inverso também é verdadeiro, pois a sociedade também tem contribuições a fazer à universidade. Para que a construção, de uma universidade democrática possa acontecer, a complexidade do mundo deve ser reconhecida, e não excluída da universidade. (SILVA, 2020, p. 23)

Segundo Silva as dificuldades que a sociedade enfrenta também devem ser discutidas dentro das universidades, pois é lá que se forma cidadãos que devem ser preparados para através da educação, formar pessoas e desconstruir paradigmas que estão estruturados historicamente. Podemos pautar aqui como exemplo de complexidade do mundo, citada acima a luta dos movimentos sociais em busca dos direitos da educação do campo, tendo a universidade como ponte para expandir para toda sociedade, levando em consideração à educação, seja do campo ou de qualquer outra modalidade, deve sempre ser respeitada e valorizada.

O presente estudo mostra algumas ações do programa Formacampo, que é um programa de extensão, com inúmeras possibilidades de contribuir para não propagação do descaso que os estudantes do campo vivenciam, desde a negação dos seus direitos às sujeições de preconceitos que são expostos ao saírem do campo e precisarem ir estudar na cidade, tendo em vista que uma das ações do Formacampo enquanto formação continuada é quebrar esses paradigmas que foram construídos historicamente, no intuito de despertar não só nos discentes participantes do programa, mas também nos professores da educação básica do Campo a necessidade desse diálogo que se dá no intuito de mostrar à sociedade, a realidade histórica que a comunidade campesina enfrenta, bem como a negação de políticas púbicas na escola do e/no Campo, levando em consideração os pontos negativos que a falta de políticas pública ocasiona, como por exemplo, quando a criança do campo se desloca do seu ambiente , em busca de uma formação e ainda passam por situações constrangedoras ocasionada por falta de diálogo e informação referente a realidade do campo, isso afeta diretamente desde a formação do sujeito ao rendimento escolar.

Por essa razão, surgiu em 2021 o Programa de Formação de Professores do Campo (Formacampo) como um meio fundamental para estimular discentes e profissionais da educação básica a aprofundar, compreender e apaixonar-se pela Educação do e/no Campo, principalmente quanto à luta pela garantia dos direitos dos (as) campesinos (as). Segundo Santos (2023) o Formacampo tem por finalidade também descontruir o estimulo de uma educação rural e mercantilista, lutando por uma educação do campo humanizada, visando a efetivação dos direitos dos povos do campo e estimulando licenciando (as) a vivenciarem essa modalidade de ensino tão rica.

É válido ressaltar que para o Formacampo, a formação continuada nada mais é que proporcionar a todos os educadores o estimulo em estar sempre se atualizando e desafiando o capital, indo contra as ideologias equivocadas que insistem em dizer com a falta de políticas púbicas que quem veio do campo deveria continuar lá para trabalhar e atender os interesses do capital. Tendo em vista que os princípios dessa formação são contrários ao projeto de sociedade idealizado pelo capital, ou seja, um projeto que é pautado por perspectivas da política do liberalismo, desconsiderando a heterogeneidade que há na educação do campo.

> Enquanto a educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é o resultado de um projeto criado para educação do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas nesses paradigmas são os espaços que onde são construídos seus protagonistas. Por essa razão é que reafirmamos a educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural cuja referência é a do produtivíssimos, ou seja, do campo somente como lugar da produção de mercadoria, e não como um espaço de vida. (FERNANDES; MOLINA, 2014, p.63)
>
> "Na medida em que é" uma relação social, o processo de significação que produz a 'diferença' se dá em conexão, com relação de poder, são as relações de poder que fazem com [que] a 'diferença' adquira um sinal, que o 'diferente' seja avaliado negativamente ao 'não diferente'. (SILVA, 2005, p.87)

É urgente findar com o descaso construído historicamente pelo Capital na perspectiva de se pensar a educação do campo apenas como um meio de produção, e a não valorização dos campesinos enquanto pessoas que têm seus direitos negados. É necessário reconhecer que é intrínseco a lida cotidiana do campesino com o Campo. Estabelecer essa "diferença" ou segregação entre campo e cidade, sempre colocando o campo como inferior é ferir não somente a identidade e a cultura campesina, mas também toda trajetória dos movimentos sociais na busca e validação de seus direitos.

> A educação rural no Brasil, por meios socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de Estudo, isso é coisa de gente da cidade. " (LEITE,1999, p.14.).

Pode-se perceber através da referida reflexão acima, que o descaso para com a os povos do campo é construído historicamente e colabora com o pensamento equivocado de que o campo é um lugar de atraso, que a seriação é o modelo ideal, que as escolas precisam mesmo ser nucleadas, pois na cidade os campesinos terão mais oportunidades e para evoluir profissionalmente, que há a necessidade de ir para cidade estudar ou buscar empregos ditos mais dignos.

Segundo o INEP nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos[305] esse número de fechamento de escolas do campo é muito preocupante e nessa perspectiva se estabelece o fortalecimento da ideia equivocada de que o campo é um lugar de atraso.

No artigo 205 expõe que:

> A educação, é 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. Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Ementa Constitucional n°59, de 2009)

Muitas escolas do campo apresentam condições físicas e didáticas-pedagógicas vergonhosas, estudantes recebem professores sem formação em relação ao conhecimento de pertença e identidade, afinal, esses profissionais muitas vezes são enviados para trabalharem no campo como castigo (consequência de uma politicagem)[306] . Essa situação precária das escolas localizadas no campo é usada como justificativa para fechamento de escolas.

[305] Essa informação foi coletada pela plataforma do Google (Tecnologia de mecanismo de pesquisa)
[306] Politicagem: Política de interesses pessoais, de troca de favores.

Estudar no lugar onde vive é um direito de todos os estudantes do campo. O que abrange esses direitos não é ter apenas um espaço para chamar de escola[307], mas ter acesso a um espaço físico com estrutura e infraestrutura adequada à educação de qualidade; professores capacitados (formação inicial e continuada) e que tenham compromisso de exercer a profissão por excelência, responsabilidade e amor; acesso à tecnologia; projeto político pedagógico construído com todo corpo escolar (essencialmente a comunidade campesina); materiais didáticos voltados a realidade campesina; recursos pedagógicos que valorizam a identidade dos povos do campo.

> Primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo é a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base cientifica (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e a realidade, a fim de continuar a práxis (prática + teoria), seja na comunidade, na propriedade, (atividades de técnica agrícolas) ou na inserção em determinado movimentos sociais (NASCIMETO, 2003, s/p).

Não basta levar escola ao campo, é necessária uma educação que também seja do campo, pensando e agindo pela garantia da identidade desses povos. "A lei propõe que a identidade da escola do campo seja própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração a temporalidades e saberes próprios dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências tecnologia e nos movimentos sociais" (RESOLUÇÂO CNE/CEB n° 01/2002).

Para que tais direitos sejam garantidos é preciso políticas públicas voltadas para educação do/no campo. E todas essas demandas são discutidas, analisadas, refletidas e corpo de bandeira para os envolvidos com o Formacampo, que não se limitam às pesquisas, mas articulam ações concretas que colaboram para abrandar os problemas da Educação no/do Campo.

Segundo o Relatório Técnico do Programa de Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), esse programa tem como parceira a União Nacional dos Dirigentes Municipal da educação (UNDIME) para aproximar a Universidade com as escolas no/do

[307] "Espaço para chamar de escola" foi citada para reforçar que é um direito do aluno a garantia de padrão e qualidade e muitas vezes, escolas do campo não tem uma boa estrutura, às vezes são até um cômodo da casa do fazendeiro.

Campo em todo território baiano. Conta também como coparticipantes as seguintes Universidades: Universidade Estadual do sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Um dos propósitos do Programa é a formação continuada dos professores do/no Campo, com o intuito de reelaborar o projeto político pedagógico a partir das realidades vivenciadas no campo, ou seja, uma das lutas do Formacampo é fazer valer uma pedagogia que evidência e valoriza o trabalho do campesino, tendo a sua vida no campo como parte do processo de ensino e aprendizagem, além de valorizar a identidade das pessoas do campo.

Dentre as ações do programa, algumas delas são: reuniões via l*ives*[308] que são transmitidas através do canal da Undime, e *You tube*[309] possibilitando que todos os municípios visualizem e participem das discussões abordadas. Há também atividades assíncronas e formações, que possibilita não apenas atualizações de cadastramentos e analises de territórios, mas, debates para melhoria dessa modalidade de ensino, reflexões acerca dos fechamentos de escolas rurais, ampliação de informações sobre Educação no/do Campo, leitura e discursões sobre políticas públicas para campesinos, estimulo a produções acadêmicas nessa área, incentivo à formação inicial e continuada de qualidade, entre outras análises e lutas referentes a Educação no/do Campo.

A relevância desse trabalho surge ao se pensar que é necessário debater o papel da Educação na sociedade levando em consideração a luta dos movimentos sociais em busca dos direitos dos povos campesinos, os processos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sobretudo, referente a Educação no/do Campo que requer mais engajamento, luta e militância, a reflexão acerca da negação das políticas públicas voltadas para o campo, dentre outras questões. Tendo em vista que a luta por uma educação do campo nada mais é que a militância para impedir que os direitos dos povos do campo continuem sendo negados.

> A Educação do Campo surgiu das lutas de classes trabalhadora camponesa organizada, principalmente como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos

[308] Lives: Transmissões ao vivo feita por redes sociais.
[309] You tube: Plataforma de vídeo online

> diversos sujeitos coletivos e que fazem do campo o seu território de vida. (SANTOS, 2016, p.179).

Outra discussão necessária que há nesse estudo, é sobre a formação continuada de professores do campo. Que precisa ser pautada na realidade vivenciada pelos campesinos.

> A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação, de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais de formação que focalize a educação do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p.158)

Busca-se nesse estudo evidenciar a importância tanto do Formacampo quanto programa de formação de professores do campo, quanto de todos os outros movimentos sociais do Campo, tendo em vista a falta de políticas especificamente voltadas para formar o professor que irá atuar na Educação do e/no Campo.

Para tanto, o presente artigo tem como objetivo responder a seguinte questão de pesquisa:

De que Forma o Programa de Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO) contribui para enfatizar a luta dos movimentos sociais do Campo, e como isso favorece na melhoria da Educação do/no Campo?

Para tecer esse estudo, foi realizado uma pesquisa explicativa a partir de investigação da participação no programa referido, estratégia metodológica que possibilita enfatizar a trajetória e a importância do Formacampo na luta em busca dos direitos das pessoas do Campo.

Para tecer essa pesquisa, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, a partir da investigação com estudo de caso, estratégia metodológica que possibilita enfatizar a trajetória e a importância das ações do Formacampo juntamente com os programas sociais do Campo em busca da validação dos direitos dos campesinos.

> A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc. (MARCONI, LAKATOS, 2004, p. 269)

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. O estudo

de caso normalmente estuda um objeto específico com mais detalhes, e tem uma natureza mais particular. Por isso, Yin (2005. p. 32) afirma que "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real".

A partir desse método de pesquisa e investigação podemos explorar e expor de maneira mais ampla acerca do objetivo do programa Formacampo, bem como, as ações do programa e a relação que a mesma tem com os movimentos sociais do Campo.

> "A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem". (DENZIN; LINCOLN 2006)

Nesse sentido, levamos em consideração para construção desse estudo, as ações do programa Formacampo em busca do protagonismo dos campesinos, na perspectiva da valorização da comunidade do campo, não em busca de destaque, mas sim, do reconhecimento de valores, tendo em vista a necessidade de dar voz aos movimentos sociais ligados ao campo, ressaltando a luta continua por uma Educação do e/no Campo de qualidade, fazendo valer todos os direitos da comunidade campesina.

O Formacampo e suas ações em busca do cumprimento dos direitos da Educação do/no Campo

O programa de formação de Professores do Campo tem como base principal para melhoria da qualidade da Educação do/no Campo, a formação inicial e continuada. O acesso à uma formação inicial docente está ligada diretamente à Universidade, entretanto, a formação de professores não se restringe apenas a universidade, vai além. É valido ressaltar que a formação de professores deve ser inicial e continuada, afinal há um processo de aperfeiçoamento envolto, um amadurecimento do desempenho docente.

Segundo a Lei de Diretrizes Brasileiras (LDB) nº 9.394/96, pode-se perceber alguns critérios assegurados que possibilitam a atuação dos professores da educação básica. É afirmado no artigo 62 que a formação de docentes que atuarão na formação básica se dá da seguinte forma:

> Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas quatro primeiras séries de Ensino Fundamental, oferecida em nível médio em modalidade normal (BRASIL, 1996).

Embora esses critérios citados acima estejam estabelecidos por lei, ainda existem muitos profissionais da educação, principalmente do e/no Campo sem a formação exigida para atuarem à docência.

> O percentual de docência ministradas por professores com formação superior adequada a área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando em 2019 a 54,8% para educação infantil, 66,1% para os anos iniciais do ensino fundamental, 53,2% para os anos finais do ensino fundamental e 63,3% para o ensino médio. (BRASIL, 2020, p.70).

Percebe-se então que apesar dos avanços alcançados por lei, a educação ainda não atingiu o percentual adequando de professores com formação docente nas salas de aula, a lei existe, mas precisa ser concretizada na realidade. Ainda que seja do Estado a obrigação de levar essa formação para todos os professores, sobretudo os professores do Campo, infelizmente na realidade não há essa preocupação por parte das autoridades, não por um mero descuido, mas um projeto premeditado para inferiorizar cada vez mais a educação do Campo. E é exatamente remando contra essa maré de descaso que o Formacampo oferece formação não somente para os professores, mas para todos aqueles que têm uma relação com a educação do campo.

> A luta dos professores em defesa dos seus direitos e da sua dignidade deve ser entendida como um momento importante à sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte, o combate a favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte, o respeito que o professores devem ter a identidade do educando, à sua pessoa, à seu direito de ser. (FREIRE, 1996. p.66-67).

É nessa perspectiva de freire que o Formacampo vai tomando proporção, na certeza de que a formação para o professor do Campo deve ter as suas especificidades voltadas para os saberes do Campo, no intuito de formar educadores que saibam respeitar as especificidades que há na educação Campesina. Nesse processo de Formação que ocorre no Formacampo questões como essas, são levadas para toda comunidade, seja ela do Campo ou não. Essas formações

acontecem de formas síncronas[310] e assíncronas[311] e são transmitidas através do canal dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para facilitar o acesso a todos os municípios. Nessa Formação os interessados assistem a *live*[312] e posteriormente respondem uma atividade relacionada ao que aprendeu, é válido ressaltar que essas formações ocorrem de forma frequente, pois o compromisso do Formacampo com os 16.000 (dezesseis mil) inscritos sempre será uma grande responsabilidade. Dentre tantas relevâncias dessas formações umas das mais essenciais é quebrar os paradigmas de inferiorizarão dos povos do campo em relação às pessoas da cidade, se há essa cultura de invisibilizar os campesinos e campesinas, isso se dá pela negação de políticas públicas para os povos do Campo, sobretudo o direito à uma educação digna, de qualidade e no Campo, com professores cientes do que é a Educação do campo e todas as suas especificidades. É uma questão para se preocupar, principalmente quando percebemos que além da formação docente, o professor precisa também do acesso a formação continuada.

> A formação continuada deve se dar pela oferta de atividade formativas diversas incluindo atividades de curso de atualização e extensão, curso de aperfeiçoamento, curso de especialização, curso de mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e práticas, articulados as políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições, de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção indenitária do profissional do magistério. (DOURADO, 2015, p. 313)

É de extrema importância que a formação continuada seja uma regra, visto que a educação no geral é um processo continuo de atualizações. E Tratando da importância da formação docente, destaca-se também a indispensável e necessária formação voltada para educadores do campo, que se consolidou no ano de 2012 com o apoio do Ministério da Educação (MEC) o Programa Nacional de Educadores do Campo, (PRONACAMPO)

> Esse programa vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação de professores e a produção de material didático específico, acesso a recuperação da infraestrutura das escolas, e qualidade da educação do campo em todas as etapas e modalidades. São quatro eixos principais: 1- Gestão e

[310] Atividades com Participação Simultânea.
[311] Atividades ou Interações que podem ser respondidas em outro Momento.
[312] Transmissão Continua Feita em Tempo real à Gravação.

> práticas pedagógicas, 2- Formação de professores, 3- Educação de Jovens e adultos da educação profissional e tecnológica e 4- infraestrutura física e tecnológica para as escolas. (MERCADANTE, 2012, s/p)

Como conquista das lutas por melhor qualidade, e valorização da educação do campo o Pronacampo tem uma fundamental importância até mesmo para dar espaço a outros programas que através da formação inicial e continuada, possibilitem a cultura e identidade do campo. Dessa maneira, percebe que a formação docente, relaciona-se na constância de um movimento de adquirir conhecimentos, competências e vivências essenciais para o exercício docente. Esse movimento precisa estar articulado com os pilares - ensino, pesquisa e extensão - para que ocorra um aperfeiçoamento dessa prática.

Assim a Universidade tem o papel fundamental na formação docente, pois é nesse espaço que é oferecido durante a formação acesso às teorias, que nada mais são que leitura e diálogos fundamentais para que o indivíduo possa relacioná-las com as práticas que irão vivenciar no decorrer do curso, não apenas em estágios obrigatórios e vivências práticas, mas também, se possível, com a experiência em extensão.

No Art. 1º expõe que é dada nova redação e acrescentado parágrafo único ao art. 207 da Constituição Federal, nos seguintes termos: “Art. 207”. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os movimentos sociais do campo e a luta contra hegemonia do capital

A educação do campo no Brasil é pautada por lutas e resistências, os campesinos eram totalmente excluídos pela burguesia, desconsiderando os seus valores e culturas. Entretanto as comunidades campesinas não aderiram ao silenciamento, e se movimentaram em prol dos seus direitos.

> A apropriação privada do território, as migrações rurais e entre o rural e o urbano, em busca de terra e trabalho, são fatos relevantes para a história social e política do país. Fica patente, portanto, que a falta de acesso à terra, à

> educação e ao trabalho da população rural e urbana, não foi equacionada nos marcos do precário estado de direito brasileiro. (TAVARES, 1999, p.445)

A situação precária em que os campesinos foram expostos foi exatamente o estopim da união dos povos do campo para reivindicar por seus direitos. Dentre os objetivos estão a não aceitação da desigualdade social e a resistência para permanecer nas terras as quais pertenciam, além da luta pelo direito a educação e uma vida digna, onde os campesinos pudessem trabalhar sem precisar sair do seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida.

> Marcada por lutas de políticas neoliberais contra politicas instaladas na década 90 no Brasil, que favorecia a expulsão dos campesinos das suas terras para implementar uma agricultura voltada à expansão capitalista, a educação do campo se constitui como uma conquista, dos povos camponeses, sendo algum desses os quilombolas, os indígenas, os trabalhadores do âmbito rural, que buscavam o reconhecimento do direito à educação por meio de mudança na realidade educacional, tendo em vista as políticas públicas que considerassem as diversidades que orientam a vida do campo.(SOUZA, 2021, p.5)

De acordo com Souza, podemos perceber que os povos do campo se constituem por quilombolas, indígenas, os trabalhadores de âmbito rural, dentre outros que tiram seu sustento do campo, ou seja, povos que tem em comum historicamente a negação de direitos, seja o de permanecer nas suas terras de origem, bem como o direito a uma educação que valorizasse a identidade, que diz respeito a diferentes culturas e que devem ser respeitadas, e assim esses povos se uniram para formando os movimentos sociais do Campo.

Valorizar essa cultura e dar-lhes o direito de vivenciar as leis que foram frutos de lutas e resistência é dar-lhes um novo olhar para que não só a sociedade, mas os próprios campesinos, respeite e enxergue os povos do campo como seres de direitos e capazes de evoluir a partir do lugar onde vivem, desarraigando a ideia equivocada de que para evoluir é necessário sair do campo e perceber o quanto que o campo pode ser um ponto de partida com educação do campo de qualidade oportunizando o crescimento tanto pessoal quanto profissional das pessoas que ali vivem.

É indispensável mostrar essa realidade de lutas e resistências dos Movimentos Sociais para toda sociedade. E essa é também uma ação do Formacampo, levar esse conhecimento não só a comunidade acadêmica, mas a comunidade em geral, os principais objetivos dos movimentos sociais do Campo, além de suas lutas e resistências que tecem os direitos já conquistados da educação do/no Campo. Uma das maiores ações do Formacampo que

possibilita essa interação entre sociedade e Movimentos Sociais do Campo são os encontros territoriais que ocorrem duas vezes ao ano, onde na ocasião as pessoas de todos os territórios se unem para trocar ideias e experiências acerca dos desafios e vitórias que regem a Educação do e/no Campo, a socialização com culturas diferente, e principalmente, a interação com os povos do campo, ouvindo deles todas as lutas e resistências que tecem à história de cada um, nos mostrando na prática junto com a comunidade campesina o quanto é necessário sermos militantes pelo fim da supremacia.

> Construir a Educação do Campo significa formar Educadores e Educadoras do e no/Campo, a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. (CALDART, 2011, p.158)

O Formacampo busca por um currículo na perspectiva da educação campesina, com práticas contrárias a hegemonia. Um currículo pensado a partir da cultura e especificidades dos Camponeses, havendo também autonomia para discussões necessárias como o respeito a identidade às pessoas do Campo. "Uma prática produtiva de significados com representações, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando a efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais". (LOPES, MACEDO, 2011 p.207)

É um currículo nessa perspectiva que o Formacampo almeja a busca incessante, onde as particularidades do campesino e campesina será respeitada, no direito de aprender a partir da sua cultura, sem perder a sua identidade. As ações do Formacampo são direcionadas por esse olhar, levando a percepção ao público interessado pela Educação do e/no Campo sobre a importância de um currículo notadamente direcionado para o campo. O conceito de currículo está interligado ao de avaliação, tanto dos conteúdos como das competências exigidas através do currículo, se a criança não alcança os objetivos curriculares , certamente não terá uma avaliação positiva.

> "As escolas do Campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo [...] " (SANTOS, 2012. P.73)

É imprescindível que haja um currículo pensado para o campo, um olhar voltado para diferentes formas de aprendizagens e principalmente, uma avaliação coerente e que respeite os saberes dos campesinos. Para haver essa avaliação coerente é necessário que a criança esteja estudando no seu lugar de direito, ou seja, no campo. É preciso muita cautela ao avaliar um aluno que não está no seu espaço e que passa parte do tempo saindo do seu lugar de origem para ir estudar na cidade, e mais outra parte do tempo para retornar ao seu espaço. Infelizmente essa é a realidade de muitas crianças campesinas, e isso afeta consideravelmente tanto seu empenho escolar, quanto o seu desenvolvimento enquanto criança. Pois o tempo em que a criança do campo deveria estar explorando seu espaço, tecendo uma formação cultural e social em o seu lugar de origem, está dentro de um ônibus tendo que abrir mão dos seus direitos enquanto sujeito do campo. Direitos das pessoas do campo são negados a todo momento, nesse caso não é apenas o direito de estudar, mas o direito de aprender, de construir a identidade de sócio cultural digna da pessoa do campo.

O Formacampo caminha lado a lado com os movimentos sociais, na busca por políticas públicas voltadas para pessoas do campo. Principalmente no que se refere a educação do campo, lutam contra políticas de direitos que estão sendo negados historicamente. Há uma forte relação entre a sociedade e o Formacampo, isso se dá tanto nas lives abertas para o público que chegam a 16.000 (dezesseis mil) inscritos quanto nas formações presenciais, onde é promovido o encontro de toda comunidade campesina, como os ribeirinhos, os indígenas, agricultores familiares, quilombolas, caiçaras e todos aqueles que tiram seu sustento do Campo e precisam desse espaço para viver. O encontro com essas pessoas enriquece a relação entre sociedade e escola do Campo, uma vez que a principal pauta nesse evento é a Educação do e/no Campo, sendo assim a comunidade como um todo tem a oportunidade de se aproximar da escola do campo, bem como conhecer a importância da educação no campo e para o campo. Dentre tantos objetivos o de aproximar a comunidade da realidade do campo é o que tem sido alcançado com muito sucesso, uma vez que o campo e a cidade não devem ser dicotomizado, é extremamente importante que toda sociedade entenda a relação entre cidade e campo, e que ambas estão entrelaçadas, e isso se faz necessário para tessitura de uma sociedade equânime.

Referências

ARROYO, Miguel G, **Política de Formação de Educadores do Campo**. In caderno CEDES, Campinas, V. 27, p. 158 2007.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP)

BRASIL. Lei n° 205 da constituição de 1996.

BRASIL, Resolução CNE/CES 1/2022. **Diário Oficial da união**, 26 de Julho de 2022, Seção 1, pp. 44-46

BRASIL **Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional**, LDB. 9304/1996

FREIRE,Paulo. **Pedagogia do oprimido**.17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, B. m. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

LEITE, S. C1999, **Escola Rural**: Urbanização e políticas Educacionais

MARCONI M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas,2004

SANTOS, Arlete Ramos dos Santos [et al.]. **Relatório técnico do Programa de Formação de Professores do Campo** – FORMACAMPO: EDUCAÇÃO DO CAMPO. Vitória da Conquista, 2019.

SANTOS, João Henrique de Souza; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Katia Tomagnini. **Extensão Universitária e Formação no Ensino Superio**r. Revista Brasileira de Extensão Universitária. V. 7, n.1, p. 67 jan. – Jun. 2016.

SILVA,Wagner Pires da. **Extensão universitária**: Um conceito em construção. Revista Extensão e Sociedade. V.11,n.2,p. 23 Edição 2020.2. e –ISSN 2178-6054.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES MULTISSERIADAS: TESSITURAS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS DOCENTES DE UM MUNICÍPIO DO OESTE BAIANO

Cleberson Alves Cardoso[313]
Edna Souza Moreira[314]
Geângelo de Matos Rosa [315]

Resumo: O presente artigo é fruto de reflexões tecidas a partir da vivência em um curso de formação continuada para docentes de turmas multisseriadas de um município baiano, realizada por meio de um projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento Ciências e Tecnologias (DCHT) Campus XVII de Bom Jesus da Lapa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED. O projeto intitulado "Organização do Trabalho Pedagógico em Classes Multisseriadas em um município do Oeste baiano". Nesse texto situamos brevemente o contexto das classes multisseriadas no Brasil, articulada com a discussão sobre formação docente, particularmente a formação continuada. Metodologicamente, esse texto priorizou a pesquisa bibliográfica e as narrativas dos docentes presentes em um questionário aplicado para reunir dados sobre o perfil dos docentes cursistas. As reflexões e considerações presentes nesse texto evidenciam e denunciam os desafios do trabalho nessas classes em função da ausência de políticas públicas, ao mesmo tempo que coloca em relevo as mudanças decorrentes de ações de gestores municipais que se comprometem com a melhoria das condições de trabalho, e consequentemente, a aprendizagem dos estudantes. Ressalta ainda o papel dessas classes como resistência e garantia do direito à educação dos sujeitos do campo próximo às suas residências.

Palavras-chaves: Classes multisseriadas. Formação. Política Púbica.

Introdução

O presente artigo é fruto de reflexões tecidas a partir da vivência em um curso de formação continuada para docentes de turmas multisseriadas de um município baiano, realizada por meio de um projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento Ciências e Tecnologias (DCHT) Campus XVII de Bom Jesus da Lapa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED. O projeto intitulado "Organização do Trabalho

[313] Gaduando do 7° semestre do curso de licenciatura em pedagogia, pela universidade do Estado da Bahia, DCHT Campus XVII), e-mail: clebersonalvescardoso5@gmail.com.
[314] Doutora em Educação, conhecimento e inclusão social pela UFMG e professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia Campus XVII e Bom Jesus da Lapa, e-mail esmoreira@uneb.br.
[315] Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB e professor da Educação Técnica Profissional do IF Baiano campus Bom Jesus da Lapa -BA e-mail geangelo.rosa@ifbaiano.edu.br.

Pedagógico em Classes Multisseriadas em um município do Oeste baiano", foi realizado no período de abril a novembro de 2022 com os docentes da rede municipal que atuam nas classes multisseriadas. Os encontros eram mensais com duração de oito horas e realizados com os docentes de anos iniciais e anos finais separadamente.

Este texto tem como seu objetivo principal tecer considerações referentes à formação continuada e a sua implicação na prática pedagógica dos docentes que trabalham em classes multisseriadas. Estas reflexões foram construídas a partir das narrativas dos professores participantes do projeto referido acima, articulando com as análises construídas à luz de autores como Hage (2014), Arroyo (2010) Moura e Santos (2011), Romanowski e Martins (2010), associado a dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP e IBGE.

Nesse trabalho, compreende-se como classes multisseriadas ou unidocentes, aquelas que reúnem estudantes de duas ou mais séries/anos diferentes em um mesmo espaço, normalmente sob a regência de um professor. No entanto, em algumas localidades essas salas possuem mais de um professor seguindo a divisão em função dos componentes curriculares que cada docente atua. Ou seja, as classes multisseriadas podem ser compreendidas como turmas em instituições formais de ensino em que não há separação por categorias, idades ou séries. Sendo assim, as classes com esse modelo de organização são compostas por um coletivo de estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e idades, todos em um mesmo espaço e orientado por um único educador, sendo fortemente presenciada nos espaços rurais.

O estudo é composto por essa introdução onde apresentamos a justificativa e problematização do artigo, em seguida serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Em seguida apresentamos, a partir de teóricos, considerações sobre as categorias propostas; na seção seguinte são feitas as discussões dos dados coletados em campo de pesquisa, e por fim as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada na construção desse texto pautou-se inicialmente no estudo bibliográfico, onde foram pesquisados e estudado autores que tratam das categorias trabalhadas

no artigo. Também lançamos mão de dados disponíveis em domínios públicos como o INEP-censo escolar e IBGE para contextualizar a realidade das classes multisseriadas. Para trabalhar os dados e construir inferências nos apoiamos nas narrativas dos docentes participantes do projeto de extensão com o curso "Organização do Trabalho Pedagógico em Classes Multisseriadas em um município do Oeste baiano".

Classes multisseriadas no contexto brasileiro

As escolas multisseriadas podem ser compreendidas como uma organização formal de educação em que não há a categorização por séries, tal modelo também conhecido como classes unidocentes é formada por estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem que estudam juntos em um único espaço físico, normalmente, sob a regência, salvo algumas poucas exceções, de um educador para todos os discentes. Neste tópico, traremos algumas considerações pertinentes as classes multisseriadas no Brasil, apresentando brevemente o contexto histórico do seu surgimento, bem como algumas informações sobre a realidade dessas classes que constituem, na sua maioria desafios para o trabalho docente e para os estudantes. Além de reflexões buscando afirmar essas classes como resistência e possibilidade de assegurar o direito à educação aos estudantes camponeses na sua comunidade.

Sabe-se que o Brasil foi por durante algum tempo um país exclusivamente agrário, as atividades de produção e mão de obra concentravam nas grandes fazendas nas áreas rurais, de forma exclusiva no Brasil Colônia e Brasil Império. Embora o país tenha sofrido profundas transformações econômicas que colocaram em centralidade outras atividades econômicas, especialmente, as industriais, o campo, com suas atividades continuaram ocupando um lugar importante, com contribuições singulares para o desenvolvimento do país, embora isso tenha sido ignorado durante muito tempo.

Essas mudanças provocaram, dentre outras coisas, alteração no número de habitantes no campo. Em 1940, por exemplo, a população urbana era de 12.880.790 e a rural era 28.288.531, já em 2000 a população cresceu significativamente, invertendo os domicílios de concentração, ou seja, 60 anos depois a população do campo ficou menor em relação à

população urbana, sendo 137 .953. 959 habitantes do meio urbano, enquanto a população do campo era em torno de 31.245.211 (IBGE, 2010).

Essa condição agrária do Brasil teve papel importante na história da educação brasileira, especialmente como justificativa para o pouco investimento na educação das populações do campo, pois consideravam que para lidar com o cultivo da terra e da lavoura os trabalhadores não necessitavam de conhecimentos muito elaborados. Atualmente, usa-se como justificativa para fechar escolas camponesas, alegando que diante do número de estudantes reduzido, é aconselhável a nucleação dessas escolas para uma escola com um número maior de estudantes. Essa realidade afeta sobretudo as classes multisseriadas.

As classes dessa natureza estão presentes no Brasil desde o Império e foram instituídas pela Lei de 15 de outubro de 1827, considerada lei geral de ensino, que representa a primeira lei educacional no Brasil. Essa lei estabeleceu os segmentos para o ensino da época, ditando em seu parágrafo 1° o seguinte, "Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias." (Brasil,1827)

Essas escolas, em sua maioria eram organizadas de modo multisseriado. Segundo Castro (2019), no Brasil as primeiras classes que funcionaram com base no ensino multisseriado vão surgir a partir da ação de professores que lecionam em áreas rurais, de forma exclusiva em fazendas, ensinando e instruindo as crianças para o aprendizado da leitura e escrita, bem como a realização de contas matemáticas, para o seu uso nas atividades campesinas no dia-a-dia.

Pedagogicamente, o ensino nessas classes era organizado por meio do método de ensino mútuo, as classes multisseriadas funcionavam com o trabalho de um educador que lecionava para toda uma turma composta por alunos de diferentes idades e níveis de conhecimentos, e tendo como suporte os alunos que já possuíam um pouco mais de instrução, para auxiliar na exposição do conteúdo. O ensino multisseriado permaneceu com grande expressividade até final do século XX, nas áreas rurais e urbana, ainda que tenha sido mais fortemente presenciada nos espaços rurais, as cidades também foram espaços onde houveram escolas multisseriadas, ainda que em menor expressão ao comparado ao meio rural.

Contudo, com o fim do Brasil Império e o nascimento do Brasil república a partir de 1889, bem como a crescente industrialização e instalação de fábricas nas áreas urbanas o cenário mudou. A partir do início do século XX, a mão de obra antes concentrada nas grandes fazendas migrou-se para os centros urbanos e nas cidades foram sendo criadas novas propostas

para o ensino, quase sempre oriundos de modelos educacionais utilizadas por países da Europa. Um exemplo das novas propostas para a época foram as classes reunidas, sobre isso Castro afirma:

> Também conhecidos como "escolas reunidas", esses grupos marcam a presença da escolarização moderna e o fim (como pensavam os políticos na época) das classes multisseriadas ou das "escolas isoladas", criando assim a distorcida imagem de que as classes multisseriadas representavam um ensino retrógrado e ineficaz. (Castro, 2019, p.4)

Os dados do INEP mostram que em 2005, 59% por cento das escolas do campo brasileiro eram multisseriadas e respondiam por 24% das matrículas no ensino fundamental (INEP, 2005). No Brasil, por influências de propostas educacionais seriadas, associado ao processo de avanço das políticas neoliberais que pregavam a redução de gastos do Estado nos setores sociais, incluindo a educação, houve uma redução significativa. O país é influenciado pelo discurso corrente, especialmente aquele advindo dos defensores do neoliberalismo, pública, em 2001 o Plano Nacional de Educação. Esse plano constituiu o que Munarim (2016) chamou de antipolítica do Estado, pois estimulava o fechamento das classes multisseriadas e nucleação dos estudantes, com estratégia para melhorar a qualidade da Educação no Campo.

> Dentro da lógica mercadológica/neoliberal, a Educação do Campo representa um atraso para educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional. Nesse sentido políticas que buscam esse ajuste estrutural vem sendo instituídas pelo MEC, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Caminhos da Escola, que tem incentivado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade, ao custo do fechamento das escolas do campo; e do e do Programa Escola Ativa, este último destinado para as escolas de classes multisseriadas. (Moura, Santos, 2012, p. 68).

A nucleação de alunos para escolas seriadas representa um ponto crucial para o fechamento de um grandioso número de escolas multisseriadas campesinas, pois criou-se um entendimento de que o ensino de qualidade aconteceria apenas nas escolas seriadas, de tal maneira que as escolas que funcionavam com turmas multisseriadas representavam um modelo arcaico, que contavam com um ensino de má qualidade. O gráfico abaixo permite-nos

compreender a redução de escolas multisseriadas no campo brasileiros, através dos índices que apresentam o número de escolas ativas.

Número de estabelecimentos e de matrículas segundo o tipo de organização do ensino fundamental

Forma de Organização	Estabelecimento		Matrícula	
	2002	2005	2002	2005
Ensino fundamental- 1ª a 8ª série	100.967	90.413	6.236.447	5.799.387
Exclusivamente multisseriada	61.927	53.700	1.681.562	1.371.930
Exclusivamente seriada	19.455	18.446	3.035.459	2.986.209
Mista (multisseriada e seriada)	19.585	18.267	1.519.426	1.441.248

Fonte: INEP- Panorama da Educação do Campo (2005)

Conforme nos mostram os dados da tabela acima, percebe-se que houve uma redução das escolas do campo de modo geral, porém a maior redução foi especificamente nas classes multisseriadas.

O fechamento de escolas multisseriadas no campo brasileiro representa um agravante que vai além dos indicadores qualitativos educacionais, pois, como se sabe, a nucleação das crianças e adolescentes que estudavam em classes multisseriadas para as instituições de ensino, sobretudo, dos centros urbanos, cria condições para que que muitos destes jovens percam sua identidade e sua ligação com o campesinato. Além disso, pode influenciar na construção de uma imagem negativa sobre o campo, considerando-o como um espaço de vida em condições inferiores se comparado a cidade, pois as escolas urbanas representam e trabalham em cima de uma realidade que a difere do contexto histórico e social dos sujeitos que vivem no e do meio rural, propiciando assim conjunturas para o abandono do espaço rural.

Sobre isso, Castro afirma que:

> A nucleação de escolas, transferindo de alunos do campo para a cidade, além de superlotar as escolas urbanas, cerceia o direito do cidadão de receber educação próxima de sua localidade e com as características pedagógicas próprias a partir de suas necessidades, além de ser também um estímulo ao êxodo rural e à desvalorização do trabalho e da vida do campo. (Castro, 2019, p.6)

Moura e Santos (2011), destacam que mesmo as classes multisseriadas sendo tratadas pelos entes federados como uma “anomalia”, uma “praga” a ser combatida elas têm resistido e constituído uma garantia de direito à educação aos filhos dos camponeses em suas comunidades, ou em localidades mais próximas de suas residências.

É importante destacar, que no nosso entendimento, não é o modelo de organização multisseriada o condicionante negativo da qualidade da educação no meio rural. É preciso considerar as condições precárias de funcionamento que têm sido constantes nessas classes tais como: ausência de material pedagógico, ausência de livros didáticos, ausência de biblioteca, laboratório, professores sem formação adequada para trabalhar em classes com esse modo de organização. Essas condições precárias implicam não só o processo de ensino -aprendizagem, como também tornam o trabalho docente desafiador. |São muitas as pelejas enfrentadas pelos docentes em classes multisseriadas, como destaca Salomão Hage:

> [...] as escolas possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade; compreendemos com mais clareza os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas urgentes e efetivas quanto a implementação de uma política pública de formação de educadores do campo. (Hage, 2014, p.1172)

O mesmo autor ressalta ainda que além desses desafios cabe considerar também as condições precárias quanto a sobrecarga de trabalho enfrentados pelos docentes, as atribuições pelo acúmulo de função, falta de estabilidade quanto a garantia do seu trabalho, dificuldade de acesso a escolas por educadores e estudantes, bem como falta apoio para organização pedagógica, além das já citadas políticas de nucleação escolar.

Arroyo (2010), ressalta que não podemos nos limitar a considerar como condicionantes negativos apenas aqueles inerentes à própria classe multisseriada. Para esse autor é preciso considerar que essas classes fazem parte de uma realidade maior e mais complexa onde envolve conflitos de poder e necessita de investimento em outros setores que influenciam o contexto de existência dessas classes, como o próprio descaso com o campo e com a educação do campo.

Por muito tempo, na história da educação do campo brasileiro as classes multisseriadas foram vistas apenas do ponto de vista negativo. Mas ao observar onde essas

classes são implantadas, percebe-se que a principal característica é o quantitativo de estudantes na localidade. Então, ao focar nesse ponto, percebe-se que, na verdade, essas classes têm se constituído ao longo dos anos como uma forma de assegurar aos indivíduos o acesso ao direito constitucional de poderem estudar no campo, e sobretudo, frequentarem escolas próximas de suas residências.

Entendendo assim o papel dessas classes, evidencia-se a necessidade de atenção das autoridades políticas no sentido de pensar políticas públicas capazes de contribuírem para o fortalecimento e qualificação do trabalho em classes dessa natureza como forma assegurar o direito dos filhos/as dos camponeses/as acessarem educação de qualidade na localidade onde vivem, sem precisar se colocarem sob os riscos do deslocamento diário em transportes com pouca qualidade, em estradas em precárias condições de tráfego.

Imbuídos do entendimento do papel **político**-pois em muitas localidades é no espaço da escola onde os membros da associação se reúnem, onde recebe os profissionais de saúde que vão à comunidade realizar ações como vacinação-; **cultural**-pois o é lá que acontecem celebrações de eventos culturais da comunidade-; e **formativo**-pois é lá onde acontece as aulas- que essas classes desempenham nas comunidades onde elas existem passaram promover o processo de desnucleação de classes dessa natureza. Com esse processo, muitas escolas que foram fechadas, agora são reabertas e reestruturadas. Um exemplo é o município onde esse projeto está sendo desenvolvido.

Formação continuada e prática pedagógica em classes multisseriadas

Sabemos que na grande maioria das situações os conhecimentos adquiridos na graduação não conseguem garantir uma formação necessária para o educador se preparar para enfrentar todos os desafios que aparecem no exercício de sua profissão. Nesse sentido, se faz de grande importância que os docentes tenham acesso a cursos de formação continuada a fim de garantir a estes conhecimentos que os auxiliarão durante o desenvolvimento do trabalho docente. Diante de tais fatos, nesta seção discutiremos algumas implicações pertencentes a formação continuada, de forma exclusiva sobre a formação para professores que atuam em classes multisseriadas.

No Brasil a discussão sobre formação continuada, apesar de ser uma reivindicação antiga dos docentes, foi impulsionada com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Em 2009 por meio da Lei 12.056, alterou-se o artigo 62 da LDB, acrescentando a obrigação de todos os entes federados se responsabilizar pela oferta de cursos de formação continuada, destacando que ela pode ser feita presencial ou na modalidade de Educação à Distância, porém dando preferência pela modalidade presencial fazendo uso de recursos de intermediação tecnológica.

Em 2013 foi aprovada a Lei 12.796 de quatro de abril, que alterou a LDB mais uma vez, para tornar mais clara o processo de formação continuada dos docentes e acrescentou o artigo 62 A. Esse artigo, no parágrafo único, assegura que "garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (BRASIL, 2013).

Romanowski e Martins (2010) destacam que até os anos 1970, os cursos de formação continuada estava pautado em acrescentar o que faltava, ao invés de constituir um processo de aperfeiçoamento e aprofundar as reflexões sobre temáticas de interesse à prática pedagógica como passou a ser a partir dos anos de 1990.

Conforme discute Janata e Anhaia (2015) , a partir da década de 1990, o Brasil viveu uma reorganização nas políticas e propostas para o ensino da época, subsidiado pela política conservadora neoliberal, e por interesses capitalistas, que propunha ação mínima do Estado para com a educação, de tal forma que potências mundiais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pudessem utilizar a educação para a propagação dos seus interesses e ideologias.

Dentre as ações das políticas neoliberais na educação podemos citar o estabelecimento de planos e metas para educação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre tantos outros que buscam garantir a formação de pessoas aptas a atenderem as necessidades do mercado.

Como mostra o exposto, a discussão sobre formação, especialmente a continuada, não é recente. Porém, ao delimitar o contexto das classes multisseriadas a questão da formação tem sido um ponto nodal que ainda não recebeu atenção por parte da academia ou por parte do poder público. Os cursos de licenciaturas, mesmo aqueles voltados para Pedagogia da Terra, não tem

contemplado nenhuma discussão sobre o trabalho pedagógico ou realidade das classes multisseriadas. Ao longo da história da educação brasileira, os únicos cursos promovidos nacionalmente para pensar especificamente o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas foram o Programa Escola Ativa iniciado em 1997 a nível nacional e mais tarde o Programa Escola da Terra, iniciado em 2012.

Sem entrar nas milhares de críticas tecidas por docentes e pesquisadores sobre esses programas, é importante destacar que eles serem desenvolvidos era necessário a adesão dos municípios ou estado, desse modo, em muitas regiões não houveram a adesão e os professores ficaram sem poderem participar desses projetos. Mesmo com todas as críticas, eles constituíam uma possibilidade de os docentes refletirem sobre sua prática no contexto das classes multisseriadas.

Segundo Ribeiro (2011) o programa escola ativa foi criado através de um projeto pelo Ministério da Educação, em parceria com estados e municípios e financiados pelo Banco Mundial, sua criação se deu a partir de experiência realizadas na Colômbia, a autora ainda destaca que o programa se deu sob influência do movimento escolanovista, e tinha como fim adaptar a educação as propostas do mundo industrial.

Para Moura e Santos (2012), o programa escola ativa não considera os princípios da sociologia, filosofia, antropologia e política para educação, o que se compreende que não se considera a ação politizada da educação. Os mesmos autores ainda nos dizem que o programa possui conteúdos, tempos, ritmos que são exigidos e impostos contra os professores, o que implica assim na perda de autonomia dos professores para o seu planejamento pedagógico.

As políticas de formação inicial e continuada voltadas para os educadores das escolas do campo são pensadas desconectadas das reais necessidades, com o agravante de serem pautadas no padrão da seriação desconsiderando a realidade das classes multisseriadas. (HAGE, 2014).

Conforme discute Moura e Santos (2012) os docentes das classes multisseriadas se deparam com um contexto desfavoráveis no que tange às políticas, mas, ainda assim, estes criam planejamentos didáticos a partir dos saberes acumulados, das histórias e contextos acumulados pela experiência em turmas multisseriadas, e criam condições para práticas pedagógicas que vão além das normatizações regulares, nos dando assim posições de autores de sua prática.

Formação continuada para os docentes de classes multisseriadas em um município do oeste baiano: o que dizem os professores?

As classes multisseriadas se ressentem do abandono e a invisibilidade por parte do Estado e das universidades. Os estudos mostram as condições precárias em que essas classes têm funcionado, a sobrecarga de trabalho do professor que precisava dar conta desde a limpeza até a heterogeneidade presente nesses espaços.

Hage (2014) com suas pesquisas sobre a realidade das classes com esse modelo de organização ainda que com destaque para a realidade da região norte, sobretudo o estado do Pará, apresenta elementos que marcam a realidade dessas classes no Brasil. Um dos pontos que ele tem destacado é a necessidade de transgredir o padrão seriado, e pensar outro modelo de epistemologia.

Um dos pontos destacados pelo autor a partir das narrativas docentes refere-se à formação. De acordo com esse autor os docentes reclamam da ausência de formação tanto inicial quanto continuada como espaço de reflexão sobre as possibilidades de tornar menos desafiador e mais efetivo o trabalho pedagógico nesse contexto.

Partilhando da denúncia sobre essa carência e almejando constituir uma oportunidade e refletir com docentes das classes multisseriadas sobre as possibilidades de organização e ressignificação do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, uma professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII, em parceria com a Secretaria Municipal de um município do Oeste da Bahia desenvolveu no ano de 2022 um curso de extensão voltado para promover a formação continuada dos professores que atuam em classes multisseriadas.

O curso era realizado da seguinte maneira, em cada mês haviam dois encontros semanais com os docentes dos anos iniciais e outro com os docentes dos anos finais do ensino fundamental na modalidade presencial, também contabilizavam as 08 horas de formação continuada que os cursistas tentavam colocar em prática o que havia sido trabalhado e anotavam as vantagens e os desafios e a utilidade do conteúdo trabalhado.

Um dos motivos para a SEMED se interessar pela proposta do curso deu-se em função do importante processo de desnucleação que o município em questão vem realizando desde o ano de 2020. Com esse processo muitas escolas foram reabertas e muitos professores foram remanejados, outros contratados para atuarem nas escolas com classes multisseriadas.

No primeiro encontro os docentes estavam bastante animados, pois além do antigo projeto Escola Ativa, esse é o primeiro curso de formação continuada exclusivamente para debater as questões das classes multisseriadas, especificamente a organização do trabalho pedagógico.

O curso não tinha o propósito de levar algo pronto, ao contrário, buscou construir com os docentes, a partir de suas experiências. Alguns docentes tinham mais de 20 anos de trabalho em classes multisseriadas com esse modelo de organização, portanto, construíram uma biblioteca viva repleta de saberes sobre os desafios e as possibilidades de trabalho nesses espaços. Ao passo que tinham docentes com apenas 03 meses de experiência.

As narrativas desses docentes mostram diferenças na percepção sobre o trabalho nessas classes, aqueles que possuíam mais experiência reconheciam os desafios, mas destacavam relevância ao mesmo tempo que aponta sugestão para melhorar como mostra o depoimento abaixo de um professor com 20 de docência e dez anos especificamente nas classes multisseriadas, ao falar sobre o trabalho nessas classes:

> Muito complicado, mas nada será impossível, precisamos muito dos cursos e de todo suporte e apoio. (Cursista com dez anos de docência nas classes multisseriadas).
> Os professores com pouco tempo de experiência de trabalho em classes dessa natureza destacaram majoritariamente os desafios presentes na sala, particularmente depois da suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia do Covid-19. Uma professora que já trabalha a 12 anos com turmas seriadas e no ano de 2022 passou a lecionar nas classes multisseriadas destaca a falta de experiência como implicador negativo no seu trabalho como evidência seu depoimento.
> Desafiadora, com algumas dificuldades a serem superadas em relação aos conteúdos trabalhados. Percebo que os conteúdos a serem desenvolvidos são diferentes mais com o mesmo objetivo, isso dificulta pois os alunos tem níveis de aprendizagem diferentes, sendo assim o professor tem que pensar em tarefas que não sejam tão fáceis e nem tão complexas (Cursista com três meses de docência nas classes multisseriadas)
> Mesmo os docentes com mais de dez anos de experiência destacam como é desafiador o trabalho nessas classes, porém reconhece a importância delas e aponta a formação como uma das alternativas para tornar esse trabalho mais prazeroso, como ressalta o depoimento abaixo:
> É um desafio muito grande… mas muito prazeroso. (Cursista com 20 anos de docência nas classes multisseriadas)

Com relação a formação continuada específica para os docentes das classes multisseriadas, os docentes independentes do tempo de experiência foram unânimes em reconhecer sua importância e a necessidade de SEMED continuar ofertando.

Com relação ao trabalho pedagógico nessas classes, é importante ressaltar que todos reconheceram ser desafiados, porém também foi unânime o reconhecimento da importância do papel social dessas classes. Para destacar apresentamos alguns relatos abaixo.

> Penso que é dar a oportunidade e valorização com o objetivo de levar a qualidade de ensino nas escolas devido baixo número de alunos (Cursista com sete anos de docência em classes multisseriadas).
>
> Observando a realidade Local percebe-se que faz-se necessário a existência do Multisseriado mesmo sabendo que é desafiador tanto para o aluno como professor (Cursista com três meses de docência em classes multisseriadas).
>
> Penso que [as classes multisseriadas] são uma realidade campesina e que não adianta negacionismo, por conta da migração do campo para o urbano. Mas possibilita aos educandos vivências e trocas de conhecimento que os desenvolve. (Cursista com quatro anos de docência em classes multisseriadas).

Os docentes participantes do curso de formação em seus depoimentos destacaram outros pontos que dificultavam o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, que estiveram fortemente presentes até o ano de 2020, como a falta de apoio da equipe pedagógica, falta de material como livros didáticos. Hage (2014) destaca a importância de reconhecer e pontuar essas dificuldades presentes na realidade dessas classes, para que o poder público possa construir políticas para modificar essa realidade e assegurar a qualidade do ensino e aprendizagens dos estudantes e melhores condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Arroyo (2010, p.11) destaca que “as classes multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a serem construídos desconstruídos’’. Com esse desejo de contribuir para que narrativas que mostrem essas classes com possibilidades e com a forma estratégia de assegurar a educação para os filhos dos camponeses no lugar onde devem é que buscamos na parceria com a SEMED realizar esse projeto de extensão voltado para os docentes das classes multisseriadas em um município do oeste baiano.

Algumas considerações

Esse texto buscou apresentar um pouco das reflexões tecidas ao longo da realização de um projeto de extensão voltado para formação de docentes de classes multisseriadas. O fio condutor das discussões aqui registradas foi a realidade das classes multisseriadas, com foco nos desafios, e também, principalmente nas possibilidades de repensar e ressignificar a organização do trabalho pedagógico nessas classes.

Nesse trabalho destacamos um dos pontos, considerados de impacto negativo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O ponto em destaque refere-se a formação dos docentes de classes multisseriadas.

Buscou-se, a partir das narrativas docentes, evidenciar o papel importante desses processos de formação para ajudar a ressignificar o trabalho pedagógico, e consequentemente, melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Embora, tenhamos consciência, como diz Arroyo (2010) de que não podemos achar que o problema da classe multisseriada, seja penas inerente a ela mesma. E, embora, também, saibamos de que com um curso seja impossível ressignificar ou modificar o trabalho pedagógico. Consideramos, significativa a contribuição do projeto pelo fato de colocar em pauta, no debate na universidade juntamente com os docentes, a realidade e a importância das classes multisseriadas na garantia do direito a educação aos sujeitos do campo.

Referências

CASTRO, Éden Santos De. Classe multisseriada: um espaço para a garantia do direito humano à educação. **Anais VI CONEDU**... Campina Grande: Realize Editora, 2019

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm . Acesso em 15 de outubro de 2022.

BRASIL. Panorama da educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do Campo e Escola Ativa: contradições**

na política educacional no Brasil. Educação em Revista, Marilia, Vol. 12, n° 2, p. 23-40, Jul-Dez, 2011.

IBGE (2007): **Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000.** Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais - Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica Socioeconômica - N. 20

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em 19 de janeiro de 2023

BRASIL. **Lei n°12.056,** de 13 de outubro de 2009**.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796,** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. "Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores". In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.30, p.285-300, maio/ago.2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1981- Acesso em 19 de janeiro de 2023

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. de**. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 40, n°. 3, p. 685-704, Jul-Set, 2015.

MUNARIN, Antonio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. Revista Brasileira da Escola, Brasília, v. 10, n° 19, p. 493-506, Jul-Dez, 2016. Disponível em: < https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.707> .

ROCHA, M. I. A: HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a classe multisseriada**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010.

PARDAL, L. A; MARTINS, Antônio Maria. **Formação continua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional**. Psi. da Ed. V. 20, 1° sem de 2005, p. 103-117, São Paulo.

SILVA, A. M. C. A formação continua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação e Sociedade. n° 72, agosto, 2021.

GUEDES, E. C; COSTA, D. S; LINS, L. M. M. formação continuada de professores(as): marco legal, conceitos e significados artigo.

TRABALHO ESTRANHADO: QUANDO O TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO NÃO SE RECONHECE NAQUILO QUE FAZ

Davi Amancio de Souza[316]
Arlete Ramos dos Santos[317]

Resumo: O artigo a seguir versa sobre o trabalho docente, sua historicidade, e importância, para além disso as contradições de um trabalho docente desenvolvido dentro do espectro das contradições do sistema capitalista relegando assim esse modo de produção nas condições de um trabalho estranhado conforme a pesquisa de campo evidenciou. O método usado como fio condutor da pesquisa foi o Materialismo histórico dialético. O recorte espacial para a pesquisa foi a escola B que funciona em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra-MST na zona rural de Vitória da Conquista-Bahia. Após análise dos dados encontrados foram encontrados elementos suficientes para concluir que havia um trabalho docente precarizado e por conseguinte, estranhado que acontecia nos moldes do capital. Porém, apesar das condições desse trabalho docente, não houve nenhuma ação contra-hegemonica que estivesse para além dos discursos.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Precarização. Trabalho Estranhado.

O trabalho docente na história

Ao revisitar a história é possível encontrar o trabalho docente nas civilizações mais primitivas. No contexto da Grécia Antiga podemos perceber a figura do mestre ocupando um papel central na educação, embora este não fosse bem remunerado pelo seu trabalho, conforme se vê em Aranha (2012): “o ensino elementar de leitura e escrita, durante muito tempo, mereceu menor atenção e cuidado do que as práticas esportivas e musicais já referidas. O mestre de letras era geralmente uma pessoa humilde, mal paga e não tinha o prestígio do instrutor físico” (ARANHA, p.88, 2012).

Com base nesse breve recorte histórico, é possível dizer que, embora antagonismos sociais como esse, apresentado no texto anteriormente citado — estejam distantes

[316] Psicologia pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: daviamancio95@gmail.com
[317] Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd/UESB e do PPGE/UESC, Doutorado em Educação FAE/UFMG, Pós-doutorado Movimentos sociais e Educação pela UNESP.

cronologicamente, nos parece familiar quando comparamos com a realidade do salário do professor(a) no contexto brasileiro, apesar da relevância desse trabalho para a sociedade.

Nesse sentido, reconhecendo a importância da educação pública como direito de todos, da docência, e daquele(a) que a desenvolve, a pesquisa que apresentamos traz no seu enunciado o trabalho docente, ressaltando a relevância desse profissional na história, e a escola como espaço de emancipação dos indivíduos. Sob está lógica, é possível afirmar que o trabalho docente está para além de habilidades e competências ou uma mera reprodução de conhecimentos:

> A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes (SACRISTAN, 1991, p. 74).

Atrelado a esse princípio da importância do trabalho docente e do espaço escolar para a sociedade, essa pesquisa pretende lançar um olhar específico sobre uma das escolas que estão inseridas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, MST, na interface com o conceito de alienação do trabalho, em Marx (2004), não como separação, mas na perspectiva de um trabalho estranhado, por ser estranho aquele/a que o produz, o trabalho acontece apenas como meio de subsistência.

Interesse e inquietação para a pesquisa

Desde cedo me tornei um admirador desse trabalhador(a) da educação, o professor(a), isto por perceber a importância do que ele faz, e por concluir que é uma profissão que dá origem a todas as outras. É nesse contexto histórico, que começam a se formar as minhas primeiras observações quanto a figura desse trabalhador(a) da educação que, ao longo da história, além de ter que lutar de forma recorrente por salários dignos, agora trava uma nova batalha: a luta pelo respeito em sala de aula e pela dignidade enquanto trabalhador brasileiro e ser humano.

> A profissão professor vem sendo muito desvalorizada tanto social como economicamente, interferindo na imagem da profissão, isto se deve em parte às condições precárias de profissionalização salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos (LIBÂNEO 2004, p. 76).

Em virtude da crescente desvalorização a essa categoria conforme explicitado, surge o interesse para pesquisar sobre o trabalho docente. Entretanto a inquietação que convergiu para transformá-lo em objeto de pesquisa, teve início na graduação em psicologia a partir de uma análise preliminar crítico reflexiva sobre o panorama atual na educação brasileira, durante debates que eram realizados em sala de aula.

Nesse período foi possível verificar, em escolas da rede pública de Vitória da Conquista, que haviam profissionais em educação desenvolvendo um trabalho exteriorizado, ou seja, não se reconhecendo mais no seu trabalho. Havia traços de exteriorização quanto ao que produzia, e em relação ao ambiente, isso coaduna com a expressão usada por Marx (2004), ao escrever sobre a alienação do sujeito (a), em relação ao trabalho, conforme a seguir:

> O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora dele (MARX, 2004, p. 83).

Considerando o texto referenciado o conceito de alienação do trabalho será apresentado aqui na perspectiva de uma produção que é estranha ao que produz, por isso o trabalho se torna um fardo. Contudo, quando uma massa trabalhadora está alienada, tal condição foi precedida por um movimento em que uma força foi exercida no sentido de produzir essa alienação. Partindo dessa perspectiva, o trabalho docente será apresentado no texto como um jogo de expropriados e expropriadores desse trabalho.

Entretanto, no caso dos profissionais em educação, essa expropriação não seria possível sem a mediação do Estado quando alinhado aos ideais capitalistas, contribuindo assim para falta de condições dignas de trabalho, que vão desde a precariedade na infraestrutura das escolas, até de salários que sejam compatíveis com a importância da função docente, conforme os estudos sobre a precarização do trabalho docente na atualidade do contexto brasileiro tem evidenciado

Alienação da etimologia ao conceito na interface com o trabalho docente

De acordo com Serra (2003), o vocábulo alienação tem origem no latim, *alienus*, que veio a dar em "alheio", significando "o que pertence a um outro", mas revisitando a história é possível encontrar vários sentidos para a palavra alienação, entretanto, ela sempre estará relacionada ao humano e a algum aspecto da vida em sociedade.

Já o verbo "trabalhar", não obstante seja muito utilizado no dia a dia, quando se trata da educação, a compreensão do ofício docente enquanto trabalho, ainda parece distante de ser uma realidade conforme a seguir, "[...]embora muita tinta corra e verbo verse sobre o tema, há que se destacar que ainda hoje, e para muitos, o fazer docente não é entendido como trabalho" (MAGALHÃES et al. 2021, p.10). Com base nesse entendimento, é possível perceber que a função docente parece ainda não ocupar o lugar que lhe é devido.

Assim o trabalho enquanto categoria de análise será tratado aqui como algo que se inscreve na ordem daquilo que é universal. Já o trabalho docente, que é o objeto primordial dessa pesquisa, será considerado como aquilo que é singular, ou um trabalho que se distingue por suas particularidades e por essa razão serão consideradas algumas especificidades inerentes a esse trabalho.

Embora o objeto de pesquisa na teoria social de Marx (2004-1996), não tenha sido educação, uma vez que o principal empreendimento dele enquanto filosofo foi, analisar o modo de produção na sociedade capitalista, ou seja, como os indivíduos produziam sua subsistência e suas riquezas, essa transposição para o trabalho docente é possível, em virtude da generalidade do trabalho, pois, quer seja na indústria ou na escola o trabalho demanda esforço humano, para além disso, temos outras similaridades com a teoria Marxista da alienação do trabalho, conforme a pesquisa evidenciou.

Com base nisso, se considerarmos os modos de produção na contemporaneidade, comparando-os com as últimas cinco décadas, é possível concluir que, as observações de Marx (2004), na referência embora se passem no contexto Europeu em meados do século IXX, parecem estar tratando dos trabalhadores do Brasil na atualidade.

No contexto da revolução industrial é possível encontrar as formas de produção capitalistas, causando males semelhantes conforme Marx (2006), já havia constatado em seu tempo ao desenvolver a sua crítica da economia política, conforme a seguir:

> Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra amais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau*, uma selva, habitada por feras selvagens (MARX, 2006, p. 28).

É possível igualmente localizar o termo "precarização do trabalho" na formulação feita por Pochmann (1999), que apontou características como, "flexibilização da carga horária, intensificação; desprofissionalização, seguida de degradação; além da sobrecarga do trabalho"; sendo este autor das ciências sociais. Mas cumpre-nos explicitar que esse fenômeno social traz consigo na atualidade outros aspectos que são as cobranças, a fragilização da personalidade do próprio trabalhador e ainda desvalorização, competitividade etc.

> A precarização do trabalho, portanto, tem sido percebida como uma das consequências mais visíveis da flexibilização do mercado de trabalho, que preconiza a proliferação de formas de emprego de caráter flexível, das novas formas de contrato e do declínio da oferta de empregos típicos/permanentes (ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 2).

Entretanto não podemos ignorar como o capital vem se metamorfoseando ao longo dos anos, e que o sistema capitalista, por meio dos seus protagonistas, tem se revezado na história a fim de garantir o lucro e o funcionamento do capitalismo, mesmo quando uma crise se apresenta.

Princípios da escola do MST, o recorte espacial da pesquisa: o que foi encontrado

Na esteira desse processo temos o trabalho docente realizado em escolas de assentamento do MST, na Zona Rural da Cidade de Vitória da Conquista, no Sudoeste baiano, recorte espacial escolhido para a pesquisa de campo, que apresentamos a seguir. Nesse contexto é possível encontrar escolas que contabilizam problemas dos mais diversos que vão desde as demandas relacionadas a infraestrutura das escolas quanto o trabalho desenvolvido em sala de aula configurando-se como um trabalho estranhado, conforme a pesquisa evidenciou.

Nesse sentido, temos a história de luta da escola entre os assentados está alicerçada nos seus princípios, que se dividem em duas bases, filosóficas e pedagógicas. Os princípios filosóficos estão voltados para a educação como instrumento de Transformação Social, assim

temos os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST (2005, p. 161-177): Características que não apenas expressam o caráter identitário da práxis dessa escola, mas se constituem como uma antítese ao capital, conforme é possível perceber nos respectivos quadros a seguir:

Quadro 1: Os princípios da escola do MST

Princípios filosófico
1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

Já os princípios pedagógicos, estão relacionados a importância da educação como um bem inalienável e a compreensão do que ela deve vir a ser como meio de transformação da realidade social e as pessoas inseridas na sociedade, desta forma a educação na escola do MST, ela está ancorada em princípios pedagógicos que estão elencados a seguir;

Quadro 2: Princípios pedagógicos

Princípios pedagógicos
Relação entre teoria e prática.
Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
A realidade como base da produção do conhecimento.
Conteúdos formativos socialmente úteis.
Educação para o trabalho e pelo trabalho.
Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
Vínculo orgânico entre educação e cultura.
Gestão democrática.
Auto-organização dos/das estudantes.
Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
Atitude e habilidades de pesquisa.

Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: MST (1996)

Para além disso, a educação no MST, enquanto princípio filosófico está subdividida em 6 pontos que a definem; ela é: Educação de classe, educação massiva, educação organicamente vinculada ao movimento social, educação aberta para o mundo, educação para a ação e educação aberta para o povo.

Nesse contexto de luta surge a escola do MST, fundada a partir da necessidade das famílias de educar seus filhos e formarem uma consciência política, forjando, dessa maneira, um caráter identitário. Ser Sem Terra, é também mais do que lutar pela terra; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: MST. "Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria crianças Sem Terra, ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado" (CALDART 2001, p. 06).

Quanto a criação da escola do MST, ela remonta aos anos noventa, mesmo período da fundação do movimento, logo a seguir a educação foi colocada como uma das suas prioridades. "Nos anos de 1990, os movimentos sociais, populares rurais/do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma das suas primeiras demandas (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Mas partindo da perspectiva Freiriana é possível perceber que não há ação educativa que seja neutra, ela traz consigo essa intencionalidade e esse aspecto político, nesse sentido a educação que acontece na escola do MST, por sua própria história de luta traz consigo na sua gênese esse viés emancipador.

> Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Assim a educação no MST, nasce com esse aspecto político que vai tornar o movimento conhecido no Brasil pela ideologia, militância e suas práticas educacionais emancipadoras,

sendo necessário a criação de um "setor da educação", um espaço de representatividade onde são articuladas as ações, do MST, para a escola, em âmbito local e nacional. "O termo 'setor de educação' tem um cunho político/ideológico, por ser dado pelos sem-terra ao grupo que cuida de implementar a proposta de educação do MST nos assentamentos e acampamentos" (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 03).

A fim de garantir o anonimato destas escolas como também dos trabalhadores/as envolvidos/as, as escolas tanto quanto as pessoas entrevistadas foram identificadas por letras do nosso alfabeto. Os instrumentos utilizados foram, observação do espaço, entrevista e semi-estruturada. Aquilo que foi encontrado foi analisado considerando o contexto que cerca o objeto, e a luz do materialismo histórico, enquanto uma teoria social, e da dialética enquanto um método.

Escola A, assentamento B, professora 03: análise dos dados

Quando perguntada sobre a possível existência de desafios para a realização do trabalho dela na escola A, no assentamento B, ela respondeu: **"Existe a falta de recursos, por exemplo, a escola tem uma televisão, eu reservei outra professora solicitou, mas como eu já tinha reservado ela teve que usar outro recurso, então é a falta de recurso"** (**Professora 03**).

Isso traz à tona uma questão que no contexto educacional brasileiro atinge uma boa parte das escolas do campo, a falta de infraestrutura aliada a escassez de recursos didáticos básicos para o trabalho docente. Isso acaba influenciando no processo de ensino e aprendizagem conforme vemos:

> A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (IPEA, 2007, p. 07).

Na contra mão do que dizem os números e a realidade sobre o problema da infraestrutura nas escolas reverberando na educação como um todo, temos no Brasil aqueles que tentam penalizar os professores/as pelo fracasso escolar ignorando completamente o fato de que estes

trabalhadores/as têm feito muito com pouco, conforme ficou evidenciado no período mais crítico da pandemia quando a escola migrou para o ensino remoto.

Sobre as políticas públicas para a escola: **"Acho que falta um olhar mais atento para as necessidades da escola, se olhassem mais para o que ela precisa"** (**Professora 03**). As políticas públicas estão presentes em todos os segmentos da sociedade, sejam na saúde, educação, segurança, trabalho etc. Já a Política educacional na sua forma especifica, é toda ação que reverbera da educação intervindo na realidade que está posta ou promovendo condições favoráveis ao funcionamento da escola em todos os seus aspectos.

> Toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legitima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (SANTOS, 2012, p. 3).

Quando a falta de um olhar mais atento para as necessidades da escola, é possível inferir que em se tratando da educação do campo, esse déficit é ainda maior se comparado com a realidade das escolas urbanizadas. Mas para entender essa dualidade de tratamento é necessário pensar o que fundamenta os princípios da educação do campo. O projeto ativo da Educação "do" Campo em sua própria gênese, é pensado em uma relação horizontal, de pertencimento, identidade e valorização (SOARES; SANTOS; NUNES, 2022, p. 44). Sendo esse modelo horizontal de educação ele se constitui como uma antítese ao modelo capitalista que é verticalizado.

Isso não tem início agora, mas remonta aos primórdios da educação, no tempo do Brasil colônia quando as elites monopolizavam a educação ficando esta relegada aos filhos das famílias burguesas conforme a seguir: A educação brasileira em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade, sempre teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 2).

A escola do MST, na esteira da educação do campo surge no contexto de luta pela terra protagonizadas pelos latifundiários. Desta forma ela traz consigo as marcas das desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista. Nesse sentido aludimos que para entender o porquê a escola do campo não desfruta desse olhar mais atento para as suas necessidades significa não apenas revisitar a história, mas pensar sobre qual projeto de educação estamos nos referindo, se

é uma a serviço do capital, ou aquela educação emancipadora que promove a liberdade do pensamento crítico.

Quando perguntada sobre o nível de satisfação com o trabalho na escola B, a resposta da professora foi:

> "Meu nível de satisfação? tem sido negativo? (risos). Meu nível de satisfação esta baixíssimo, estou muito frustrada, estou muito chateada comigo mesma, é isso. ´já tive satisfação, antes a sala de aula era o meu universo, eu me encontrava na sala de aula, hoje não, pois eu queria servir, mas se não estou sendo útil. (uma pequena pausa nesse momento para as lágrimas). É hora de sair, apesar do carinho dos alunos demonstrado através de bilhetes ou cartas. (nesse momento ela pega na agenda bilhetes e desenhos de coração com frases que os alunos lhe presentearam. Eu contei minha história pra eles que sou filha de doméstica e de um pedreiro, e que se eu cheguei, se eu consegui eles também podem conseguir. Eles se identificaram coma minha história" (Professora 03).

Essa carga de angústia tem sido comum a esse coletivo, mas ao usar a expressão "**baixíssimo"** para se referir ao nível da sua satisfação, além de reiterar em seguida que está **"muito frustrada",** isso diz de uma característica do metabolismo do capital, evidenciada por meio de uma reforma com viés neoliberal, sendo pensada para tornar a escola semelhante a uma empresa com livre mercado: A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando "consertar" as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares (FREITAS, 2018, p. 37).

Nesse sentido, é possível que muitas professoras/es ao ler essas narrativas se sintam contempladas, uma vez que elas traduzem um pouco do que é o sentimento dos trabalhadores/as da docência no Brasil, em especial nos últimos anos com a chegada de um governo que tem degradado a educação e com frequência cortado verbas que poderiam contribuir para atenuar esse sofrimento.

É possível pensar na relação dessa narrativa com o conceito de alienação do trabalho na perspectiva marxista. O autor utiliza a expressão, "trabalho estranhado" pra dizer de um modo de produção que se tornava estranho ao trabalhador, ele não se reconhecia mais naquilo que produzia, o trabalho ao invés de produzir alegria trazia angústia ao trabalhador, conforme sinaliza o autor:

> Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador um poder estranho está diante dele, então isto é possível pelo fato do produto do trabalho pertencer a um outro homem fora do trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para outro e alegria de viver para um outro (MARX, 2004, p. 86).

Isso se aplica bem ao conteúdo do discurso analisado, uma vez que se trata de um trabalho docente que produz angústia e não alegria, as narrativas descrevem alguém que já não se reconhece mais naquilo que faz. Temos assim, características de um trabalho estranhado. Mas é importante notar que da mesma forma que o trabalhador da indústria tinha o seu trabalho pertencendo a outro fora do trabalhador, a entrevistada também sente que não é útil. Porém pessoas como ela servem bem ao capital ao lucrar com a expropriação da mão de obra desses/as proletários da educação.

Mas é possível notar que tudo que ela queria, era uma educação que fosse horizontal, em direção daquelas/es a quem ela ensina, o trabalho na perspectiva da escola do MST, só tem sentido a quem produz se é uma educação que é emancipadora e inspira a outros. A entrevistada ao pegar bilhetes com palavras carregadas de afeto dos seus alunos/as expressa assim, quanto é importante pra ela ser professora, apesar das angústias inerentes ao trabalho docente.

Breves considerações

Ao observar a narrativa da entrevistada, é possível inferir que por se tratar de uma escola do campo funcionando em um assentamento, já temos um caráter diferenciado no seu perfil econômico, conforme explicitado durante a entrevista, possibilitando ao professor/a fazer novas leituras, a partir da própria história de luta dessas escolas, especialmente por se tratar de um coletivo de assentados que trazem consigo uma história de luta, e as marcas das desigualdades sociais e contradições inerentes ao sistema capitalista vigente no país.

Por outro lado, os princípios nos quais se baseiam uma escola de assentamento, dentre eles, a democracia e esse caráter comunitário. Significa dizer que, a professora que vem de uma experiência de escolas urbanizadas, tanto em escolas públicas quanto particulares, percebe que existem outras realidades para além daquilo que havia concebido na sua trajetória.

Deste modo, a escola do MST, a despeito de todos os entraves externos e internos que foram evidenciados por meio das narrativas, ainda conserva os traços de uma pedagogia com um viés socialista e não capitalista, conforme explicitado no discurso da professora. Existe um

coletivo de trabalhadores/as que embora estejam atravessadas por um trabalho estranhado, parecem sofrer resignados, contudo, ficou evidente a presença de um trabalhador/a que se assume como sujeito político expressando a sua insatisfação, e questiona o que está posto.

Assim, ao chegar aqui, é possível inferir com base na análise daquilo que foi colhido durante a pesquisa de campo, sendo comparado com as leituras sobre a teoria da crítica da economia política. É possível inferir que a alienação do trabalho, como um estranhamento ao trabalho produzido por um sujeito(a) assujeitado que já não se reconhece mais naquilo que faz, assim como alienação enquanto um trabalho separado daquele(a) que o produz, tem sido um fato comum, entre os trabalhadores da educação no contexto brasileiro.

Dentre essas determinações, citamos a precarização do trabalho, que se constitui como algo que tem feito parte do mundo do trabalho no contexto brasileiro nos meandros da hegemonia do capital, sendo pautado pelo lucro financeiro, nesse sentido, se explora cada vez mais os trabalhadores, e isso de forma crescente nos últimos anos conforme a seguir: Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade.

Na esteira desse processo, a educação não passa despercebida pelo capital, ao contrário disso, tem sido cada vez mais alvo das políticas públicas permeadas de ideologia neoliberal conforme evidenciado no texto da última reforma trabalhista, flexibilizando e fragilizando ainda mais os contratos de trabalho, retirando direitos dos trabalhadores brasileiros que foram arduamente conquistados ao longo da história.

Nesse sentido, a educação padece com a precarização desse trabalho conforme as pesquisas apontam, tal precarização se torna evidente quando se percebe problemas em relação a infraestrutura das escolas, reverberando na qualidade do trabalho docente em sala de aula. A educação do campo nesse sentido, aparece com um agravante porque historicamente sempre foi mais negligenciada quando se trata de políticas públicas de amparo a esse coletivo.

Sendo as escolas públicas que funcionam em assentamentos do MST, parte dessa realidade, também tem sido atravessada por essa negligência. As escolas entre os povos assentados trazem consigo não apenas a militância da luta pela terra, mas também pela educação pública não apenas enquanto direito, mas como instrumento de emancipação política.

Diante do exposto, consideramos que em tempos que a democracia nos últimos anos foi alvo de ameaças, uma pesquisa voltada para o trabalho docente desenvolvido em escolas do MST, com os princípios embasados em uma escola democrática se trona relevante, no sentido de fomentar a esperança de dias melhores para escola do campo e o coletivo docente que compõem essa educação.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, 2015.

ARAÚJO, M. R. M. de MORAIS, K. R. S. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho,** 2017.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia.** Câmara Brasileira do livro, Moderna, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Princípios da Educação no MST.** São Paulo: MST, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas** Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação no Campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. Teixeira, 2007. Disponível em:

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. dá C. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 6 vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**: terceiro manuscrito. Trad. Jesus Ranieri.

São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

MARX, K; BENSAID, D. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Trad. Nélio Schneider e Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, MST. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST.** Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. MST, s. l., n. 9, 1999.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SANTOS. A. R. S.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto** brasileiro / Arlete Ramos dos Santos, Cláudio Pinto Nunes. - Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, A. R. dos. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado.** Dissertação de Mestrado – UFMG – 2010.Dísponivel em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUDB-8CKNRK. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, A. R. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST, e a burocracia estatal**: negação e consenso / Arlete Ramos dos Santos. - UFMG/FaE, 2012. Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas. Belo Horizonte. MG,(2013.

SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no Contexto Brasileiro.**” Livro no Prelo”, 2020.

SERRA, J. M. P. **Filosofia e ciência.** Covilhã, luso Sofia: press, 2008.

SOARES, K. C. D. Trabalho docente e conhecimento. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São

Paulo, n. 14, p. 61-87, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/Leonor Maria Tanuri .pdf. *Acesso em: 10 jun. 2023.*

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura.** São Paulo: Zahar, 1979.

WILLIAMS. R. **O Campo e a Cidade. Na história e na Literatura**. Companhia das Letras. São Paulo. 1989.

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO: GÊNESE E MARCOS LEGAIS

Edjaldo Vieira dos Santos[318]
Carlos Viana Santos[319]
Maria Valquíria Barbosa Santana[320]

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a Educação e a Escola do Campo a partir das legislações produzidas sobre a temática e das principais ideias de autores que vem discutindo o tema. A pesquisa tem caráter descritiva e exploratória, tendo como método o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). A metodologia utilizada envolve a revisão bibliográfica para conceituar as políticas públicas conquistadas pelos Movimentos Sociais do Campo e suas contribuições para a educação e escolas campesinas, materiais de web sites, artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, além de fontes documentais como as legislações referentes à temática em questão e dados de órgãos de pesquisa. O estudo proporcionou a compreensão que os movimentos sociais do campo conquistaram nesses vinte e cinco anos inúmeras políticas públicas que abrangem a Educação do Campo e que elas se constituem como campo de disputa, visto que não foram pensadas pelo Estado, mas têm sua gênese na luta árdua dos movimentos sociais. Dessa forma, as conquistas dos marcos legais são importantes, bem como sua efetivação, já que se constituem enquanto direitos que questionam o modelo de sociedade capitalista vigente.

Palavras-chave: educação do campo; movimentos sociais; políticas educacionais.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação do Campo no contexto atual, a sua gênese, seus princípios, fundamentos, a concepção de currículo, ruralidade, Educação do e no Campo, bem como os avanços e conquistas.

A Educação do Campo é um tema bastante discutido na atualidade devido as lutas travadas pelos povos camponeses, principalmente os movimentos sociais, em favor de uma

---

[318] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional-PPGE/UESC-2022; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB/UESC); Professor efetivo da Educação Básica nos municípios de Itabuna e São José da Vitória-Bahia. E-mail: edjaldov@gmail.com.

[319] Mestrando do PPGED/UESB, Bolsista da CAPES, Cientista Social (UESC), membro da Teia dos Povos, membro e Diretor do Instituto BIOARTE, Diretor Presidente da Associação ADESCT, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC. E-mail: viana.carlossantos@gmail.com.

[320] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional-PPGE/UESC-2022.

educação que respeite e valorize seus modos de ser e de viver. Assim, este estudo nos ajuda a pensar a educação e a escola do campo como um espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável. Uma Educação do Campo que valorize a vida do campo visando construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos campesinos.

A Educação do Campo nasce no bojo das lutas sociais e se configura enquanto proposta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com uma perspectiva de transformação social. Sua concepção, apontada por Caldart (2012) como um conceito em construção, deve ser trabalhada considerando a tríade campo-política pública-educação, sendo que essa educação não é no nem para o campo, e sim do campo, ou seja, pensada pelos camponeses, política e pedagogicamente vinculada às causas sociais dos sujeitos do campo, enraizada na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido, com embate (de classe) entre projetos de campo, país, sociedade (CALDART, 2009), (FERNANDES e MOLINA, 2004).

No contexto atual a Educação do Campo tem sido objeto de estudos e pesquisas nessas últimas duas décadas. Inúmeras obras e artigos científicos vem sendo publicadas por estudiosos contemporâneos, a exemplo de Santos, Caldart, Drago, Passamai, Molina, Hage, Vendramini, Munarim, Paludo, Taffarel, Silva, Souza entre outros têm realizados fabulosos estudos e debates no cenário nacional, regional e nas diversas localidades do país. Ela tem conquistado espaço na agenda política educacional nesses últimos anos pelas instituições de ensino. É uma modalidade de ensino "fruto de um debate consolidado na atualidade cujos sujeitos protagonistas são os camponeses, camponesas, educadores, educadoras e militantes dos movimentos sociais comprometidos com uma educação voltada a realidade campesina" (SANTOS, 2020).

No contexto das atuais políticas pedagógicas e curriculares do Brasil a Educação do Campo ainda não ocupa o seu lugar de destaque, conforme ocorreu por exemplo, no período de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A nível de Estado da Bahia, um exemplo pode ser mencionado quando se deu o processo de reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, cuja ênfase nas esferas municipais foi a discussão desse documento do ponto de vista da educação urbana. Historicamente, essa modalidade de ensino foi sempre

deixada em segundo plano, sem investimentos por partes dos representantes governamentais para que se tivesse uma Educação do Campo com qualidade social, equidade, igualdade, inclusiva e com a identidade para as populações campesinas.

No Brasil, período de 2015 a 2022 vivenciamos um cenário de retrocesso educacional jamais visto no país, iniciado no governo de Michel Temer e, nos quatro anos do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Um período da história da educação marcada pelo ataque às Universidades, aos Institutos Federais de Ensino Superior, bem como à aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 95, na qual congela os investimentos da educação por vinte (20) anos, causando um caos e um verdadeiro retrocesso nas políticas, práticas pedagógicas e os investimentos financeiros na Educação Básica e no Ensino Superior. Outra ação realizada pelo governo federal em 2016 e que marcou fortemente a negação da Educação do Campo foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação. Foi um momento da história da república brasileira marcado por uma corrente ideológica privatista da educação, cujo interesse estava nas relações mercadológicas, onde a gestão educacional do país pautava-se numa concepção de gestão empresarial. O país apresentou um cenário de "um Estado a serviço dos interesses do capital e uma sociedade marcada pela ampliação da desigualdade social" (SANTOS, 2020).

Com a vitória de Jair Messias Bolsonaro nas eleições de 2017, a força hegemônica passou a impor e a dominar o projeto emancipador articulado por meio dos movimentos sociais ao longo dessas duas décadas de lutas. A Educação Pública, em especial a Educação do Campo, vivenciou uma conjuntura difícil, invisibilizada pela ideologia perversa do sistema capitalista. Foram quatro anos de retrocessos, mas resistimos, lutamos e numa corrente de esperança, militância o país venceu nas disputas político-pedagógicas. O desafio agora é maior: manter a luta e uma agenda por um projeto popular de Educação do Campo, resgatar as políticas públicas "silenciadas" ao longo dos últimos seis anos e lutar pela governabilidade do presidente Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) que se elegeu na coligação Brasil da Esperança nas eleições de 2022 prometendo a reconstrução e transformação do Brasil.

As expectativas são muitas, principalmente ao que diz respeito sobre a Educação do Campo. Como saldo de seus dez (10) meses de governo foi publicado o Decreto de nº 11.342, reestruturando o Ministério da Educação, recriando duas importantes Secretarias: Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE), a publicação da Portaria do MEC nº 988, de 23 de maio de 2023, onde institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola – Coneeq e a Portaria nº 990, também do MEC, publicada em 23 de maio de 2023, instituindo a Comissão Nacional de Educação do Campo – Conec, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação - MEC, no "acompanhamento e implementação da Política Nacional de Educação do Campo definida nos programas e projetos; e contribuir com o processo de avaliação da Política Nacional de Educação do Campo". Os desafios são inúmeros, mas restabelecer as políticas direcionadas para a Educação do Campo será necessário, a fim de que os direitos sociais no campo sejam revistos e garantidos.

Percurso teórico-metodológico

A pesquisa tem caráter descritiva e exploratória, tendo como método de análise e interpretação dos dados e informações o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) que é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade ao buscar apreender o real a partir de suas contribuições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. O método encontra em Marx seu assento teórico e se diferencia pela busca de um real concreto. "O materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade" (SANTOS; NUNES, 2020, p. 110). Nesse contexto, o MHD busca a realidade através do desvelamento da visão aparente do fenômeno (Kosik, 1976, p. 12), através de uma observação que vai da totalidade às partes e das partes, retoma à totalidade. Ainda segundo Kosik, "captar o fenômeno de cada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde" (IBDEM, p. 12). O MHD permite também que o pesquisador faça um confronto entre os diálogos e a realidade socioeconômica, política e cultural na qual os sujeitos estão inseridos, visto que estes sofrem forte influência de seu contexto na constituição de si e de sua visão de mundo.

Assim sendo, o referencial marxista como metodologia recorre à dialética, método que possibilita a compreensão da realidade para além das manifestações dos fenômenos que

rompem a realidade de forma instantânea, pois trata-se de uma análise que se embasa tanto historicamente, quanto pela totalidade das relações produtivas. Desse modo:

> Na dimensão metodológica, o marxismo vale-se da dialética, que mostra as conexões entre as partes de um dado fenômeno e destas com a totalidade social, analisando como o movimento se processa, e direciona a busca de técnicas e instrumentos para expor o mais plenamente possível os objetos recortados da realidade (Soares, Campos, Yonekura; 2013).

O marxismo enquanto ciência consegue produzir conhecimento sobre a realidade visando a transformação da sociedade.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental em que buscamos conceituar as políticas públicas conquistadas pelos Movimentos Sociais do Campo e suas contribuições para a educação e escolas campesinas, materiais de web sites, artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, além de fontes documentais e dados de órgãos de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002), nada mais é do que a revisão de literatura relacionada ao tema pesquisado, recorrendo a livros e publicações que façam parte dos referenciais teóricos disponíveis e compartilhados pela comunidade acadêmica. Já a análise documental, segundo Bardin (2004, p. 48), é uma espécie de esquadrinhamento de um documento com o propósito de facilitar a leitura, tornando as informações mais acessíveis e compreensíveis. Foram usadas como fonte de informações necessários à totalidade deste estudo: os documentos legais específicos sobre a Educação do Campo, a exemplo das diretrizes operacionais, das diretrizes complementares de educação do campo, do decreto presidencial nº 7.352/2010, os princípios da educação do campo, além de fontes documentais como as legislações, portarias e decretos referentes à temática em questão e dados de órgãos de pesquisa.

A gênese da Educação do Campo

Não podemos falar de Educação do Campo sem conhecer a sua origem. Ela é resultado da luta dos movimentos sociais que buscaram a partir das discussões do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em 1997, organizado pelo MST e com apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras entidades, uma educação de qualidade que responda às suas necessidades. Foi lançado nesse evento um desafio e que marcou a Educação do Campo: pensar a educação pública para os povos do campo,

considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos.

Nos anos de 1997, 1998 e 2004, foram realizadas as Conferências para a Educação Básica do Campo cujo propósito era debater a Educação do Campo. Através do percurso do movimento Por uma Educação do campo, diveras conquistas, tanto do ponto de vista da sociedade civil e das diferentes organizações que empreendem as lutas e interesses dos camponeses em pautar a educação em suas lutas, quanto do ponto de vista da inclusão da educação do campo nas pautas dos governos, do reconhecimento do direito universal porem respeitando a diversidade econômica e cultural daqueles que garantem a reprodução da vida através do trabalho no campo inserindo suas propostas nas definições legais do ordenamento jurídico da educação, a saber: a) Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1, de 3/04/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; b) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; c) Parecer CNE/CEB Nº:1/2006 que trata de Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); d) Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e) Resolução CNE/CEB 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade de Educação Básica do Campo; f) Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 - Apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; g) Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 - Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e de ne suas diretrizes gerais; h) Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 - Lei que garante a discussão sobre o fechamento de escola do e no campo, respaldando as comunidades através da representação dos Conselhos Municipais de Educação.

Educação do Campo: quais avanços tivemos?

Conforme já mencionado, a educação do campo surge a partir das práticas coletivas dos movimentos sociais do campo, que, se deram conta de que somente teriam lugar na escola

se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar, Caldart (2005).

A saída é lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos seus direitos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo. Para Santos et al., a Educação do Campo:

> É resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética". É resultado da capacidade de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes (SANTOS et al., 2013, p. 67).

Nesse sentido, os avanços também ocorreram nas políticas ou programas de Educação do Campo. Dentre eles destacam-se: 1) PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, que apoia projeto de Educação em todos os níveis e modalidade de Educação já tendo atendido (até 2009) a mais de 345.337 pessoas; 2) Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – 2005 e ProJovem Campo – Saberes da Terra – 2007; 3) Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU que oferece Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB N° 1, de 3/4/2002; 4) Programa Nacional de Educação do Campo –PRONACAMPO – Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo; 5) PRONATEC CAMPO, programa que prevê a realização de cursos de educação profissional e tecnológica, destinado aos públicos da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária (assentados e acampados); 7) Programa Escola Ativa (teve como objetivo o atendimento das regiões com baixa densidade demográfica e que apresentavam pouca qualidade educacional).

Esses programas representam avanços em relação ao direito à educação de quem vive no campo, pois transcende a universalidade do direito à medida que reconhece o direito à

diversidade econômica e cultural dos diferentes povos que habitam e trabalham no campo. Entretanto, no que diz respeito à educação escolar do campo pode-se afirmar que a escola chegou no campo, mas o campo ainda não adentrou na escola, isto é, a Educação do campo não chegou às escolas no que se refere à adoção de currículos, das práticas pedagógicas e da organização do trabalho pedagógico que atentem aos princípios da Educação do Campo.

Educação Rural e Educação do Campo

O movimento nacional de educação do campo desde quando foi fundado, decide

> [...] utilizar a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 9).

A mudança de nomenclaturas para educação do campo ao invés de educação rural é carregada de significados. A educação rural é vista sob a ótica do agronegócio, tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes.

Já a educação do campo nasce então como denúncia dessa situação, a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos movimentos sociais do campo.

Para Caldart, et al. (2012, p. 14):

> A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e projeto educativo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês d,e Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos. A educação para o campo, educação rural vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo

> para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes.

Na Educação Rural, temos uma mesma modalidade de educação oferecida às populações urbanas, vinculada à política de valorização do agronegócio, seu foco é a formação para o capital e nela, o estudo é desarticulado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Já para a ideologia da Educação do Campo, a sua identidade está na prática coletiva de construção do conhecimento emancipatório, uma educação que considera a vida, os aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e a etnia dos povos do campo.

A Educação do Campo consolida-se no debate conceitual concomitantemente ao tempo histórico. Pensar a Educação do Campo é "pensar as relações, é preciso pensar sua determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a educação do Campo" (CALDART; 2008). Compreendemos que a Educação do Campo não se refere apenas a um modelo de ensino, mas um projeto de sociedade que busca, além do acesso à escolarização contextualizada, uma formação humana emancipatória. Ressalta-se ainda, que essa modalidade de ensino surge, também, para superar as discrepâncias e desigualdades educacionais entre a cidade e o campo.

A Educação do Campo consolida-se no debate conceitual concomitantemente ao tempo histórico. Pensar a Educação do Campo é "pensar as relações, é preciso pensar sua determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a educação do Campo" (CALDART; 2008). Assim, se constitui a perspectiva de uma educação que deve ser no e do campo. A pesquisadora explica o emprego dessas preposições da seguinte forma: "NO, o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2008, p. 18).

A política da Educação do Campo

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo está voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, aquela que procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Compreende não só os conhecimentos do mercado de trabalho, mas se volta para a vida social, protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo.

A Constituição Federal de 1988 não versa diretamente a respeito da educação do campo, mas discorre no Art. 205, que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", (BRASIL1988). Ao mencionar a educação como direito de todos, esse todo compreende as cidadãs e cidadãos do país, sem distinção territorial, munindo desses direitos os povos campesinos, caiçaras, ribeirinhas, da floresta, extrativistas, indígenas, quilombolas dentre tantos outros moradores de áreas remotas.

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28, que na oferta de Educação Básica para a população rural os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no tocante a: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década de 1990. Elas foram fundamentais para que os movimentos sociais cobrassem a necessidade de se implantar uma educação que problematizasse, discutisse as questões da cultura, dos modos de produção e de vida daqueles que são os sujeitos da educação do campo.

Das lutas dos movimentos sociais, desde a sua gênese até os dias atuais, como saldo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos campesinos, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades. Foi nesse movimento que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 que definem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo complementadas depois pela Resolução CNE/CEB Nº 2/2008, de 28 de abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas para o atendimento da Educação Básica do Campo.

Outro marco normativo importante foi a Resolução nº 4/07/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando no capítulo II que estabelece as modalidades da Educação Básica, cria na Seção IV, Educação Básica do Campo, como uma modalidade de educação e reafirma a proposição da LDB, quando no Art. 35, diz: Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Essa resolução reafirma a proposição do Art. 2º Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 quanto à identidade da escola do campo ao afirmar no Art. 36, que "a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia".

Outro dispositivo legal que garante e legitima a educação do campo é o Decreto n° 7.352/2010, Suas definições garantem o estatuto de política de Estado à Educação do Campo definindo no Art. 1º: "A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto". Essa definição avança sobre o que está disposto na Resolução 2/2008, quando compreende a educação do campo até o Ensino Superior, posto que no artigo 1º afirmava "A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 asseguram definições importantes para a Educação Básica das Escolas do Campo.

No artigo 1º, § 1º o decreto 7.352/2010 reforça e amplia a compreensão de quem são as populações do campo a quem se destina a Educação do Campo como sendo "os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural".

Outra definição importante do decreto, no Art. 1º, § 1 é que a escola do campo é definida não apenas pelo critério geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que separa urbano e rural e sim pelo critério da população a quem se destina a educação que é a população do campo. Pois o inciso II define que "escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo".

Quanto aos princípios da educação do campo, o Art. 2º do decreto define: I respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; II incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares; III desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; IV valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e V controle social da qualidade da educação escolar. Ressalta-se entre estes princípios a questão do respeito à diversidade do campo remetendo para a necessidade de adaptações dos projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo.

É importante salientar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), trazem marcos e definições importantes que fortalecem a construção da Educação do Campo e legitima, no âmbito legal, a construção de outras políticas educacionais voltadas para essa especificidade, tais como:

A identidade da escola do campo: o Art. 2º, Parágrafo Único, estabelece que a identidade da escola do campo "é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país" (BRASIL, 2002).

Projeto institucional das escolas do campo: o Art. 4º. estabelece que tal projeto deve ser a "expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social", constituindo-se "num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável" (BRASIL, 2002).

Proposta pedagógica das escolas do campo: o Art. 5º. Sinaliza como sendo aquela que garante o respeito às "diferenças e o direito à igualdade [...]", contemplando "a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, 2002).

Calendário escolar/tempos de aprendizagem: no Art. 7º., as Diretrizes estabelecem que "é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade".

Gestão da escola: o Art. 10 das Diretrizes estabelece que "o projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade".

Formação de professores: o Art. 13 das Diretrizes estabelecem as especificidades da formação dos professores que vão atuar nas escolas do campo, destacando a base complementar que devem orientar os cursos de formação para este fim. Elas definem que a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo deverá contemplar: "estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo" e "propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas".

Financiamento da educação nas escolas do campo: o Art. 14 diz que será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Outro aspecto importante do decreto é quanto às condições de concretização da Educação do campo(Art. 1º , § 4º), onde são definidas: a) a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação; b) a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, c) bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Cabe ainda destacar que a resolução 2/2008 garante, no Art. 3º, que a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser garantida nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças". No Art. 4º a resolução afirma que "Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida". Nesse caso a resolução aponta a possibilidade de nucleação de escolas no campo garantindo-se o deslocamento intracampo dos alunos (§ 1º). Sendo considerado "o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo".

Quanto à organização das classes multisseriadas, que predomina na maioria das escolas rurais a Resolução 2/2008, no § 2º define que "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental".

No contexto apresentado, pode-se dizer que a Educação deve ir além do que prevê a legislação educacional. É de suma importância que as políticas e ações para a educação do Campo sejam realmente implementadas e materializadas em seus territórios de identidade, pois como afirmam (Moura e Neri, 2021, p.5): "a Educação do Campo apresenta-se como um paradigma transformador da sociedade que visa à emancipação dos sujeitos, à superação das relações de trabalho excludentes e à produção de uma existência humana digna".

Considerações finais

Objetivou-se com esse artigo refletir sobre a Educação do Campo no contexto atual, a sua gênese, seus princípios, fundamentos, a concepção de currículo, ruralidade, Educação do e no Campo, bem como os avanços e conquistas.

No Brasil, os movimentos sociais do campo em conjunto com demais órgãos da sociedade, na década de 1990, levantaram a bandeira da Educação, bandeira essa que traz a Educação do Campo com prerrogativas que deixaram em outro tempo àquelas vistas historicamente pela educação rural.

A análise documental que balizador da Educação do Campo nos permite afirmar que houve uma evolução nos últimos anos no que se refere à construção de uma política específica para as escolas do campo.

A Educação do Campo não pode ser definida em poucas palavras, pois encontra-se num grande movimento, porém encontra-se num campo de disputa: de um lado, o projeto do agronegócio, novo nome das velhas relações sociais capitalistas, do outro, um projeto de relações sociais não capitalistas.

Não se pode perder de vista que a educação do campo nasceu das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação e a uma educação de qualidade, pensada com sua participação, desde sua especificidade, que tomou forma a partir das experiências das comunidades do campo e se ampliou em uma luta por políticas públicas. A educação do campo define-se, portanto, pela tríade campo-educação-políticas públicas, em que o campo é, ao mesmo tempo, o campo existente, o da luta de classes, da resistência, dos movimentos sociais que a engendraram e um projeto de campo, de uma nova relação campo- cidade. Nesse sentido, a educação do campo tem como base de sustentação a valorização da vida do campo, visando construir políticas públicas que garantam o direito de viver, trabalhar, estudar no campo, estabelecer relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, agricultura familiar e demais aspectos culturais e produtivos das populações campesinas.

Procurou-se, oferecer uma leitura introdutória ao tema da Educação e a Escola do Campo, de maneira a disponibilizar ao leitor informações importantes para, eventualmente, prosseguir no estudo: a Educação do Campo no contexto atual, a sua gênese, seus princípios, fundamentos, a concepção de currículo, Educação do e no Campo, bem como os avanços e conquistas da política de educação do campo.

Espera-se, contudo, que o presente texto venha despertar a curiosidade de professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, pesquisadores em conhecer melhor a educação do campo e que representa a busca por outro projeto de educação, de campo e sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa (Portugal), Edições 70, 3a. ed. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 26 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 26 de setembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** 2010c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** Trabalho necessário ano 2 – número 2- 2004.

CALDART, R. et al. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C.; JESUS, S, M, S, A. (Org). Contribuições para a construção de um **Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 13–52 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, R. et al. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.**

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). Por uma educação do campo: políticas públicas-Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 35-64, mar/jun. 2009.

CALDART, R. et al. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOURA, T. V..; NERI, J. Q. M. Gestão escolar, trabalho pedagógico e educação do campo: análise de um contexto. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), [S. l.], v. 2, n. 1, p. 240-264, 2021. DOI: 10.22481/poliges. v2i1.8516. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8516. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, A. R. dos.; SILVA, G. J.; SOUZA, G. S. **Educação do Campo**. Ilhéus/BA: Editus, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro**. Editora Edufba: Salvador – Bahia. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo** – FORMACAMPO: educação do campo. / Arlete Ramos dos Santos. - Vitória da Conquista, 2022.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna et al (Orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOARES, Cassia Baldini; CAMPOS, Celia Maria Sivalli; YONEKURA, Tatiana. Marxismo como referencial teórico-metodológico em saúde coletiva: implicações para a revisão sistemática e síntese de evidencias. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1403-1409, Dec. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIERO, Janisse. Princípios e concepções da educação do campo. Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O SEU CONTEXTO NO ESTADO DA BAHIA E NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA-BA

Fabiano Neves Silva[321]
Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos[322]

Resumo: Este estudo objetivou analisar o percurso histórico e a contemporaneidade da Educação do Campo no Brasil, desde o estado da Bahia ao município de Livramento de Nossa Senhora-BA, pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo. Salienta-se que essa pesquisa é um recorte monográfico, pois se constitui em parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX. A metodologia utilizada aglutina os enfoques das categorias "qualidade" e "quantidade", já que se lastreia pelo Método Materialista Histórico Dialético (MHD), apresentando historicamente a Educação do Campo e sua totalidade contemporânea. As discussões e dados apresentados partem de uma revisão bibliográfica contextualizada à pesquisa documental, valendo-se de informações contidas nas legislações oficiais, bem como de dados dos institutos de pesquisas e organizações nacionais. Os resultados apontam a negação histórica da educação e diversidade campesina, contudo apresentam as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais do campo. A nível estadual é constado os problemas e desafios a serem superados, sobretudo acerca dos altos índices de fechamento de escolas do campo. Destacando o âmbito municipal que em torno de quatro anos antes da instauração da pandemia de COVID-19, fechou 45 escolas campesinas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Contexto Histórico. Contemporaneidade.

Introdução

A Educação do Campo é pauta de discussão e luta dos coletivos da classe trabalhadora que envolvem os sujeitos do campo em geral, além de pesquisadores e estudantes do ensino superior. Os direcionamentos empreendidos apontam e orientam os diversos enfrentamentos

[321] Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduando em Educação Física pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD-UNEB). Aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: fabianonsilva10@gmail.com.

[322] Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS-UNEB); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br.

relacionados aos impasses e dificuldades historicamente permeados no âmbito da educação destinada aos povos campesinos. Esses aspectos reconhecem um tensionamento entre lutas, conquistas e retrocessos nas últimas décadas.

A presente pesquisa trata-se de um recorte da monografia intitulada "*O Professor de Língua Portuguesa no/do Campo e a Dimensão Linguística em Sala de Aula: um olhar sobre a prática docente em uma escola municipal de Livramento-BA*", de autoria de Fabiano Neves Silva sob a orientação da professora Me. Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos, como requisito para obtenção do título de *Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, delineia-se para este estudo o primeiro capítulo do referido Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), responsável por apresentar o Histórico da Educação do Campo no Brasil e contextualizá-lo à realidade do estado da Bahia e do município de Livramento de Nossa Senhora-BA em tempos atuais.

Assim, o objetivo deste artigo científico consiste em analisar o percurso histórico e a contemporaneidade da Educação do Campo no Brasil, desde o estado da Bahia ao município de Livramento de Nossa Senhora-BA. As discussões promovidas correlacionam diversas temáticas no que tange a realidade dos impasses, desafios, avanços e retrocessos da Educação do Campo nos limites mencionados. Dentre os principais assuntos abordados, destacam-se o analfabetismo, o fechamento de escolas do campo, a luta histórica dos movimentos sociais do campo, a diversidade cultural campesina, etc.

O método de pesquisa utilizado constitui-se nas aproximações ao Materialismo Histórico Dialético (MHD), conforme preconiza Marx (2002). Ou seja, pressupor a realidade do mundo a partir de um enfoque teórico-metodológico capaz de captar as múltiplas determinações em torno dos fenômenos históricos e sociais da humanidade. Nessa perspectiva, são agrupados os aspectos das categorias "qualidade" e "quantidade", a fim de explanar sobre a história a Educação do Campo e sua totalidade contemporânea. Pois conforme Prates (2012), o MHD comporta elementos qualitativos e quantitativos.

Então, empregando a abordagem quali-quantitativa conforme Minayo (2001), apresenta-se aspectos subjetivos e objetivos. Iniciando com uma revisão bibliográfica fundamentada em estudos de diversos autores (as) que se debruçam nas temáticas abordadas, dentre eles (as), destacam-se: Arroyo, Caldart e Molina (2011); Caldart (2002) e (2004); Gohn (1997); Lopes (2015); Santos (2017); etc. Consequentemente, devido ao caráter histórico e

contemporâneo o estudo em questão apresenta dados que caracterizam também a pesquisa como documental, pois requisitou dados e informações dos institutos de pesquisas e organizações nacionais, legislações educacionais, bem como verificou arquivos municipais da Secretaria de Educação de Livramento de Nossa Senhora-BA.

A discussão estabelecida traz as lutas históricas dos movimentos sociais do campo como fator indispensável para o alcance dos marcos da Educação do Campo no país. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo CNE/CEB n° 01/2002 constituem a inserção da Educação do Campo na agenda política e na política educacional e o seu reconhecimento enquanto política pública em âmbito nacional.

O histórico da Educação do Campo no Brasil

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada pela luta dos movimentos sociais, em busca da conquista de direitos voltados para as especificidades campesinas, tendo em vista que o campo foi, por muito tempo, erroneamente associado como um espaço subalterno em relação à cidade. Segundo Lopes (2015), os aspectos que mais caracterizam o percurso histórico da educação brasileira delimitada ao campo são a exclusão e a desigualdade social dos sujeitos. Neste sentido, direitos e recursos educacionais foram negligenciados à população campesina, cuja principal problemática dá-se em torno da desvalorização das identidades culturais dos povos que vivem no e do campo. Destarte, essa história abrange “diversos sujeitos que atuaram e atuam nas várias dimensões da vida: política, social, cultural, estética, ética, científica – se configurando como um movimento de busca por reconhecimento e valorização dos seus saberes” (Batista; Euclides, 2020, p. 17).

Conforme citado acima, entende-se que a história da Educação do Campo é um movimento ativo, que implicou, e implica ainda hoje, a participação dos povos campesinos nos mais diversos aspectos que os cercam cotidianamente, sejam eles políticos, sociais, culturais, estéticos, éticos, científicos, etc. Essa dinâmica participativa caracteriza e certifica a luta que envolve o reconhecimento da identidade campesina, tendo em vista as particularidades das pessoas que vivem no e do campo, no que diz respeito aos seus costumes, modos de pensar e agir, posto que, o campo é um espaço rico em diversidade.

É imprescindível a atuação dos movimentos sociais do campo, pois eles demarcam a valorização das práticas culturais campesinas e o direito à educação, pensada para a realidade de seus sujeitos. Segundo Gohn (1975), o papel dos movimentos sociais é muito amplo e diverso, pois consiste numa mobilização e união de forças que movem pessoas a lutar pelos seus interesses e objetivos comuns, conforme causas que os cerceiam cotidianamente. Nesse contexto, são promovidas ações populares que pressionam e reivindicam de modo direto e indireto atitudes hegemônicas, utilizando-se para isso de denúncias e atitudes de resistência. Assim, os movimentos sociais campesinos estão voltados para as questões políticas e sociais, que envolvem as diversas lutas de classes em prol do projeto político e histórico de educação da classe trabalhadora.

De acordo com Santos (2017), o homem e a mulher do campo enfrentam desafios, no que tange à opressão e inúmeras limitações acerca do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores. Assim, é possível reconhecer o papel dos movimentos sociais e das políticas públicas que vão em direção aos direitos por uma educação do e no campo, pois:

> Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo "importado" de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos (Santos, 2017, p. 211).

O projeto educacional denominado como "Educação Rural" foi o precursor histórico para a contribuição de tais práticas de exclusão, pois não valorizava os saberes, as práticas e as culturas das populações do campo. Posto que, as escolas, mesmo sendo construídas no campo, eram idealizadas pela lógica citadina. Além do mais, as poucas escolas que existiam no campo eram defasadas de materiais e nos municípios distantes das cidades grandes nem sequer existiam escolas. Esses fatores inviabilizavam "a possibilidade de se poder pensar uma escola do campo como um espaço de educação próprio para aqueles que vivem no e do campo" (Santos; Almeida, 2012, p. 139).

A Educação Rural teve como objetivo instituir o ruralismo pedagógico no Brasil, bem como atender aos interesses pessoais dos fazendeiros na contenção do processo migratório do campo para a cidade, pois o advento da industrialização fez com que muitos camponeses

buscassem melhores condições de vida na cidade. Em outras palavras, isso se trata do reflexo do colonialismo, tendo em vista que o acesso à terra foi negado aos negros, índios e lavradores sob monopólio da elite. Segundo Costa (2012, p. 118), "historicamente a educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto as classes populares estão condenadas ao conformismo e à alienação por serem a massa de classe trabalhadora do sistema".

Desde o ano de 1930 começaram a ser empreendidas no país as primeiras movimentações e articulações por um projeto educativo adaptado para as especificidades campesinas. Dentre as principais lutas, destaca-se a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998, que teve como foco, em nível nacional, conduzir medidas de ações conjuntas em prol da alfabetização das pessoas do campo. De fato, o conceito de Educação do Campo começou a ser estabelecido por meio da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrida na cidade de Luziânia em Goiás (GO), durante os dias 27 a 31 de julho de 1998. A idealização dessa conferência adveio ao decorrer do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENEERA), realizado entre 28 a 31 de julho de 1997, no Distrito Federal, em Brasília, onde a Educação do Campo teve sua gênese.

O termo "campo", segundo Arroyo e Fernandes (1999), surgiu a partir dos ideais estabelecidos pelos movimentos sociais. Com isso, as instâncias governamentais, bem como suas políticas públicas educacionais, devem aderir à concepção de Educação do Campo e desvincular-se das nomenclaturas de educação ultrapassadas. Assim, apresenta-se relativamente a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo. Sendo a primeira considerada como um sistema de ensino pautado por práticas e currículos de modelo urbanocêntrico, que culminaram para o fracasso, porque não conseguiram atender às reais necessidades da população do campo, devido também a escassez de recursos e políticas públicas. Já a segunda é entendida como uma referência histórica que demandou a conquista de direitos, que asseguram o reconhecimento da identidade cultural campesina, por meio dos processos educativos, sendo atualmente sinônimo de resistência contra discursos hegemônicos e perpetuante na luta para a aquisição de novas conquistas.

A discussão promovida na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo teve como objetivo principal destituir as políticas compensatórias da Educação Rural e promover uma nova educação voltada para o povo que vive no e do campo. Ou seja, foi

incorporada uma luta popular que reivindicou a aquisição e ampliação do acesso, permanência e direito a uma escola pública de qualidade no campo.

Numa perspectiva conceitual de educação voltada para a realidade campesina existem duas definições: "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p. 18). Por esse viés, entende-se que as escolas localizadas no meio campesino e que não possuem um currículo que reconheça e contemple sua realidade são denominadas como Educação no Campo, ou seja, seguem práticas de ensino da cidade. Já as escolas situadas tanto no campo quanto na cidade e que tem o currículo voltado para a realidade campesina são qualificadas como Educação do Campo.

Decorridos sete anos, acontece novamente em Luziânia-GO, entre os dias 2 e 6 de agosto de 2004, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Esse evento visou a expansão de novas áreas de luta pela Educação do Campo, cujo destaque foi findar um projeto histórico de educação, coordenado e planejado pelos sujeitos sociais do campo. Relutantemente, tem se discutido muito em torno da visão equivocada e predominante que sempre coloca o espaço urbano como sinônimo de modernidade e de avanço, deixando o campo como uma parcela à margem da sociedade. Por essa e outras razões é que o campo deve ser reconhecido como um lugar de vida, cultura, produção, moradia e sobretudo de educação, com respeito às especificidades e a atuação dos campesinos nos projetos educativos, reivindicando políticas públicas de educação e também as que representam a totalidade dos direitos sociais, sejam eles étnicos, culturais, ambientais, etc. A escola do campo demanda diversas questões e neste sentido:

> O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 3).

Devido aos movimentos de luta e resistência, nas últimas décadas surgiram mudanças no sistema educacional pautadas pelo viés político, econômico e pela necessidade de promover melhorias na oferta de uma educação de qualidade para o povo campesino. Assim, a Educação do Campo é originária das contradições de classes e da luta dos movimentos sociais surgidas,

devido ao novo modelo econômico. É importante frisar que o marco da Educação do Campo, na agenda política e na política educacional, foi indicado a partir do artigo 28° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que apresenta as seguintes normas:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 19).

O dispositivo alusiva a legitimidade da Educação do Campo, que se solidifica a partir da década de 90. Todavia, apesar da lei ainda utilizar o termo rural, a mesma já continha um olhar voltado para os impasses educativos no âmbito campesino, visto que instituiu a adequação do currículo e da metodologia frente às peculiaridades das populações que vivem no e do campo. É significativo mencionar também a Constituição Federal, que mesmo sendo promulgada em 05 de outubro de 1988, só passou a reconhecer a temática Educação do Campo depois de sancionada a LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, configurando-se como um ato pela luta e vitória da representatividade camponesa.

Segundo Lopes (2015, p. 31), cerca de 1 ano antes da aprovação da LDBEN, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma pesquisa que expôs dados preocupantes: “cerca de 32,7% da população do campo com mais de quinze anos era analfabeta, e tal fato revela como era significativo o percentual de pessoas ainda excluídas do processo de leitura e escrita”. Além disso, a educação básica no campo não possuía um resultado satisfatório em razão de não contemplar a identidade cultural e a realidade da vida no campo. Ainda hoje, percebe-se a existência de olhares e práticas de exclusão, no tocante às escolas e aos povos do campo.

Outro marco de grande importância para a história da Educação do Campo no Brasil foi a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), n° 01, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “uma conquista recente do conjunto das organizações

de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas" (Caldart, 2004, p. 01). Assim, esse documento é referência, pois reconhece a Educação do Campo enquanto política pública, sendo responsável por estabelecer o conjunto de princípios e procedimentos, adequando o projeto institucional das escolas do campo a todas modalidades de educação.

Vale ressaltar também a implementação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, pelo governo Lula, devido à força dos movimentos sociais e várias outras Instituições; a conquista de políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que resultaram das mais diversas experiências oriundas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, que mais tarde, no ano de 2001, se integra ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A criação dessas instâncias é fruto das lutas sociais campesinas na conquista de direitos, em virtude do acesso à educação articuladas com outras necessidades cotidianas no campo, porquanto: "O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana" (Arroyo, 1999, p. 18).

Apesar de tantos avanços, de modo geral, a taxa de analfabetismo no campo ainda persiste de forma elevada, atingindo a marca de 17,5% (Brasil, 2019). Essa situação torna-se mais preocupante ainda quando se compara com a cidade, pois de fato, permanecem melhores condições de ensino e um certo privilégio ao meio citadino. "Ora, apresenta-se o estigma de que a escola urbana é melhor do que a escola do campo. É partindo dessa premissa que as políticas de investimento estão voltadas muito mais para as escolas das cidades" (Lopes, 2015, p. 32).

Levando em consideração dados expostos pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, observa-se que a origem da discrepância da qualidade do ensino, e consequentemente das taxas de analfabetismo do campo para a cidade, podem ser vistas desde os anos iniciais da Educação Básica, pois "29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona

urbana" (Brasil, 2019, p. 12). Por essa razão, conclui-se que, de acordo com a discussão supracitada e tomando como embasamento as informações prestadas pelo referido anuário, o direito a uma educação de qualidade, especialmente para as populações campesinas, perpassa por fragilidades que apontam desafios a serem superados, mesmo diante dos avanços percebidos ao decorrer do histórico da Educação do Campo no Brasil. E isso requer certa urgência, pois como foi explanado, os índices de analfabetismo no Brasil permanecem elevados, sobretudo no campo.

A Educação do Campo da Bahia

No estado da Bahia, a Educação do Campo tem sido alvo de retrocessos, o principal deles é denominado "nucleação", e atinge principalmente as escolas no/do campo. Nuclear implica em fechar escolas, neste caso as campesinas, e transferir os estudantes para as chamadas escolas núcleos, geralmente situadas no meio urbano. A grande maioria dessas escolas possuem currículos distantes da realidade dos educandos que se deslocam diariamente e por horas do seu lugar de origem. Em contrapartida a essa problemática curricular, a resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 103, de 28 de setembro de 2015, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, explana no parágrafo VI, do artigo 4°, o princípio: "Valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológica adequada às necessidades dos educandos e comunidades do campo" (Bahia, 2015, p. 2).

Conforme aponta o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), tendo como referência dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que a cada ano realiza o Censo Escolar da Educação Básica, em todo o Brasil quase 4 mil escolas no/do campo são fechadas por ano. Trata-se de um levantamento recente que considerou o período de 1997 a 2018, revelando o fechamento de quase 80 mil escolas ao decorrer dessas décadas. O MST enfatiza ainda que essa problemática se centraliza no Nordeste, onde houve mais da metade do total dessas escolas fechadas no país, ou seja, ultrapassou a marca de 40 mil escolas. Sobretudo, a Bahia representa o maior contingente do fechamento de escolas campesinas durante esse período, com 12.815 escolas fechadas.

Fatores como o baixo desempenho no fluxo escolar da educação básica, que resultam para o abandono e evasão de muitos discentes, são usados como argumentos pelas instâncias de poder para justificar o fechamento das escolas no/do campo. Condicionando, dessa forma, a negação histórica de direitos e acessibilidade ao conhecimento para as populações campesinas. As escolas mais afetadas, nesse intenso processo de nucleação, são as de pequeno porte, que se localizam, necessariamente, em comunidades de baixo índice populacional, geralmente compostas por classes multisseriadas e frequentadas pelo público infantil. Em consequência a isso, tem-se o aumento do tempo de deslocamento das crianças até as escolas, expondo-as desde riscos de ordem psicológica aos de natureza física.

Nota-se que esses impasses ocasionam a desvalorização do processo ensino-aprendizagem. Na maioria das vezes, muitas crianças e jovens do campo são inconscientemente forjados a deixar os estudos, ou nem sequer tem a oportunidade de estudar, devido à escassez e fragilidade de políticas públicas educacionais, que contemplem a sua realidade. Assim, são excluídos e alvo de estereótipos que surgem em torno da dicotomia campo-cidade, pois "há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade" (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 21). Trata-se da realidade da educação brasileira, erroneamente associada e dividida em dois polos distintos, o campo e a cidade. Deve-se levar em consideração que, mesmo apesar de suas diferenças, um estabelece relações com o outro, e ocorre nessa interação a troca de experiências sociais entre sujeitos. Ou seja, o campo e a cidade são dois segmentos que compõem uma única sociedade, e nesse contexto existe dependência entre ambos, não podendo tratá-los de modo diferenciado.

Neste sentido, o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE), lei n° 13.559/2016, propõe em suas diretrizes, metas e estratégias ao combate a essa exclusão, uma vez que, atribui especial atenção às populações do campo, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, com o intuito de assegurar equidade educacional e diversidade cultural. Então, como o PEE possui vigência de 10 anos, o estado da Bahia pretende até 2026 promover a erradicação das desigualdades educacionais presentes nos mais diversificados grupos sociais, favorecendo a oferta e melhoria de uma educação de qualidade para todos e todas. Por isso, palavras de ordem como "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado" estão surtindo efeito,

pronunciamentos como esse ecoam das diversas vozes que compõem os movimentos sociais. A partir desses posicionamentos, o inciso 4° do artigo 7° do PEE define o seguinte:

> § 4º - Será objeto de regime de colaboração específico a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Bahia, 2016, p. 6).

Para tanto, a diversidade é um fator que merece extremo destaque nos diversos territórios de identidade da Bahia, visto que, o estado localiza-se no Nordeste, sendo o maior da região e com suas características culturais bem marcantes e peculiares. Desse modo, as tradições campesinas, em meio à educação, devem ser consideradas e valorizadas sob a ótica do respeito à diversidade, abrangendo as práticas das populações do campo no cotidiano escolar, pois milhares de baianos sustentam-se do cultivo da terra e preservam seus saberes mediante a oralidade. Para Arroyo (2012), essa diversidade é, sem dúvida alguma, evidente e requer reconhecimento dos coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola e outras demandas, constituindo na defesa histórica de outra educação, isto é, a do campo. Em concordância, o Conselho Estadual de Educação postula:

> A postura educativa que reconhece e respeita a diversidade em todos os seus âmbitos deve levar em conta as manifestações e as vivências dos povos do campo e saber identificar sua articulação com os saberes universais, ao tempo em que investiga a singularidade de cada dimensão da diversidade. O importante no respeito à diversidade é a contraposição que tal princípio impõe à uniformidade e à padronização da educação tradicional que hierarquiza e classifica e, portanto, tem excluído essas populações e seus saberes (Bahia, 2015, p. 11).

Ora, a Educação do Campo da Bahia necessita de intervenções que superem os problemas ainda existentes, particularmente quando se refere à ideologia do fechamento de escolas do campo, responsável por estigmatizar o pensamento de que a educação citadina é melhor em termos de aprendizagem e que oferece mais recursos, induzindo o deslocamento de estudantes e famílias para o perímetro urbano. Por isso, é fato a necessidade da oferta de

educação em um ponto de partida que valorize a diversidade, reivindicando as políticas afirmativas, com o propósito de quebrar as barreiras de desigualdade, eliminar atitudes de exclusão e barrar a extinção dos âmbitos educacionais por uma educação no/do campo.

A Educação do Campo no município de Livramento de Nossa Senhora-BA

Partindo do nível estadual para o municipal, é perceptível que diante das discussões empreendidas, os impasses e problemas destacados ocorrem especificamente nos municípios, pois, as escolas do campo estão concentradas nesse âmbito. Além disso, é evidente que o campo é um território que compõe, em primeira instância, o nível municipal.

O município de Livramento de Nossa Senhora-BA pertencente ao estado da Bahia, localiza-se na região Sudoeste, integrando o território de identidade Sertão Produtivo, e se desenvolve economicamente a partir da agricultura e da agropecuária. Nesse contexto, a agricultura familiar e o agronegócio da produção de manga e maracujá formam um campo de disputa, onde sobressai a hegemonia capitalista. Cabe salientar que o referido território de identidade surge por meio da miscigenação dos povos indígenas, africanos e europeus. E para além de suas culturas e do agronegócio, é demarcado ainda pela exploração de minério.

O panorama municipal apresentado pelo IBGE em 2020, aponta o índice populacional estimado de 46.062 pessoas, cuja taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos é de 98,1%. Ainda, conforme o IBGE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, está avaliado com 5,8 pontos, já nos anos finais a marca é de 4,0 pontos. Referenciando a Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, o referido instituto informa que o quantitativo de matrículas da Educação Básica corresponde a 7.249 estudantes, sendo 5.642 no ensino fundamental e 1.607 no ensino médio. O quadro docente possui um total de 379 professores, sendo que 303 atuam no ensino fundamental e 76 no ensino médio; o número de estabelecimentos de ensino correspondem a 43 escolas, sendo 40 de nível fundamental e as outras 3 são de nível médio; desse total, o município possui 17 escolas do campo (Brasil, 2019).

Entre os anos de 2016 a 2019, dados do Censo Escolar da Educação Básica revelam que a situação em Livramento de Nossa Senhora-BA tem sido preocupante nos últimos anos, pois a nucleação das escolas do campo na rede municipal de ensino é um processo em atividade,

visto que, em 2016 foram fechadas definitivamente 06 escolas do campo e esse número aumentou mais que o dobro no ano seguinte, fechando mais 18 dessas escolas. No ano de 2018 houve um índice menor, o fechamento reduziu por metade em relação ao ano anterior, ou seja, foram nucleadas 09 escolas do campo. Contudo, em 2019 esse número voltou a aumentar com uma marca de 12 escolas fechadas. Nesses respectivos anos, 45 escolas deixaram de existir no âmbito campesino do município e cabe destacar que todas eram compostas por turmas multisseriadas. De 2020 até 2021 não houve registro de nucleação, provavelmente, devido a pandemia da Doença por Coronavírus 2019 (COVID-19), que culminou para a suspensão das atividades escolares em todo o território da Bahia, em 18 de março de 2020, por meio do decreto estadual nº 19.586/2020.

Tomando como base o Plano Municipal de Educação (PME), vigente de 2013 até 2022, e relacionando-o aos dados apresentados acima sobre o processo de nucleação, percebe-se que a teoria contida em tal documento não condiz com a prática da gestão, pois a somatória de todas as escolas do campo fechadas entre 2016 a 2021 é um número muito alto, e na meta 1 do referido PME a primeira estratégia voltada para a Educação do Campo diz o seguinte:

> Fomentar o atendimento das populações do campo e quilombolas na Educação Infantil, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (Livramento, 2013, p. 5).

Logo, na meta 2 que versa sobre a universalização do Ensino Fundamental é apresentada a estratégia 2.7 que tem como objetivo "mapear as condições e viabilidade para oferta do Ensino Fundamental para a população do campo e quilombola nas suas próprias comunidades, com intuito de construir escolas polos" (Livramento, 2013, p. 6). Ou seja, o plano visa a criação de novas escolas no campo e não a extinção das existentes, e nesse ponto de vista a intenção é evitar o deslocamento de crianças e jovens do campo para localidades descontextualizadas de suas origens e da realidade em que vivem.

Verifica-se que os documentos oficiais, na maioria das vezes, são apenas papéis desconsiderados pelos órgãos governamentais ou construídos somente para cumprir a lei, pois na verdade, como pôde-se perceber, ao invés de promover a melhoria do quantitativo de escolas campesinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, há uma oposição dessa prática em

relação às propostas contidas no PME. Assim, há um movimento de contradição ao próprio plano em questão, e sobretudo à Lei nº 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo e garante à população o direito de consulta prévia e informada acerca de um possível fechamento de escola.

Acontece que, quando uma determinada escola é alvo da nucleação, a comunidade em que a mesma se localiza não é avisada com antecedência, ou seja, não ocorre a garantia prevista em lei. Essa situação ocorre devido ao fato do desconhecimento comunitário acerca das legislações. Ou seja, as pessoas até sabem que possuem direitos, mas não os policiam. Em consequência, os processos de extinção desses direitos acontecem de modo camuflado pelo sistema capitalista, pois quem detém poder na esfera governamental aproveita do desconhecimento da população sobre seus direitos, para colocar em prática o jogo dos interesses políticos e usam como argumento a falta de condições para manter a escola em funcionamento, devido a insuficiência de estudantes matriculados.

As turmas multisseriadas são utilizadas também como justificativa para a nucleação e o foco consiste em atingi-las estritamente, pois são associadas com o baixo desempenho, devido ter apenas um profissional docente para várias turmas, e assim idealiza-se que a escola seriada é a solução, quando na verdade, segundo Arroyo (2011, p. 84), “a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira”. Isso porque, os conhecimentos adquiridos e historicamente acumulados são passados de modo sequencial sem nenhuma articulação. Em outras palavras, metodologias tradicionais são corriqueiramente usadas e vêm sobrecarregadas de informações ditadas, atividades e provas, ocasionando a reprovação e evasão dos estudantes.

Considerações finais

Esta pesquisa parte de uma análise que contextualiza a história da Educação do Campo e sua constituição de direito nas políticas educacionais almejadas pelos campesinos. Esses povos são os pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, sem-terra, etc. Historicamente estão na linha de frente da luta de classe pela

educação da classe trabalhadora, reivindicando matrizes educacionais que considerem a realidade e a cultura campesina.

A grande pauta da Educação do Campo é promover a emancipação dos sujeitos que vivem no e do campo, bem como realizar o enfrentamento ao agronegócio enquanto sistema de exploração de territórios e expropriação de famílias campesinas. Nesse sentido, o campesinato se integra à defesa do Projeto Histórico-político de Educação da Classe Trabalhadora, uma vez que considera os modos de produção de subsistência da agricultura familiar.

Embora, os resultados apresentam as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais do campo, também apontam para a negação histórica da educação e diversidade campesina. Pois, no contexto analisado prevalece uma sociedade imersa no sistema capitalista, que paulatinamente a educação tem sido ofertada sob a ótica do neoliberalismo econômico.

Em âmbito nacional a pesquisa expõe que o analfabetismo é um problema persistente no campo, com elevados índices de campesinos excluídos dos processos educacionais. A nível estadual adentra-se na problemática do fechamento de escolas do campo, onde são apresentados dados alarmantes, sendo o Nordeste a região que mais fechou escolas campesinas e a Bahia com o maior quantitativo desse fechamento. Acerca da realidade do município de Livramento de Nossa Senhora-BA, fica evidente um intenso processo de fechamento de escolas do campo que perdurou em média por 4 anos, nucleando 45 escolas nesse curto espaço de tempo, o que subjaz uma contradição às determinações do PME.

Portanto, considerando que este estudo desvela factualmente os impasses e desafios que cerceiam a Educação do Campo, espera-se que as discussões levantadas reafirmem a luta histórica dos movimentos sociais do campo na desconstrução dos ideais hegemônicos. E sirva de subsídio para militantes e estudantes que defendem essa causa, bem como promova novos interessados pelo assunto, visto que, o almejado projeto de educação está fundamentado pela participação dos povos do campo.

Referências

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel; FERNADES, Bernardo. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília-DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do.Campo**,.1999..Disponível.em:.<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BAHIA. **Decreto n° 19.586/2020**: Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. DOE: Salvador - BA, 2020. Disponível.em:.<http://www.bahia.ba.gov.brarquivos/File/COVID_Decretos/Decreto195682.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BAHIA. **Resolução CEE nº 103/2015**: Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no sistema estadual de ensino da Bahia. SEC: Salvador-BA, 2015. Disponível.em:.<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf >. Acesso em: 23 abr. 2021.

BATISTA, Ozaias; EUCLIDES, Maria. Os Sujeitos da Educação do Campo e a Questão do (Re)Conhecimento. In: SILVA, Alexandre (Org.). **Educação do Campo**: sujeitos, saberes e reflexões. Teresina: Edufpi, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016**. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2017**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, 20.de.dezembro.de.1996..Disponível.em:.<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. Disponível.em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 abr. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2 n. 2, p. 1-16, dez.2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Acesso em: 06 mai. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CARDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

COSTA, Lucinete. A Educação do Campo em uma Perspectiva da Educação Popular. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**, ©2017. Livramento.de.Nossa.Senhora/Panorama..Disponível.em:.<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/livramento-de-nossa-senhora/panorama>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LIVRAMENTO. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 1.240/2013. Disponível em:.<http://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/site/LeiMunicipal/5601>. Acesso em: 28 abr. 2021.

LOPES, Sérgio. A Prática Pedagógica na Educação do Campo com Foco na Formação Profissional. In: LOPES, Sérgio (Org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I; tradução de Reginaldo

Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, ©2021. 80 mil escolas fechadas.no.campo.brasileiro.em.21.anos..Disponível.em:.<https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PRATES, Jane. O Método Marxiano de Investigação e o Enfoque Misto na Pesquisa Social:

uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul.

2012..Disponível.em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/ bitstream/10923/7985/2/O_metodo_

marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SANTOS, Ademar; ALMEIDA, Luis Sérgio. Perspectivas Curriculares para a Educação do Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 06 mai. 2021.

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 EM LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA-BA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Fabiano Neves Silva[323]
Ana Karina Porto Viana[324]
Arlete Ramos dos Santos[325]

Resumo: Este estudo analisou os desafios enfrentados pela comunidade escolar campesina do município de Livramento de Nossa Senhora-BA, pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo, durante a pandemia do COVID-19, bem como reflete os impactos para o sistema educacional, as famílias, a equipe escolar e os estudantes das escolas do campo. A metodologia utilizada na pesquisa reúne os aspectos das categorias "qualidade" e "quantidade", sendo lastreada pelo materialismo histórico-dialético que favoreceu uma análise crítica do contexto situacional das escolas do campo no período pandêmico. Esse estudo teve início por via da pesquisa bibliográfica e documental das legislações oficiais. Por fim, a coleta de dados foi realizada utilizando a pesquisa de campo, entrevistas e questionários semiestruturados com as respostas enviadas de forma online. Os resultados assinalam as consequências nefastas geradas pela desigualdade social nesse período e a exclusão dos campesinos no processo de ensino-aprendizagem, visto que, a maioria não possui acesso às tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino Remoto. Pandemia.

Introdução

A Educação do Campo mesmo antes da Pandemia do COVID-19 já vinha sofrendo um processo de precarização do ensino básico e aumento do fechamento das unidades escolares. Esse quadro foi agravado no contexto pandêmico, quando as escolas precisaram ser fechadas e as aulas presenciais suspensas, a fim de que fossem preservadas a vida da população.

[323] Licenciado em Letras (UNEB). Graduando em Educação Física (UNEB/UNEAD). Aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: fabianonsilva10@gmail.com.

[324] Licenciada em Pedagogia (UNEB). Pós-graduada em Gestão Pública (UCSAL). Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: karinaportocastro@gmail.com.

[325] Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais (UNESP). Doutora e mestre em Educação (UFMG). Professora titular (UESB/PPGED) e (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: arlerp@hotmail.com.

Com a emissão do parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05, de 28 de abril de 2020, que autorizou as aulas não presenciais em todas as modalidades de ensino e a implementação das aulas remotas, a vulnerabilidade dos camponeses foi agravada em relação à exclusão digital e educacional pela falta de acesso à internet e às ferramentas virtuais, geradas pela privação socioeconômica.

Nesse contexto, é imprescindível discutir sobre a temática para que sejam pensadas políticas públicas capazes de atender às demandas das escolas do campo, que há muitos anos vem sendo negligenciada e invisibilizadas pelos governos. Desse modo, reestruturar as condições de ensino oferecida pelos municípios, sobretudo para a população campesina significa desenvolver efetivamente uma educação que contribua para a promoção humana, de forma emancipatória e contra hegemônica, na qual a população do campo tenha ferramentas de luta e seja levado em consideração a sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições (Santos, 2020).

Este artigo visa analisar os desafios enfrentados pela comunidade escolar do município de Livramento de Nossa Senhora-BA pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo, durante a pandemia do COVID-19. Bem como, refletir os impactos para o sistema educacional, as famílias a equipe escolar e os estudantes das escolas do campo.

Discutir essas implicações significa cogitar as afirmações de Caldart (2002) sobre o paradigma de escola, e de educação como dimensão pedagógica, que considera a formação humana e a identidade camponesa como elementos que fazem parte do cotidiano das escolas do campo. Por isso, para alcançar os objetivos propostos, empregou-se como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético, a fim de compreender a realidade e suas múltiplas determinações.

Foi utilizado no tratamento dos dados a abordagem quali-quantitativa, cujo estudo teve início por via da pesquisa bibliográfica com o aporte teórico de autores como: Caldart (2002), (2004); Santos (2016), (2020); Gonh (1997); Garcia (2020); Morais (2020); e também na pesquisa documental das legislações oficiais, dentre as principais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo CNE/CEB n° 01/2002, e outros documentos que dispõem de recomendações e normas técnicas, a nível mundial e nacional, sobre a crise emergencial da pandemia do COVID-19. O

presente estudo finda-se com a pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados, entrevistas e aplicação de questionários que foram respondidos de forma online.

Esse artigo foi organizado de modo a contemplar três pontos principais: A Educação do Campo em contexto no Brasil, na Bahia e no município de Livramento de Nossa Senhora-BA; o ensino remoto e suas implicações; as orientações legais para as atividades durante a pandemia; e as estratégias e ferramentas utilizadas para minimizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais.

A Educação do Campo em contexto no Brasil, na Bahia e no município Livramento de Nossa Senhora-BA

O contexto histórico da Educação do Campo tem a atuação dos movimentos sociais como principal marca na luta de direitos voltados para as especificidades campesinas. Gohn (1997), caracteriza os movimentos sociais essencialmente de modo sócio-político e cultural, cuja principal função consiste em desempenhar ações sociais coletivas capazes de viabilizar a organização da população e suprir suas demandas. Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo atuam relutantemente fazendo o enfrentamento à hegemonia capitalista e ao estereótipo de subalternidade, pois o campo foi por muito tempo erroneamente designado como um espaço inferior à cidade. Assim, segundo Lopes (2015), a exclusão e a desigualdade social que permeiam na realidade dos sujeitos do campo é o principal aspecto que objetivou essa luta histórica.

A princípio, no Brasil, a educação ofertada aos campesinos era regida por práticas e metodologias segregativas. Ou seja, atuava nesse contexto um modelo de educação citadina, comumente conhecido como Educação Rural. Desse modo, ocorria no âmbito educacional a exclusão dessa parcela da sociedade, tendo em vista que, a desvalorização da cultura, dos saberes e das práticas do campesinato promoviam a reprodução ideológica de preconceitos e estereótipos. Conforme Santos (2017, p. 211):

> Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo "importado" de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), o conceito de Educação do Campo foi idealizado pelos movimentos sociais a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENEERA), ocorrido entre os dias 28 a 31 de julho de 1997, no Distrito Federal, em Brasília. Posteriormente, esse evento resultou na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia-GO de 27 a 31 de Julho de 1998, objetivando destituir as políticas compensatórias da Educação Rural e definir um novo modelo de educação pensado diretamente para o povo que vive no e do campo: "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p. 18). Essa luta deu seguimento em várias movimentações sociais, com destaque para outro momento de grande importância nesse sentido: a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2 a 6 de agosto de 2004 em Luziânia-GO, que consolidou o projeto histórico de educação, coordenado e planejado pelos sujeitos sociais do campo. Sendo atualmente sinônimo de resistência histórica contra discursos hegemônicos. Em outras palavras, Santos (2016) profere:

> a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio; enquanto que a Educação do Campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, que deve ser horizontalizada e respeitar o modo de produção do campesinato.

Em relação aos marcos legais que legitimam a Educação do Campo na agenda política e na política educacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 que traz em seu artigo 28º a obrigatoriedade dos sistemas de ensino se adequar às particularidades do estilo de vida dos diversos grupos sociais e culturais que compõem as populações do campo, tratada no dito artigo como zona rural. Assim, é dever a oferta da educação básica com:

> I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

> II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p.19).

É perceptível que a LDBEN mesmo utilizando a nomenclatura rural, ainda se sensibiliza acerca dos impasses educativos no âmbito campesino, posto a necessidade em adequar o currículo e a metodologia ao contexto campesino, considerando as produções dos meios de trabalho e vida no campo. Desse modo, em relação às escolas do campo, até mesmo nos dias atuais é notável a existência de olhares e práticas de exclusão, bem como a sonegação de políticas públicas. Por isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), aprovaram a resolução n° 01, de 03 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, "uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas" (Caldart, 2004, p. 01). Esse documento é referência para a política de Educação do Campo, cuja função determina o conjunto de princípios e procedimentos necessários à adequação do projeto institucional das escolas do campo em todas as modalidades de educação.

Nas lutas sociais camponesas surgiram diversas instâncias e programas da conquista de direitos, dentre as principais destacam-se:

Quadro 1 - Instância e Programas no contexto da Educação do Campo

Siglas e abreviaturas	Instâncias e programas	Objetivo	Ano de Criação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária	Executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional.	1970
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Fortalecer o mundo rural como território de vida.em.todas.as.suas.dimensões:.econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.	1998
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo	Assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas para a Educação do Campo.	2003
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da	2004

		educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental	
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país.	2007
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo	Apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo.	2011
FORMACAMPO	O Programa Formação de Educadores do Campo	Realizar atividades de extensão, formação continuada de professores na Educação do Campo, em escolas municipais de territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB.	2021

Fonte: elaborado pela autoria.

Nesse levantamento, são apresentados os objetivos de cada instância e programa no tocante à Educação do Campo. Fruto das diversas movimentações sociais, essas conquistas marcam o enfrentamento à ideologia hegemônica que inferioriza o campo, contradiz a oferta de educação de qualidade no campo e expropria o camponês para uma realidade divergente. Destarte, o quadro 1 abre margem para discussões atuais que corroboram com retrocessos na Educação do Campo. Atualmente, a política neoliberal tem se intensificado no âmbito educacional gerando profundas consequências que ferem os direitos adquiridos a partir da LDBEN e das lutas sociais. Nas investidas do capital para acabar com a fruição da Educação do Campo e seus meios de diversidade e inclusão, podemos citar ações opressivas e radicais como a extinção da SECADI em 2016 na gestão presidencial de Jair Bolsonaro. Diante dessas perdas verifica-se que:

> A Educação do Campo tem sido negada de modo expresso a partir de 2016, com extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Coordenação de Educação do Campo e da interrupção de financiamentos para a formação de educadoras e educadores do campo (Santos, 2020, p. 13).

Na luta contra a lógica neoliberal vários programas oriundos dos movimentos sociais foram implementados, sem eles a Educação do campo perderia suas principais bases de sustentação. Contudo, é importante salientar que os programas de formação de educadores do

campo, citados na tabela acima, tem resistido nessa luta, mesmo diante dos cortes de recursos. Com isso, a essência das políticas públicas e programas de formação asseguram que as práticas de ensino sejam condizentes aos valores e princípios dos povos do campo.

No âmbito do estado da Bahia, além da falta de formação específica, a Educação do Campo passa pelo desmonte da oferta de ensino em suas próprias comunidades. Essa ocorrência se dá a partir do processo denominado "nucleação" que atinge especificamente as classes multisseriadas, e culmina para o fechamento de escolas no/do campo. Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em uma análise de dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 1997 a 2018, houve o fechamento de aproximadamente 80 mil escolas do campo, desse total, mais de 40 mil escolas foram fechadas na região Nordeste do país. Onde, a Bahia revelou o maior número dessa oclusão de escolas, somando a perda de 12.815 escolas do campo. Cabe ressaltar que essa é uma realidade antes da pandemia de COVID-19, sendo esta responsável por evidenciar a inexistência de políticas públicas de tecnologia e comunicação para as escolas do campo, que já são afetadas pela falta de infraestrutura e materiais didáticos adequados.

O município de Livramento de Nossa Senhora-BA, situado na região Sudoeste do estado, compondo o território de identidade Sertão Produtivo, cujo índice populacional tem 43.911 pessoas (IBGE, 2022), é um exemplo comum dessas problemáticas que ocorrem em torno da educação destinada às populações do campo. Atualmente com 16 escolas do campo e impactado pelas políticas hegemônicas do capital e do agronegócio, conforme dados do INEP que a cada ano realiza o Censo Escolar da Educação Básica, durante os anos de 2016 a 2019 o município registra os maiores índices de fechamento de escolas do campo, perfazendo majoritariamente a nucleação de 45 escolas de classes multisseriadas. Dessa forma há uma contradição entre o que determina o Plano Municipal de Educação (PME) em vigência:

> Fomentar o atendimento das populações do campo e quilombolas na Educação Infantil, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (Livramento, 2013, p. 5).

Em relação aos anos subsequentes do início do período pandêmico, não houve registro expressivo de escolas fechadas e nucleadas no município, mesmo adotando a metodologia de

ensino remoto. Contudo, os povos que residem nas comunidades campesinas de Livramento de Nossa Senhora-BA, sentem a falta das 45 escolas fechadas pelos gestores municipais em torno de 4 anos. Porque a escola nas próprias comunidades dinamiza a vida no campo, evita o deslocamento das crianças e adolescentes em longos períodos de tempo, bem como possui uma metodologia de ensino diferente e específica para seus sujeitos, pois funciona dentro da realidade cultural campesina e é formada por turmas multisseriadas. Assim, no município em questão, a prática do fechamento de escolas passa despercebido, as comunidades por alguma razão não têm conhecimento sobre a consulta prévia e informada tratada na Lei nº 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo.

Considerando que a falta de políticas públicas educacionais é responsável por ocasionar diversos problemas nas escolas do campo, sobretudo o fechamento de escolas, é preciso que a educação seja do campo, ou seja, àquela planejada com a participação da comunidade, da família e dos profissionais da educação. Sendo a diversidade o princípio dos currículos escolares da Educação do Campo, como no caso da Bahia, o maior estado da região Nordeste, composto por territórios de identidade das mais diversificadas características culturais e sociais.

O ensino remoto e suas implicações

Antes de discutir sobre os efeitos do ensino remoto é necessário esclarecer que o ensino remoto e o ensino à distância (EAD) possuem diferenças, ainda que ambas as formas de ensino sejam mediadas pelas tecnologias digitais (Garcia et al., 2020).

A Educação a Distância configura-se como uma modalidade de ensino orientada por legislação própria, com planejamento e metodologias específicas. Já o ensino remoto, refere-se a uma solução emergencial e uma mudança de espaço físico, do presencial para o virtual. Contudo, essa súbita mudança provocou inúmeros obstáculos tanto para os alunos quanto para toda a equipe escolar. Nas unidades educacionais que já utilizavam plataformas digitais, ou trabalhavam com a modalidade online, o processo foi assimilado com maior facilidade, enquanto que, as instituições públicas, encontraram a primeira barreira, a utilização do ambiente virtual, até então pouco ou não utilizado principalmente nas escolas situadas fora da capital.

No município de Livramento de Nossa Senhora-BA, das 16 escolas do campo todas relataram como principais dificuldades as seguintes, que foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Dificuldades do ensino remoto

Categoria	Dificuldades
Família	Acompanhar as tarefas, orientar todos os filhos com apenas celular, conciliar os horários com o trabalho, falta de ambiente adequado em casa para estudar, acesso à internet inadequado, sem internet, ensinar os filhos a fazerem as tarefas (impressas), sem conhecer o assunto, ou mesmo sem ter conhecimento suficiente para tal. Violência doméstica.
Crianças e adolescentes	Sociabilidade, crises de ansiedade, entregar as tarefas, acessar a plataforma Bravo, responder as atividades sem assistir aula (impressas), falta dos colegas, falta da merenda escolar.
Professores	Falta de experiência com as tecnologias, aparelhos inadequados para acompanhamento dos alunos, falta de formação, sobrecarga de trabalho em casa, internet instável, ou ausência, saúde mental abalada.
Gestão	Sobrecarga de trabalho, exposição ao risco de contaminação para organizar e entregar a merenda escolar(cesta básicas), bem como, atividades impressas nas escolas, conhecimento insuficiente sobre as tecnologias digitais, saúde mental abalada.

Fonte: elaborado pela autoria.

A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, nota-se que houve implicações significativas tanto na vida pessoal, quanto na aquisição do conhecimento. Os pais se sentiram sobrecarregados, pela responsabilidade de orientar e ensinar os filhos, sem nenhuma formação para isso, enquanto que as escolas só acompanhavam as devolutivas das atividades.

Para os professores e a equipe escolar, a maior dificuldade inicialmente foi elaborar um plano de ação, planejar e se apropriar do uso tanto da plataforma Bravo, quanto de outros meios virtuais de ensino, já que, o processo ensino-aprendizagem ocorria anteriormente de forma presencial, e no período pandêmico todos tiverem que se adaptar ao distanciamento social.

Os maiores prejuízos ocorreram nas famílias e principalmente para as crianças e adolescentes. De acordo com o Ministério da Saúde (2019), a população mais afetada em termos de saúde mental na pandemia foi a de crianças e jovens, desses, os adolescentes foram os que mais sofreram. Cerca de 45% das ocorrências de autoagressão, automutilação e tentativas de suicídio acontecem entre os jovens. Também aumentaram os casos de violência doméstica e abuso sexual dentro da própria família. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), confirma que além do déficit educacional, a pandemia do COVID-19 trouxe uma série de consequências psicossociais e prejuízos na saúde mental e física para essa faixa etária.

Orientações legais para as atividades durante a pandemia

Com a crise global de saúde que se instaurou a partir da disseminação da COVID-19 e as medidas de distanciamento social, os sistemas de ensino precisaram reestruturar as atividades educativas que antes ocorriam de forma presencial. Desse modo, foi necessário que o município seguisse as orientações vindas das instituições oficiais do governo, pareceres e portarias que nortearam legalmente as ações implementadas nas escolas da sede e do campo.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu orientações sobre a oferta de atividades não presenciais e, a partir de discussão com órgãos como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação, emitiu um Parecer que após ser submetido à Consulta Pública e análise das contribuições e levando em conta a diversidade do país o CNE publicou o Parecer CP/CNE nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. Nesse parecer o Conselho colocou-se favorável à oferta de atividades não presenciais para todas as modalidades e etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

> Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (Brasil, 2020, p. 6).

Nesse contexto, o município de Livramento de Nossa Senhora-BA, por meio da Secretaria de Educação, mobilizou-se a fim de criar um plano de ação que atendesse tanto às escolas da sede quanto do campo, tendo como base legal as orientações vigentes. Baseado na LDBEN nº 9394/96, em casos emergenciais é autorizado a Educação à Distância, conforme se observa no artigo 32º que estabelece a seguinte norma:

> [...] § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (Brasil, 1996).

No dia 01 de abril de 2020, o Governo Federal lançou a Medida Provisória nº 934, que flexibilizou o calendário quanto ao número de dias letivos, o artigo 1º descreve o seguinte:

> O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020).

Após a secretaria definir, os meios e as ferramentas que seriam utilizadas durante o ensino remoto, de acordo com os dados coletados foram estabelecidas as seguintes estratégias: apresentação da Plataforma Bravo; formação dos professores para utilizarem a plataforma e o Google Meet como novos ambientes de ensino e aprendizagem; reorganização das unidades escolares para receber os pais dos estudantes que não tiveram acesso à internet e desse modo, eles pudessem pegar as atividades impressas, que seriam realizadas em casa; reordenamento da carga horária e horas de aula dos professores para que pudessem acompanhar os alunos também pelo WhatsApp.

Nesse novo cenário, ficou evidente o abismo existente entre os estudantes do campo e da cidade, as desigualdades de acesso às tecnologias bem como a falta de investimento na formação dos professores no que tange o uso das tecnologias digitais. Comparando os dados de acesso à internet do estado da Bahia com os do Município de Livramento de Nossa Senhora-BA, tem-se o seguinte: O censo escolar de 2020 revelou que apenas 32% das escolas públicas do ensino fundamental têm acesso à internet para os alunos, porcentagem que chega a 65% no caso das escolas públicas do ensino médio, esses índices são ainda menores nas escolas do campo. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), cerca de 30% cumpriam com as atividades remotas utilizando a plataforma, majoritariamente a efetivação das aulas e cumprimento das tarefas aconteciam por meio do WhatsApp. Esses dados revelam déficits educacionais ampliados pela pandemia do COVID-19.

Estratégias e ferramentas utilizadas para minimizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais

Em decorrência da suspensão das aulas presenciais, surgiram muitas demandas ao adaptar as metodologias e práticas de ensino para um novo modelo de educação, que ficou conhecido como ensino remoto durante a pandemia do COVID-19. Assim, as instituições de ensino se valeram de diversas estratégias e ferramentas, objetivando amenizar as perdas nesse período, cumprindo com as determinações legais.

Os docentes da rede municipal da Educação Básica de Livramento de Nossa Senhora-BA, iniciaram efetivamente as atividades remotas a partir da publicação do calendário letivo 2020/2021, que só veio a ser publicado no Diário Oficial do município em 09 de junho de 2021. A partir de então, o corpo docente e toda a equipe escolar das instituições de ensino do campo e da cidade se organizaram para aderir ao novo sistema de ensino. Desse modo, foi necessário aprender a manusear as tecnologias no contexto do ensino remoto, adaptando os conteúdos e ensinamentos a essa nova realidade, que na maioria das situações não contava com o apoio do livro didático. Sendo as escolas do campo mais afetadas nesse sentido, pois há maiores dificuldades de acesso às tecnologias digitais e até mesmo o livro didático do ensino presencial não abrange a diversidade cultural e a realidade dos camponeses.

Para compreender a adequação dos recursos tecnológicos em termos do ensino remoto, a condição social dos estudantes deve ser levada em consideração, pois muitas crianças não têm acesso à tecnologia por diversas razões. Sobretudo, no campo pode-se pontuar: falta de sinal de internet e operadora de telefonia móvel, percentual elevado de famílias de baixa renda; falta de políticas públicas para a educação na era tecnológica, e para a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais. Nessa perspectiva, apresenta-se o contexto social dos estudantes do campo em Livramento de Nossa Senhora-BA durante o pico da pandemia:

Quadro 3 - Níveis socioeconômicos dos estudantes do campo (2021)

Níveis	Descrição
Nível III	Os estudantes estão entre meio a um desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Cerca

	de menos de 50% dos estudantes afirmaram possuir freezer, TV por internet, dois ou mais quartos para dormir, dois ou mais celulares com internet e a escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre o 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
Nível IV	Os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Cerca de menos de 50% dos estudantes afirmaram possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre o 5° ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.

Fonte: elaborado pela autoria com base em dados da SAEB, 2021.

Considerando que no geral a realidade socioeconômica dos alunos do campo está abaixo da média nacional, com o impacto da pandemia de COVID-19, os mesmos sentiram grandes dificuldades de adaptação. Visto que, há falta de aparelhos tecnológicos e didáticos, bem como a inexistência de um ambiente aconchegante com móveis adequados para estudo. E além disso, pais com déficits de aprendizagem, o que dificultava o auxílio durante a realização das atividades requeridas pelos professores. Assim, com o isolamento social, a única alternativa que os estudantes tiveram foi tentar desenvolver a aprendizagem dentro de suas casas, por meio das ferramentas de comunicação digital. Cabe salientar que no campo do município em questão, muitas crianças e jovens foram excluídos do processo ensino-aprendizagem, devido às dificuldades apresentadas em relação ao ensino remoto e sua implantação tardia no município, conforme supracitado.

Mesmo diante dos mais sérios problemas e impasses causados pela disseminação do COVID-19, a pandemia trouxe aprendizagens na dinâmica cotidiana das pessoas. Na educação, promoveu, de certo modo, uma revolução: o afastamento entre professor e alunos, e dos alunos entre si; o redimensionamento de espaço que antes era físico, se torna virtual; consequentemente, ocorre a suspensão de aulas dinâmicas e diversificadas, bem como a interrupção das praxes extracurriculares. Nesse contexto, os pais responsabilizam-se pelo rendimento dos seus filhos, tornando-se tutores de ensino, conciliando esse dever com suas atividades cotidianas de trabalho e organização familiar.

Segundo Morais et al., (2020), esse novo modelo de escolarização é mediado de forma assíncrona e síncrona, por meio de plataformas digitais, ou seja, o canal de comunicação onde os componentes curriculares do ensino presencial são ministrados e suas atividades curriculares são compartilhadas pelo docente e realizadas pelos educandos. Desta forma, nas escolas do

campo e da cidade, em Livramento de Nossa Senhora-BA, o ensino remoto valeu-se de encontros síncronos frequentes ao decorrer da semana por meio do Google Mett, e atividades assíncronas por meio da plataforma Bravo. Além disso, foi utilizado o WhatsApp para auxiliar o desenvolvimento das atividades por meio de mensagens privadas e grupos no aplicativo. Assim, os alunos conseguiam obter os resultados avaliativos, já no caso daqueles que não obtinham a média, a recuperação da unidade acontecia online, quanto a recuperação final era realizada na escola.

Em síntese, esse novo modelo de educação, utilizado em massa na pandemia do COVID-19, foi a alternativa mais cabível recomendada para a continuidade da oferta de educação no município. Contudo, para os alunos que não tinham condições de acesso ao ensino remoto, foi incorporada a prática de levar as atividades até suas residências. Os pais ou responsáveis buscavam as atividades nas escolas, levavam para os alunos estudar e responder, e toda vez que se buscava novas atividades, eram entregues aquelas já respondidas e posteriormente os docentes realizavam a avaliação.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A produção do conhecimento científico tem-se tornado um desafio com o advento do COVID-19. Ao compreender as múltiplas determinações da realidade educacional das escolas do campo, percebe-se que esse desafio tem se intensificado ainda mais, pois os limites educacionais multiplicaram durante a pandemia. Nessa perspectiva, os níveis de desigualdade socioeconômica, as fronteiras de acesso às tecnologias da informação e comunicação, historicamente são considerados como problemas que permeiam a realidade campesina.

Assim, essa pesquisa desvela a exclusão social e tecnológica, cujo objetivo consistiu em analisar os desafios enfrentados pela comunidade escolar campesina de Livramento de Nossa Senhora-BA, pertencente ao território de identidade Sertão Produtivo, durante a pandemia do COVID-19. A economia do município nesse território de identidade gira em torno da agricultura e da agropecuária, mais especificamente na produção de manga e maracujá que demarcam a atuação do agronegócio no campo. Sendo ainda, marca identitária do referido

território a identidade cultural resultante da mistura de povos indígenas, africanos e europeus, bem como a exploração de minério.

No desenvolvimento deste estudo ancora-se uma reflexão acerca dos impactos causados pela pandemia no sistema educacional, nas famílias, na equipe escolar e nos estudantes das escolas do campo. Neste sentido, as tabelas a seguir apresentam como se constitui em números o contexto educacional do município analisado, no início e no final da pandemia:

Tabela 1 – Comparativo Contexto Escolar 2020 e 2023

Escolas	Nº de Escolas		Nº de Professores		N° de Estudantes	
	2020	2023	2020	2023	2020	2023
Campo	17	16	176	158	2.687	2.666
Cidade	12	09	201	195	3.083	3.313

Fonte: dados do Censo Escolar, 2020/2023 (não consolidado).

Tomada as diferenças que no campo possui mais escolas que na cidade, contudo menos professores e estudantes, a pesquisa teve como lócus as escolas do campo, que no início do período pandêmico havia mais escolas, professores e estudantes. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram os professores da Educação Básica que lecionam no campo. Esses docentes exerceram um trabalho bastante significativo para efetivação do ensino remoto nas diversas comunidades campesinas do município de Livramento de Nossa Senhora, na região sudoeste da Bahia. Sendo assim, por questões éticas não são identificados na pesquisa, e suas contribuições estão diluídas ao decorrer de cada tópico que compõe este estudo.

Inicialmente, foi realizada uma revisão de bibliográfica, uma vez que, Gil (2010) aponta que é fundamental em toda pesquisa acadêmica o uso de bibliografia. Assim, nesse primeiro momento, discutiu-se sobre o contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, situando a esfera estadual e municipal da realidade pesquisada. Em seguida, nos tópicos subsequentes é empregada a técnica documental, que segundo Gil (2010) analisa documentos de "primeira mão" e também àqueles já processados, mas com a possiblidade de novas interpretações. Desta forma, dialoga-se com esses documentos os estudos bibliográficos, confrontando com dados dispostos sobre as implicações, legislações e orientações legais para a educação na pandemia, bem como as estratégias e ferramentas utilizadas pelos sistemas de ensino nesse período.

Para findar, este estudo fez uso da pesquisa de campo, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003), busca informações e conhecimentos a cerca de uma problemática, com a finalidade de obter alguma resposta ou comprovar uma hipótese. Nessa perspectiva, os instrumentos da coleta de dados foram manuseados de forma online, optando por realizar entrevistas e aplicar questionários semiestruturados à 16 professores da Educação Básica do município.

As análises e discussões foram elencadas pelo método materialista histórico-dialético de teor marxista, tendo em vista a necessidade de traçar todo o percurso que envolve a compreensão do processo sócio-histórico das forças e disputas da contradição de classes na Educação do Campo. Assim, aglutinando as categorias de "qualidade" e "quantidade", o método escolhido tem por natureza interpretar dados subjetivos e objetivos, uma vez que, Prates (2012) reforça que o materialismo abarca dados qualitativos e quantitativos.

A dialética possibilitou ainda entender a essência das múltiplas determinações acarretadas pelo fenômeno do COVID-19 e seus impactos sociais na saúde, na educação e na economia. Tornando em evidência as implicações contraditórias da oferta de ensino remoto aos povos que vivem no e do campo. Portanto o método da pesquisa revela desde os períodos mais remotos até a atualidade, os silenciamentos, as indagações veladas e as experiências deixadas de lado, no que tange a construção do almejado projeto de educação pensado e desenvolvido com a participação dos povos do campo.

Considerações finais

Esta pesquisa se propôs analisar os impactos e desafios decorrentes da pandemia do COVID-19 e refletir as consequências para o sistema educacional, as famílias, a equipe escolar e os estudantes das escolas do campo, visto que, a escolha em manter o ano letivo de maneira remota, evidenciou a ausência de política públicas de acesso às novas tecnologias para as escolas do campo. Diante desse contexto, reconstruir a dignidade de direitos à igualdade educacional, considerando o contexto dos estudantes campesinos é um instrumento necessário para que ocorra a emancipação desses sujeitos.

De acordo com os resultados obtidos constatou-se que o contexto da pandemia agravou o desmonte das escolas do campo, naturalizou as desigualdades sociais e ampliou os déficits

educacionais, ocasionando uma exclusão generalizada dos camponeses no acesso ao conhecimento e às tecnologias digitais.

Repensar as condições de ensino oferecidas pelas secretarias municipais de educação na efetivação do ensino remoto no contexto da pandemia, sobretudo, quanto às condições oferecidas, serve de base de análise no que tange a construção de políticas públicas equânime como instrumento necessário para evitar a expropriação dos estudantes do seu local de origem.

Conforme observado, por meio das entrevistas e questionários realizados com os professores, bem como a contextualização de dados em quadros e tabelas, o município de Livramento de Nossa Senhora-BA ainda possui reflexos das políticas compensatórias da Educação Rural e dos grupos hegemônicos do capital. Percebe-se o movimento intensificado de fechamento de escolas do campo durante 4 anos antecedentes ao início da pandemia, situação que se estabiliza durante e pós pandemia. Os agravamentos das problemáticas em torno das escolas do campo no município se deu pela demora em implantar o ensino remoto e pelas dificuldades de pôr em prática metodologias até então, desconhecidas pela comunidade escolar.

Destarte, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais do campo na implementação de políticas públicas educacionais, direcionadas especificamente à comunidade campesina, sobretudo, no que se refere a inclusão digital. Bem como promova a realização de novas pesquisas nas temáticas enfatizadas, reafirmando a luta histórica dos povos do campo e sua militância contra hegemônica.

Referências

ARROYO, Miguel; FERNADES, Bernardo. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do.Campo**,.1999..Disponível.em:.<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BAHIA. **Decreto n° 19.586/2020**: Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. DOE: Salvador - BA, 2020. Disponível.em:.<http://www.bahia.ba.gov.brarquivos/File/COVID_Decretos/Decreto1956820.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016**. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2017**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, 20.de.dezembro.de.1996..Disponível.em:.<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934/2020**: Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº13.979/2020. Brasília, 2020. Disponível.em.http:<.https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242413>. Acesso em: 24 jul.2023.

BRASIL. **Dados sobre a saúde mental dos jovens durante a pandemia**. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2 n. 2, p. 1-16, dez.2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CARDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. Natal: **SEDIS/UFRN**, 2020

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**, ©2023. Livramento.de.Nossa.Senhora/Panorama..Disponível.em:.<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/livramento-de-nossa-senhora/panorama>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIVRAMENTO. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 1.240/2013. Disponível em:.<http://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/site/LeiMunicipal/5601>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LOPES, Sérgio. A Prática Pedagógica na Educação do Campo com Foco na Formação Profissional. In: LOPES, Sérgio (Org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz et al. Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração de plano de aula. Natal: **SEDIS/UFRN**, 2020.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, ©2021. 80 mil escolas fechadas.no.campo.brasileiro.em.21.anos..Disponível.em:.<https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (Neo)desenvolvimentista e Decadência Ideológica no Campo**: movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Curitiba-PR: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões Sobre Políticas Públicas Educacionais Para o Campo no Contexto Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 22 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da.Covid19**..Brasil,.2020..Disponível.em:<https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf >. Acesso em: 26 jul. 2023.

O ENSINO DO COOPERATIVISMO NA REDE DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO

Felipe de Sena e Silva[326]
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento[327]
Marilene Santos[328]
Carleandro de Jesus Souza[329]

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar a Matriz Curricular da Rede de Escolas Famílias Agrícola Integradas do Semiárido - REFAISA, e identificar as possíveis lacunas existentes na base curricular da formação inicial dos educandos/as acerca dos debates relacionados ao Cooperativismo. Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica como instrumentos para coleta e análise dos dados. O desenvolvimento do trabalho está dividido em três partes, sendo a primeira relacionado à questão agrária brasileira, as políticas de Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância (PA); na segunda abordaremos a PA como proposta político pedagógica, apresentando seus princípios e finalidades, e por fim apresentaremos uma breve discussão sobre o cooperativismo e como ele está sendo trabalhado no curso de Educação Profissional de Nível Médio em Agropecuária. Ao final, foi possível aferir que a carga horária utilizada para o aprofundamento teórico e prático do cooperativismo não é suficiente para que os educandos/as se apropriem dos conhecimentos basilares, o que pode acarretar diversas fragilidades na gestão contábil, administrativa e organizacional dos empreendimentos cooperativos solidários.

Palavras chave: Currículo. Cooperativismo. Refaisa. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo

Introdução

O relatório sobre mudanças climáticas divulgado pelo IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas) em 2021 apresenta uma série de problemas que a humanidade

[326]Dourotando do Programa de Pós graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Ciências Biológicas – Licenciatura (UFS). Mestre e especialista em Educação do Campo. Membro do Grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS/UFS. E-mail:senafelipe2888@gmail.com

[327] Profa. do Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) E-mail: priscilabrasileiro@ufrb.edu.br

[328] Profa. do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFS e do Programa de Pós Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - (*PROFCIAMB/UFS. Lider do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais* – GPEMS. E-mail: mari.santos@uol.com.br

[329] Universidade Federal de Sergipe-UFS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE, Brasil. E-mail: khaarleandro@gmail.com

enfrentará no próximo século. Tal situação é consequência do modo de produção capitalista. Dentre as diversas causas da atual crise ecológica que vive o planeta Terra, a Revolução Verde e seu pacote tecnológico, sem dúvida, foi o catalisador para tal catástrofe em todos os continentes. No Brasil, como estratégia de difusão da Revolução Verde, a partir do golpe militar de 1964, adotou-se uma lógica de modernização da agricultura, que de acordo com Alentejano (2012), tanto se colocava contrária às propostas de Reforma Agrária defendidas pela esquerda, como ampliava a concentração da propriedade, a exploração da terra e a desigualdade no campo brasileiro. Do ponto de vista ideológico, adotou-se a Educação Rural - centrada no modelo urbano/industrial – como proposta educacional a ser difundida aos camponeses.

No enfrentamento à essa concepção urbanocêntrica de educação ofertada para as populações camponesas, na década de 60, iniciativas educacionais de inspiração francesa, as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais iniciam suas atividades no Brasil, mais especificamente com experiência desenvolvida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), e logo depois se espalhou para todo o território brasileiro. Na perspectiva de oferecer um ensino para as populações camponesas, seguindo princípios e metodologias próprias – a Pedagogia da Alternância (PA) se interliga no campo educacional à diversas outras articulações políticas, como a Agroecologia, a Economia Solidária, a Educação do Campo etc, destacando-se como proposta político pedagógica mais apropriada para a construção de um Desenvolvimento Rural Sustentável para o campo.

A Pedagogia da Alternância representa uma estratégia de escolarização capaz de contribuir com a contextualização do saber escolar e a vida em âmbito familiar e comunitário dos educandos/as. Para sua materialização ela utiliza-se das mediações pedagógicas, são elas: plano de estudo, caderno de acompanhamento, colocação em comum, projeto profissional do jovem, caderno da realidade, visitas e viagens de estudo, estágios, atividades de retorno, visitas às famílias, serões entre outras.

Uma educação do campo vinculada às necessidades e potencialidades das comunidades camponesas, poderá diminuir a busca incessante por um modo de vida urbano, bem como, colaborar com um desenvolvimento local protagonizado pelos/as jovens cidadãos/as camponeses/as. As cooperativas tem sido reconhecidas por sua capacidade de: organizar o espaço e a produção rural, se constituir em alternativa produtiva para a agricultura familiar e potencial revitalizador para os territórios camponeses (PIRES, 2010). Nesse sentido, a inserção

do cooperativismo nos currículos das escolas do campo – seja as que adotem a PA ou não -, são fundamentais no processo de formação dos/as estudantes camponeses/as.

Metodologia

O presente trabalho tem como propósito compreender como o ensino do cooperativismo ocorre dentro da Matriz curricular[330] da Resfaisa, e identificar as possíveis lacunas existentes na sua base curricular que é desenvolvida durante a formação inicial dos educandos/as para a conclusão do e Educação Profissional de Nível Médio em Agropecuária. A elaboração deste texto é parte da reflexão teórica empreendida na disciplina Cooperativismo e Projeto Popular de Agricultura, cursada em 2022, do Mestrado Profissional em Educação do Campo, pelo Programa de Pós Graduação em Educação de Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Utilizamos, para a elaboração do artigo, uma abordagem qualitativa que é "um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico" (OLIVEIRA, 2005, p. 41), e por compreender que ela faz um aprofundamento necessário no mundo dos significados (Minayo, Deslandes, Gomes, 2016). Como instrumento para coleta dos dados foi a pesquisa bibliográfica, tendo como fonte artigos científicos e documentos elaborados pela Refaisa, como por exemplo, a sua Matriz Curricular, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação CEE- BA, onde divide-se na parte obrigatória (associada a Base Nacional Comum Curricular), a diversificada (relacionada ao curso técnico) e a específica da pedagogia da alternância.

A Questão Agrária brasileira e a luta pela Educação do Campo

No presente trabalho, a questão agrária brasileira é ponto de partida para a compreensão da formação socioeconômica do país, a constituição das classes sociais, o papel do Estado, o

330 A matriz curricular está disponível no link: http://refaisa.org/arquivos/publicacoes/diretrizes_politicas_pedagogica_refaisa.pdf.

desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais e técnicas de produção que aqui foram se constituindo durante a evolução política do país. O estudo da questão agrária, em seus diversos campos de análise: sociológica, histórica, jurídica, contribuem na análise da realidade agrária, e como se organiza a posse, o uso, a propriedade, e a utilização das terras na sociedade brasileira (Stédile, 2011).

Com a invasão portuguesa ao território, um conjunto de transformações que modificaram profundamente o modo de produção vivido à milhares de anos pelos povos indígenas - o comunismo primitivo, substituindo-o, através da doutrinação religiosa e/ou uso da violência, impondo uma outra lógica de organização da produção de produtos agrícolas, como por exemplo a cana de açúcar) e apropriando-se dos bens da natureza – ouro e prata. A consolidação do modelo agroexportador, destinado ao abastecimento da metrópole, o uso da mão de obra escravizada (e mercantilizada!), utilizou-se da concessão de uso e direito à herança como forma de expropriação/espoliação dos povos originários das suas terras (Stédile, 2011). Foram essas as relações sociais e de produção instituídas no Brasil, e que configuraram ao longo da história a sociedade, suas classes e suas contradições - que até hoje permanecem!

A compreensão desse processo histórico é fundamental para analisar as consequências negativas deixadas na formação socioeconômica brasileira pela adoção do modelo agroexportador, quais os acontecimentos que determinaram sua crise no final do século XIX e o surgimento do modelo capitalista dependente protagonizado pela burguesia industrial no início do século XX. Dentre as tantas marcas de exclusão que ficaram na sociedade brasileira (desigualdades sociais, concentração de terras, exploração do trabalho e do trabalhador entre outras), destaca-se a negação dos direitos, como é o caso da Educação.

Historicamente no Brasil o acesso à escolarização e a escola como um direito social foi fruto da luta social. No período colonial (1500 - 1882), por exemplo, a oferta de educação era inexistente, e direcionada exclusivamente aos filhos da elite agrária da época. Por parte dos jesuítas ficava a responsabilidade de catequizar os povos originários na fé cristã. Durante o período imperial (1822- 1889), a pauta da educação ganha relevância e alcança pequenos avanços, ainda assim, vinculada aos interesses de uma pequena parcela da sociedade. Apenas no período republicano, iniciado em 1889, que a pauta da Educação como um direito social passa a ocupar a agenda política do país, tendo sido ela fruto também da organização política e dos enfrentamentos da classe trabalhadora camponesa e proletária. Entretanto, mesmo com os

avanços conquistados na direção de uma política pública de educação para a classe trabalhadora no início do século XX, ela ficou atrelada aos interesses das burguesias agrária e industrial.

Em 1910, a educação rural era de responsabilidade do ministério da Agricultura, mas que de acordo com Ribeiro (2009, p.295), quando as populações do campo tinham acesso a ela era "oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos". Essa perspectiva urbanocêntrica foi bastante criticada nas décadas seguintes pelos movimentos sociais populares por entenderem que essa visão privilegiava apenas as populações urbanas, desconsiderando o campo, os seus sujeitos, suas histórias e suas culturas.

A educação rural destinada aos povos do campo foi influenciada diretamente pela imposição do paradigma produtivo hegemônico capitalista – a Revolução Verde -, que em linhas gerais propunha a proletarização do campesinato, com a justificativa de "modernização da agricultura", e consequentemente seu desaparecimento. Esta lógica estava atrelada com a necessidade de expansão das fronteiras agrícolas, a espoliação/expulsão das comunidades tradicionais e povos originários de seus territórios e a continuidade da exploração dos bens naturais (água, minérios, fertilidade do solo, etc). Em contraposição a esta lógica de educação rural, e consequentemente de campo, o "campo é concebido como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que ali vivem. E, sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos seus sujeitos sociais"(Silva, 2015, p. 145). Daí que as experiências educacionais vivenciadas pelos movimentos sociais camponeses ganham importância histórica e social.

Na década de 90 do século passado, o Movimento por uma Educação do Campo constituiu-se a partir da luta social protagonizada pelos movimentos sociais camponeses na luta por direito e acesso à terra, incorpora a efetivação do direito à Educação. Este movimento busca combinar a "luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território" (CALDART, 2012, p. 261), entrelaçando vínculos políticos e pedagógicos com a prática educativa vivenciada pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's e as Casas Familiares Rurais – CFR's, bem como com a Agroecologia, ao identificá-la como instrumento de luta fundamental para a construção de um projeto de agricultura e de campo.

Com a chegada do governo democrático popular à gestão do Estado brasileiro, no início dos anos 2000, o movimento da Educação do Campo obteve conquistas institucionais concretas. Como aponta por exemplo:

> Parecer CNE/CEB No: 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1, de 3/04/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 2) Resolução no 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; 3) Parecer CNE/CEB No:1/2006 que trata deDias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); 4) Decreto no 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; 5) Resolução CNE/CEB 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade de Educação Básica do Campo. (SILVA, 2014, p. 4)

Cabe destacar também que diversos programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, Projovem Campo, Saberes da Terra e Pronatec Campo. É importante também ressaltar a contribuição do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, articulação formada por movimentos sociais do campo, instituições de ensino superior, sindicatos rurais, organizações populares iniciada em 1998, por ocasião da realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, e que vem ao longo dos últimos anos protagonizando iniciativas de articulação e luta política para o avanço da educação do campo na agenda política governamental.

Ainda assim, apesar de todos os avanços alcançados, com o golpe político parlamentar jurídico militar cado contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 e seguido pelo governo neofascista de Jair Bolsonaro, a Educação do Campo voltou a ser assunto negligenciado. Somente agora, com o retorno do PT à presidência do executivo, com a retomada de alguns ministérios e secretarias, a recomposição (mesmo parcial) do orçamento dos ministérios, que a Educação do Campo volta a ter a atenção do Ministério da Educação – MEC.

A Pedagogia da Alternância e sua contribuição político pedagógica

O Movimento da Pedagogia da Alternância surgiu na Europa, na década de 30 do século XX, motivada pela insatisfação das famílias camponesas com o modelo educacional adotado

nas escolas; foi com essa preocupação que elas se articularam na construção de uma outra perspectiva educativa, uma proposta que estimulasse a permanência da juventude no campo, e não sua expulsão.

O surgimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) datam de sua chegada ao Brasil no final da década de 60 do século XX, no estado do Espírito Santo, a partir da experiência do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - Mepes, tendo como referência as experiências que já vinham se desenvolvendo nas Maisons Familiales Rurales. Apesar da primeira experiência em alternância colocada em prática no país foi no período da ditadura militar, as iniciativas tanto cresceram, como se multiplicaram. Hoje contabilizam-se no Brasil 437 unidades escolares que organizam-se a partir da Pedagogia da alternância, e estão representadas por duas associações nacionais, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR).

A educação na perspectiva da Alternância, promove uma valorização dos conhecimentos que os estudantes já possuem, considerando suas experiências, portanto, além das disciplinas que compõem o currículo obrigatório, considera-se importante no processo educacional também as vivências do contexto da comunidade, numa busca pela formação integral dos sujeitos. A Alternância ocorre a partir de tempos e espaços distintos nominados como: tempo escola e tempo comunidade. O Tempo Escola se constitui em ações educativas realizadas nos espaços escolares. Já o Tempo Comunidade é constituído por ações educativas realizadas em espaços onde os estudantes residem, trabalham, interagem com o ambiente social, cultural, político, ambiental.

A Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), criada ainda na década de 90 do século XX, é a representação legal das 13 EFA's (12 na Bahia e 1 em Sergipe) que compõem a rede. Ela tem como objetivo "fortalecer o desenvolvimento geral dos jovens, das famílias e das comunidades rurais, através do trabalho de base contínuo e da educação crítica e libertadora, numa relação prática-teoria-prática que aponte alternativas para o campo." (REFAISA, 2019, p.7). As escolas agrupadas na REFAISA ofertam o curso de nível Médio Técnico em Agropecuária, com duração de 4 anos. Essa formação técnica fornecida pelas EFA's representa uma contribuição política e profissional para a juventude camponesa, já que pela metodologia da Alternância e os instrumentos pedagógicos utilizados, é possível

que desde o início da sua formação, o educando/a tem condições de contribuir com a sua família e a sua comunidade.

As EFA's fundamentam-se em 4 pilares, são eles: a Associação, a Pedagogia da Alternância, o Desenvolvimento Local e a Formação Integral. O trabalho pedagógico está organizado em tempos educativos, através da vivência na escola, na sala de aula, nas atividades práticas, na realização de seminários, mística, reflexão, atividades diárias, esporte, lazer, avaliação coletiva e serão (COSTA; et al., 2019). As EFA's organizam o trabalho pedagógico em dois momentos, o Tempo Escola (TE), onde dedica-se às atividades teóricas, laboratoriais, experimentais e vivências de campo; e o Tempo Comunidade (TC), destinado ao relacionamento do educando com a comunidade, com os instrumentos pedagógicos e as atividades práticas. A Pedagogia da Alternância e suas experiências espalhadas pela Brasil tem mostrado que ela atende a duas funções, uma delas é a possibilidade de escolarização das comunidades camponesas, e a outra é a oportunidade de qualificação profissional da juventude (SILVA, 2015). Por entender a contribuição política e pedagógica para a construção de de um projeto de campo, de campesinato e de agricultura, que a PA necessita de incentivo por parte do estado brasileiro.

O ensino do cooperativismo na matriz curricular da Refaisa

Ao longo da história das sociedades, diversas formas autônomas de cooperação já se realizavam como afirma Rech (2000), desde os egípcios, passando pelos primeiros cristãos até os dias de hoje, e com as múltiplas finalidades como garantir a realização dos enterros, atender as necessidades de consumo, realizar trabalhos manuais etc. Em 1844, na cidade de Rochdale, Inglaterra, ficou marcada na história como a primeira experiência de cooperativismo, ficando conhecida como os *pioneiros de Rochdale*. O marco do cooperativismo no Brasil é de 1932, com incentivo estatal e a promulgação de legislação específica sobre o tema, mas bem antes disso, já na Constituição Federal de 1891, estava assegurada em lei a liberdade de associação.

As cooperativas possuem diversas definições, naturezas e objetivos. De acordo com Rech (2000, p. 22), para a Organização Internacional do Trabalho (OIT),

> A cooperativa é uma associação de pessoas que se uniram voluntariamente para realizar objetivos comum através da formação de uma organização administrada e controlada democraticamente realizando contribuições equitativas para o capital necessário e aceitando assumir de forma igualitária os riscos e benefícios do empreendimento no qual os sócios participam ativamente. (RECH, 2000, p. 22)

Já para a Aliança Cooperativa Internacional, em seu congresso realizado em 1995, a cooperativa se define como:

uma associação de pessoas que se uniram voluntariamente para realizar objetivos comum através da formação de uma organização administrada e controlada democraticamente realizando contribuições equitativas para o capital necessário e aceitando assumir de forma igualitária os riscos e benefícios do empreendimento no qual os sócios participam ativamente.

Assim, em linhas gerais, uma cooperativa tem como objetivo principal "ser utilizada diretamente pelos associados para como meio de prover bens e serviços que necessitam e que não conseguem obter individualmente em condições semelhantes" (Rech, 2000, p. 22), tornando assim a sua implantação nas comunidades camponesas parte de uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável.

O desenvolvimento da agricultura capitalista no Brasil e sua modernização conservadora, o advento da Revolução Verde, a política agrária e agrícola implementada pelos governos da ditadura militar, entre outros acontecimentos históricos, resultam em um modelo altamente predador, tanto para o campo, como para o campesinato.

O cooperativismo tem em sua concepção valores fundamentais, são eles: ajuda mútua, responsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade. Para além disso, as cooperativas são constituídas de princípios: 1) adesão voluntária e aberta, 2) Gestão democrática por parte dos associados, 3) Participação econômica dos associados, 4) Autonomia e independência, 5) Educação, formação e Informação, 6) cooperação entre cooperativas e 7) Interesse pela comunidade. Esses valores e princípios são a base estruturante para entender o funcionamento das cooperativas, mas como reforça Rech (2000) é importante adotar uma postura crítica quanto aos limites e implicações dos mesmos.

O cooperativismo também carrega consigo uma possibilidade de enfrentamento direto à logica de organização capitalista no campo, mas como afirma Christoffoli (2021, p. 274) "há ainda um incipiente avanço organizativo de formas de cooperação que deem conta de construir estruturas e estratégias de logística, agroindustrialização e distribuição da produção". É

importante frisar que fragilidades administrativas, contábeis e políticas, que afetam principalmente os empreendimentos da agricultura familiar e camponesa, necessitam de um processo de formação e qualificação, e as escolas (na oferta de cursos vinculados às Ciências Agrárias) podem suprir essa carência.

Trazendo para a dimensão educacional, o ensino do cooperativismo na formação inicial de técnicos/as em agropecuária, e pelo próprio contexto socioeconômico, cultural e político dos educandos e educandas – jovens camponeses -, sem dúvida nenhuma, é muito importante para eles e suas comunidades, o aprofundamento teórico e prático a que se destina os estudos acerca da Cooperação Agrícola, da Agroindustrialização e da Economia Solidária para o desenvolvimento rural sustentável.

Após a realização da análise da matriz curricular (Figuras 1 e 2) foi possível constatar que: 1) não existe uma relação entre o que vem sendo tratado como tema do Plano de Estudo do eixo Cooperativismo do 3° ano, e os conteúdos que estão sendo orientados para ser trabalhados em sala de aula, 2) não existe uma disciplina na matriz curricular da Refaisa a disciplina Cooperativismo, e 3) a quantidade de horas que aparecem no detalhamento da matriz curricular tratando sobre cooperativismo é muito pequena onde foi possível perceber que pontualmente o cooperativismo e discutido como tema de Plano de Estudos isso ocorre apenas em uma aditividade pedagógica anualmente.

Quadro 02: Matriz Curricular das EFA's da REFAISA.

Instituição: Escola de Família Agrícola - EFA. **Vigência/Ano Inicio:** 2016.
Curso: Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária. **Duração:** 04 anos.
Habilitação: Técnico em Agropecuária. **Eixo Tecnológico**: Recursos Naturais. **Nº Semanas Letivas:** 80.
Carga Horária Total 6.620 hs. **Estágio Supervisionado:** 400 horas **Integralização Curso:** 440 dias letivos.
Dias Letivos: 2ª a Sábado/06 dias/Semana. **Duração hora-aula:** 50min. **Nº hora-aula diária/semanal:** 8/48.

EIXO	DISCIPLINAS	ENSINO MEDIO E EDUCAÇAO PROFISSIONAL										
		1° ANO		2° ANO		3° ANO		4° ANO		SUBTOTAL		TOTAL GERAL
		SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	
Base Nacional Comum Curricular - BNCC	Lingua Portuguesa e Literatura Brasileira	80	0	80	0	80	0	80	0	320	0	320
	Metodologia do Trabalho Cientifico e Redação	0	0	0	0	40	20	40	20	80	40	120
	Lingua Estrangeira (Inglês/Espanhol)	20	0	20	0	20	0	40	0	100	0	100
	Artes	40	0	40	0	0	0	0	0	80	0	80
	Educação Fisica	40	0	40	0	0	0	0	0	80	0	80
	Fisica	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160
	Quimica	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160
	Biologia	60	0	60	0	40	0	40	0	200	0	200
	Matemática	80	0	80	0	80	0	80	0	320	0	320
	História	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160
	Geografia	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160
	Sociologia/ Antropologia	20	0	40	0	20	0	0	0	80	0	80
	Filosofia	40	0	20	0	20	0	0	0	80	0	80
		540	0	540	0	460	20	440	20	1980	40	2020

Figura 1: Matriz curricular com disciplinas obrigatórias.

EIXO	DISCIPLINAS	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL										
		1° ANO		2° ANO		3° ANO		4° ANO		SUBTOTAL		TOTAL GERAL
		SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	
Diversificado	Desenho Técnico e Topografia	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80
	Administração e Economia Rural	60	0	40	0	0	0	0	0	100	0	100
	Agricultura e Manejo Solo e da Água.	80	0	80	0	60	0	60	0	280	0	280
	Zootecnia e Manejo Sanitário e Alimentar	80	0	80	0	60	0	60	0	280	0	280
	Construções e Instalações Rurais	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80
	Irrigação, Drenagem e Mecanização Agrícola	0	0	40	0	40	0	40	0	120	0	120
	Informática Básica	40	0	20	0	20	0	40	0	120	0	120
	Extensão Rural/ PPJ – Projeto Profissional do Jovem/ Planejamento/ Elaboração de Projetos Agropecuários.	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160
	Beneficiamento Produção Agropecuária-BPF	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80
	Gestão Ambiental/Agroecologia/ Convivência com o Semiárido	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80
	Fruticultura Sequeiro e Irrigada	40	10	40	10	0	0	0	0	80	20	100
	Culturas Regionais	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80
		340	10	340	10	420	0	440	0	1540	20	1560
Atividades obrigatórias	Pesquisa: Plano de Estudo/Caderno da Realidade	0	80	0	80	0	80	0	80	0	320	320
	Prática Sócio Profissional – Estágio	0	0	0	100	0	120	0	180	0	400	400
		0	80	0	180	0	200	0	260	0	720	720
	0	880	90	880	190	880	220	880	280	3520	780	4300
Atividades Complementares e Inter-disciplinares	Serões e Palestras	100	0	100	0	100	0	100	0	400	0	400
	Visitas e Viagens de Estudo	20	0	20	0	20	0	20	0	80	0	80
	Tarefas e Práticas Agropecuárias na EFAS	240	0	240	0	240	0	240	0	960	0	960
	Prática de Esporte e Lazer	120	0	120	0	120	0	120	0	480	0	480
	Práticas na Propriedade Familiar	0	100	0	100	0	100	0	100	0	400	400
		480	100	480	100	480	100	480	100	1920	400	2320
		1360	190	1360	290	1360	320	1360	380	5440	1180	6620

SE – Sessão na Escola. **SFC** – Sessão na Família e Comunidade.
Fonte: Dados do pesquisador, 2017.

Figura 2: Matriz curricular – ase diversificada das disciplinas.

A análise da matriz curricular da Refaisa evidenciou uma ausência do cooperativismo no currículo que forma os futuros técnicos em agropecuária. Tal ausência evidencia uma fragilidade na estruturação curricular, tendo em vista que não como como estratégico o cooperativismo como um conhecimento importante na formação dos estudantes camponeses, consequentemente, desconsidera alguns dos princípios pedagógicos da educação do campo. Especificamente os que compreende a educação escolar como um instrumento de transformação social, bem como, o currículo como relevante ferramenta para subsidiar tais transformações. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p.22):

> [...] o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere

> conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos [...].

A cooperação/cooperativismo não pode ficar associada estritamente a um princípio que norteia a organização do trabalho pedagógico ou o processo de auto organização dos educandos nas EFA's, ela precisa estar presente sim nos componentes curriculares e ser tratado como disciplina cotidianamente de forma indispensável para a construção de um outro modelo produtivo, baseado nos princípios da Agroecologia e da Economia Solidária.

Considerações finais

Diante do exposto, fica como perspectiva de reflexão diversos pontos: É possível o cooperativismo aparecer somente como eixo do Plano de Estudo? Como ele se articula na materialidade da vida cotidiana familiar e formativa do educando e da educanda? O educando e a educanda conseguem contribuir com sua comunidade no que se refere às questões relacionadas ao cooperativismo ao final do curso? Quais as lacunas que a ausência do cooperatismo como disciplina obrigatória na base curricular deixa na formação do futuro técnico em agropecuária? Como solucionar essas lacunas no currículo? Estes pontos são alguns dos quais a Refasia pode refletir durante seus processos coletivos de avaliação e planejamento, entendendo o desafio que vivem as cooperativas, principalmente as que estão localizadas no semiárido brasileiro.

É fundamental, e fica como apontamento futuro, que o cooperativismo, primeiro seja trabalhado como uma disciplina da base diversificada, visto que ele contribui para a organização da produção, a cooperação agrícola e na geração de emprego e renda. Sendo assim, o ensino do cooperativismo precisa estar associado com a Agroecologia e com a Economia Solidária, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável dos agroecossistemas.

Vale ressaltar que o ensino do cooperativismo não pode estar dissociado de uma posição política de classe social - enquanto classe trabalhadora -, pois sem essa compreensão e posicionamento político, fica fragilizada a perspectiva dos empreendimentos solidários, perdendo espaço para empreendimentos de caráter privatista/capitalista.

Referências Bibliográficas

ALENTEJANO, P. Modernização da Agricultura. In: CALDART, R. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BATISTA**,** M. S. X. **Da Luta às Políticas de Educação do Campo: Caracterização da Educação e da Escola do Campo** – EPENN, 2014.

CARVALHO, M. (2019). **Interdisciplinaridade do espanhol com a disciplina associativismo e cooperativismo no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do campus marabá rural – ifpa.** *Seminário De Projetos De Ensino (ISSN: 2674-8134)*, *2*(1). Recuperado de https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/624, acessado em: 01/10/23

CALDART, R. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, T. P., Freitas H. R., MARINHO, C. M. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação profissional contextualizada em alternância da rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – Refaisa.** Tiago Pereira da Costa. Juazeiro, 2018. 115 p.

CRISTOFFOLLI P. I. Cooperação Agrícola In: CALDART, R. **Dicionário da Agroecologia e Educação**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021.

MELO, C. C., & WAQUIL, P. D. (2018)**. O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA:** uma análise baseada na Abordagem das Capacitações. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, *3*(1), 126–152. https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p126

MINAYO. M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES; R. (org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p.17-46.

PIRES, M. L. L. S. **O Cooperativismo Agrícola Como Uma Forma de Neutralizar as Desvantagens Competitivas da Agricultura Familiar. Em análise a Coopercaju**. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, RS, Brasil, 2010.

RECH, D. **Cooperativas: uma alternativa de organização popular.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REFAISA. **Memória e Caminhada: Um marco na trajetória das nossas EFAs.** Refaisa. 2° ed. Maio, 2019. 56 p.

RIBEIRO, M. (1). **O cooperativismo na formação do técnico agrícola: contradições da cooperativa-escola.** *Cadernos De Educação*, (28). https://doi.org/10.15210/caduc.v0i28.1792, acesso em: 01 out 2023

STÉDILE, J. P. Introdução. In. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500 a 1960.** Organizado por João Pedro Stédile e Douglas Estevam (assistente de pesquisa). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, L. H. **A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

DEBAIXO DA LONA PRETA: A VIDA E A ORGANIZAÇÃO NO ACAMPAMENTO ANA PRIMAVESI EM CONCEIÇÃO DO ALMEIDA – BAHIA

Fernanda Souza Santos Santanna[331]
Leandro Santos Pereira[332]

"[...] afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência." – Conceição Evaristo

Resumo: Vidas entrelaçadas aos movimentos da vida e ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). Este estudo busca aprestar algumas das muitas camadas que compõem o processo de luta das ocupações de terra, partilhando fragmentos da vida e da organização do Acampamento Ana Primavesi em Conceição do Almeida - BA, nos conduzindo a reflexões sobre este contexto específico, ao evocar características desta realidade ao invés de representá-la (Tylor, 2016). O Acampamento Ana Primavesi foi descrito no seu processo de construção, atividades e organizações do cotidiano, através do diálogo com militantes e acampadxs inseridos na luta pela terra através do MST, a partir da etnografia e de entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: MST. Sem Terra. Acampamento. Movimento social.

Começando a nossa prosa

Esta não é uma escrevivência com final feliz, sinto informar. Porém costumo dizer que esta é uma história em andamento. A história do Acampamento Ana Primavesi, uma área do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é cheia de inúmeros altos e baixos, que refletem toda a complexidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Aqui busco aprestar algumas das muitas camadas que compõem este processo de luta, partilhando fragmentos da vida e da organização deste Acampamento, nos levando a reflexões profundas sobre este contexto.

No processo de luta pela terra, um instrumento essencial são as ocupações de terras. Quando um movimento social como o MST ocupa[333] uma área que não está cumprindo sua

[331] Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, Bahia, Brasil - fernanda.souza.ss@outlook.com.
[332] Estudante de Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus II, e estudante do curso técnico em Agroecologia (SEE-BA). Aramari, Bahia, Brasil – leandrosantosmst@gmail.com.
[333] A escolha do termo "ocupar" reflete uma perspectiva política defendida pelo MST e adotada também por este estudo. "[...] invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém, enquanto ocupar diz respeito,

função social[334], ocorre uma pressão para que o direito à terra seja, de fato, cumprido e para que o Estado se movimente no cumprimento da Reforma Agrária. Os primeiros momentos das ocupações representam o início de um processo que, muitas vezes, pode durar anos até que ocorra a efetivação da reivindicação do Movimento[335], tornando as áreas assentamentos.

Os assentamentos possuem um contexto de vida e organização bem diferente do encontrado nos acampamentos. Os assentamentos são áreas do Movimento que já existem a um tempo significativo, que possuem indícios de que a posse da terra se concretizará, como acordos, negociações, o cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou são áreas em que de fato a organização já alcançou a posse da terra. Nestas áreas como apontam os estudos, os moradores, conhecidos como assentadxs[336], já passaram pelo processo inicial de vinculação à instituição, já estiveram em formações teóricas e viveram os anos de acampamento, marchas, eventos, dentre outras atividades, como formações práticas, são militantes mais experientes e encontram-se em um momento de maior estabilidade.

Já os acampamentos representam o primeiro momento da ocupação de terras, são os anos iniciais da luta, momento repleto de tensão pelo processo de ocupação e forças de oposição à organização social, marcado pela insegurança em relação a posse da terra. Os acampamentos são um momento muito significativo, que merece mais espaço para reflexões, pois além de serem um momento delicado coletivamente, também representam:

> [...] um momento de ruptura na vida dos indivíduos que dele participam, pois indica não somente o ingresso em uma luta, mas o rompimento com uma

simplesmente, a preencher um vazio, no caso, de terras que não cumprem sua função social." (Silva, 1996 apud Campos, 2008, p. 36).

334 "I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores". (Brasil, 1988, p. 113).

335 Ao longo deste escrito, Movimento com letra maiúscula sempre estará referindo-se ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST).

336 Utilizar o "x" nesta pesquisa é parte da tentativa de adesão à linguagem não binária de gênero. A ontologia dualista imposta pelo mundo moderno e colonizado, reconhece apenas a existência do feminino e do masculino como únicas possibilidades de existência, entretanto, às comunidades LGBTQIAP+ estão sinalizando que suas existências múltiplas não se encaixam em tal binarismo. Em respeito às comunidades e como posicionamento político necessário, ao longo deste estudo estaremos adequando alguns dos marcadores binários, indicando as limitações de nossa linguagem. Sinalizo ainda, a resistência interna LGBTQIAP+ no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST (ainda nominado binariamente). Em 2017 o Coletivo LGBTQIAP+ tornou-se parte da organicidade do MST, com representação na direção nacional do grupo, existindo desde 2019 uma frente de comunicação LGBTQIAP+ que trabalha na inclusão de suas pautas na organicidade do Movimento.

> posição passiva frente à situação de pauperização e marginalização vivida pelo indivíduo. (Caldart, 2004, p. 39).

Além da pouca existência de estudos sobre a vida nos acampamentos, as análises aqui realizadas de maneira cuidadosa e sensível, permitem axs leitorxs acessar significados deste universo que são as ocupações de terras, perceber as sutilezas deste momento que é realmente um divisor de águas na vida dxs acampadxs.

Para construir esta prosa, utilizei-me das ferramentas da Antropologia e da Sociologia. Este estudo é sobretudo um conjunto de etnografias e elementos dos meus cadernos de campo, cuidadosamente construídas a partir das vivências e do aprender a ser parte deste Acampamento. Ingressei na área como visitante e curiosa, tornei-me pesquisadora, militante e professora de alfabetização dentro deste Acampamento. Poderia dizer que, ao passo em que construí meus estudos e pesquisas junto com o Movimento, o mesmo me construiu durante a caminhada. Tornei-me uma pesquisadora-militante ou militante-pesquisadora, sem conseguir dizer quem passa na frente. Portanto, evoco aqui, outros tantos estudiosos que reivindicam este lugar de pesquisa.

Autores como Mignolo (2005), Grosfoguel (2016) e os brasileiros Weder Bruno de Almeida (2016) e Ângela Figueiredo (2020), me nutriram teoricamente para realizar a pesquisa, percebendo-me parte da realidade estudada, demonstrando-me que axs subalternizadxs também lhes cabe o papel de pesquisadorxs. Os estudos de Almeida (2016), por exemplo, sinalizam como ocorreu uma mudança significativa nos perfis dxs estudantxs das Universidades após as políticas de ações afirmativas dos últimos anos, pois “regiões e sujeitos marginalizados da produção do conhecimento acadêmico, ingressaram nestes espaços em que foram historicamente excluídos” (Almeida, 2016).

A partir do ingresso destes novos sujeitxs, ampliou-se a produção acadêmica em que estes grupos e regiões deixaram de ser “objetos de pesquisa”, para tornarem-se pesquisadorxs, combatendo a ideia da neutralidade científica, propondo outras possibilidades de pesquisa e construindo coletivamente as novas vozes e epistemologias do Sul. Assim, me percebo enquanto pesquisadora, militante e professora no Acampamento Ana Primavesi, local de estudo desta pesquisa.

Além das ferramentas antropológicas destacadas, utilizei-me de entrevistas de cunho sociológico durante muitas etapas de pesquisa. Destaco também o papel metodológico significativo da fotografia neste estudo, sendo uma paixão pessoal incorporada à pesquisa e cumprindo aqui o papel de um instrumento de pesquisa. Infelizmente o formato dos artigos limita a inserção das imagens que dialogam com toda a prosa apresentada, mas ofereço um simbólico cantinho virtual[337] onde estes materiais podem ser apreciados.

Localização: para onde vamos?

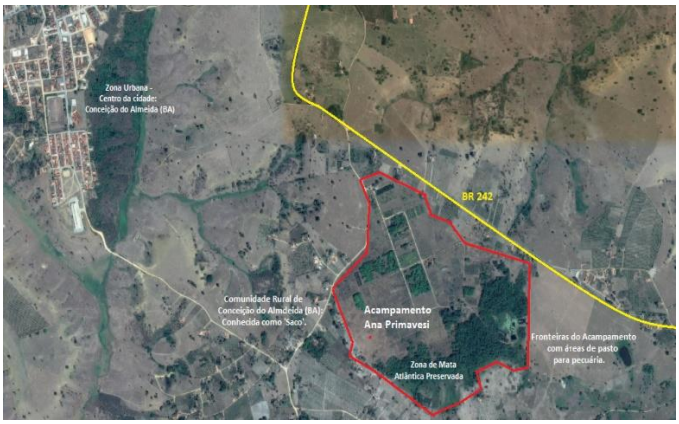
Figura 01 - Conceição do Almeida no Recôncavo da Bahia.



Fonte: Tabuleiro Reconcafricano (2019).

[337] Link de acesso: https://padlet.com/fernandasouzass/acampamentoanaprimavesi

Figura 02 - Imagem de Satélite – Entorno do Acampamento Ana Primavesi.



Fonte: Destaques de elaboração da autora. Imagens do Google Maps (2021).

É durante o (des)governo Bolsonaro, em um cenário improvável, que surge o Acampamento Ana Primavesi, especificamente no mês de Abril de 2021, a partir da ocupação de uma área da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) que estava abandonada no município de Conceição do Almeida (BA) há, aproximadamente, mais de 10 anos. A EBDA surgiu em 1991, com a intenção de atuar como uma agência de desenvolvimento rural, realizando as atividades de pesquisa, extensão e assistência técnica no campo. Em Conceição do Almeida, foi implantada uma estação experimental que funcionou ativamente por muitos anos, até a queda progressiva de investimentos na área e paralisação das atividades nestes últimos 10 anos, até que o governo do estado decidisse pela extinção e liquidação total da EBDA em 2016 para adoção de um novo modelo de políticas para o campo, na gestão do então Governador Rui Costa.

A estação experimental da localidade especializou-se no cultivo de frutas, realizando experimentos genéticos, seleções artificiais de sementes, além da incorporação de espécies vindas de países das Américas, da Europa, da Ásia e da África, importando espécies frutíferas e também enviando espécies locais para o exterior e outras zonas do Brasil. Muitas espécies presentes na área ainda não conseguiram ser identificadas por militantes e acampadxs, assim como foram encontradas muitas variedades frutíferas que não possuem semente, que tem gostos incomuns e aparência diferente das tradicionais. Infelizmente, muitos dos estudos realizados na área foram perdidos após o fechamento da EBDA e também não foi possível encontrar dados

mais aprofundados sobre as pesquisas na área. Deixando margem para investigações posteriores a este trabalho.

O Movimento reconhece em inúmeras falas o potencial da área, suas riquezas naturais, toda a multiplicidade do que ela pode vir a ser. Os novos acampadxs, recém ingressos no Movimento e moradores da área, utilizam frequentemente um apelido para a localidade percebido e registrado durante as visitas, a chamam de "Pedacinho do Éden", em referência à passagem bíblica, realizando um paralelo com a riqueza da biodiversidade local, que tem inúmeras espécies frutíferas, um pedaço considerável de Mata Atlântica preservada e uma lagoa repleta de peixes.

A chegada das famílias, nas primeiras semanas em que o MST se alojou no espaço, ocorreu em paralelo com as inúmeras ameaças do poder público municipal.

> Os primeiros dias foram muito difíceis pela pressão do poder público municipal, que assim que a gente entrou na área, eles começaram, inclusive o prefeito, começou a chegar dizendo que a gente tinha que sair e que a área já tinha uma negociação com o governo do estado que iria ceder pra prefeitura e houve uma certa ameaça né? Que eles ia mandar a polícia tirar nós, ia mandar o CIP, ia mandar outro policiais pra tá tirando a gente, então, teve uns três dias muito difíceis aí. Ficamos muito conturbados. Com a negociação com a Casa Militar, que é um órgão do governo do estado, então foi melhorando a relação. Até mesmo com a polícia depois disso, que eles já foram demonstrar que tavam fazendo uma certa segurança pra militância que tava lá. (Alex Pacheco Santos, 40 anos, 18 anos de atuação no Movimento, reside no Assentamento Paulo Cunha em Santo Amaro - BA, setembro 2021).

O clima conturbado com o poder público municipal persiste, essa situação de insegurança com a polícia local também, e estas relações ficaram evidentes em alguns momentos da pesquisa de campo, quando estes assuntos eram comentados, ou quando o silêncio se instaurava em qualquer conversa para acompanhar a passagem lenta de alguma viatura policial na estrada em frente ao Acampamento. Esta tensão dificultou muito a adesão das pessoas da região a ocupação, muitas pessoas apareceram curiosas e nunca retornavam, ou chegavam, se fixavam e dias depois anunciavam que precisavam sair por alguma insegurança ou ameaça sofrida.

O processo de ocupação é muito interessante de ser acompanhado, possui um fluxo constante e em semanas o cenário se transforma totalmente. Em uma semana o caderno de nomes das famílias ingressantes está cheio e sem espaço algum, dias depois está esvaziando,

nas semanas seguintes já temos novos grupos recém-chegados. Xs militantes chegaram em Abril, ocuparam a área, hasteando a bandeira do Movimento nos espaços, misturando-se com os moradores locais em bares, salões de unhas, no baba dos finais de semana, nas pracinhas, e ao interagirem com os moradores locais falavam sobre a ocupação, convidam para partilharem "o sonho de ter uma terrinha" como muitas vezes pude escutar nas minhas estadias no Acampamento. Afinal, para o Movimento todo espaço é político.

Com ações discretas dxs militantes e o burburinho da notícia da ocupação correndo de boca em boca na cidade, chegaram as primeiras famílias para os lotes de 10 metros x 25 metros de moradia e de 30 metros x 45 metros de plantio para cada família.

> Com o decorrer do tempo as famílias começaram a saber da ocupação e aí muito timidamente começaram a chegar pra ver o que era que estava acontecendo, e aí as mulheres em si foram as pioneiras no Acampamento Ana Primavesi, nessa área, muitas mulheres mães de família foram as primeiras que vieram pra área e aí elas começaram esse processo de fazer o barraco, limpar o espaço e depois vim de fato morar no Acampamento e aí foram chegando mais pessoas, companheiros homens e famílias. E aí o Acampamento começou de fato a ganhar corpo. (Leandro Santos Pereira, Coordenador da Brigada Roseli Nunes, 24 anos, militante acampado em Itambé - BA, outubro 2021).

O protagonismo das mulheres no Acampamento Ana Primavesi é evidente, observando a área assistimos as mulheres de um lado a outro, construindo, consertando, com as crianças, indo e vindo da lagoa, carregando coisas, contando histórias, aproveitando a fresca debaixo dos pés de coco, sem dúvidas, a presença feminina preenche o Acampamento. A maioria das mulheres que chegou nos primeiros meses de ocupação, como mencionado no relato anterior, persiste até o presente momento.

Hoje o Acampamento possui cerca de 30 famílias, que seguem com firmeza de propósito apesar dos revezes da luta política. Eu adverti que não teríamos um final feliz, mas deixemos essa prosa para mais adiante, e mergulhemos no universo do Acampamento Ana Primavesi.

O lugar e as pessoas

Figura 03 - Croqui – Acampamento Ana Primavesi.



Fonte: Elaboração da autora em parceria com o acampado Evando Araújo de Souza, 2021.

Esta construção etnográfica foi muito mais do que o "andar, ver e escrever" proposto por Hélio Silva (2009) ou o "olhar, ouvir e escrever" proposto por Roberto de Oliveira (1996) como método de pesquisa antropológica. E quando afirmo que foi mais, realmente foi verdadeiramente muito mais. Nos últimos meses, *capinei*[338] terrenos com a enxada, aprendi a juntar o *mato* em grandes pilhas para *tacar fogo*. Cortei lenha, acendi fogueira, carreguei troncos de árvore, *catei* frutas das árvores, dormi em barraca de *camping*, cavei buracos e cozinhei no *fogo de lenha*. Também participei das equipes que fazem a segurança noturna e me percebi, às quase 3 horas da manhã, olhando as estrelas infinitas sob o Acampamento Ana Primavesi.

O caderno de anotações que me acompanhou nas tantas idas ao campo, também é um verdadeiro "caderno de itinerâncias" como destacou Zuzanna Jaegermann (2016) na sua experiência de pesquisa. Nele estão registradas observações, descrições de pessoas e situações,

[338]As palavras destacadas em itálico, com exceção das oriundas de outro idioma, sinalizam expressões nativas apreendidas ao longo deste estudo.

falas marcantes ditas a mim ou partilhadas em grupos, reflexões pessoais, uma vastidão de informações que pude captar. Para mim são como "escrevivências", produtos de um "jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se" (Evaristo, 2005, p. 5). Portanto, considero um Caderno de Escrevivências, onde está um conjunto complexo de informações, difíceis de serem apreendidas por outros leitorxs, pois utilizei diversos códigos, sinais e elementos para identificar pessoas, lugares e situações, de modo que conseguisse realizar registros rápidos das conversas e eventos.

Para chegar até a área, é necessária uma caminhada de 3,2 Km do centro da cidade de Conceição do Almeida (BA) até o Acampamento Ana Primavesi. Caminhada irregular, *chão de terra batida*, em caminhos cheios de curvas e ladeiras de tirar o fôlego. Tempo ensolarado, onde o maior inimigo é a poeira da estrada. Ainda assim, quanto mais nos afastamos da zona urbana, mais bonita se torna a caminhada, mais verde vai surgindo. Muitas pequenas propriedades e casinhas da comunidade rural conhecida como *Saco*, os bares rurais com sons altos e pessoas tomando uma cervejinha para aliviar o calor, roupas coloridas penduradas nas cercas de arame farpado movendo-se ao sabor dos ventos, os vira-latas correndo pela estrada e as crianças brincando nas portas das pequenas propriedades com olhares curiosos sobre quem passa. As igrejas evangélicas da comunidade sendo limpas e organizadas por muitas mãos para os cultos da noite. Um cenário tranquilo e sem surpresas até chegarmos a uma parte inusitada do caminho: cercas derrubadas, nada de arame farpado, e uma parte de Mata Atlântica intacta, preservada, com árvores imensas erguendo-se no ar como se desafiassem a presença humana ali.

Avançando alguns metros, começam a surgir as primeiras armações de madeira em meio a esta área sem cercas, esqueletos da estrutura dos futuros *barracos*. Aparecem as primeiras pessoas limpando terrenos, todos aparentemente com o mesmo tamanho e repartidos em algum padrão que ainda desconhecia. Poucas pessoas, trabalhando sozinhas ou em grupos pequenos de no máximo 03 pessoas, homens e mulheres, aparentemente todos negros e negras. Mulheres cortando e carregando pesados troncos de madeira para erguer as estruturas, crianças ao redor animadas com a movimentação.

Caminhando mais um pouco, chegamos no que seria a entrada do acampamento, dois pequenos muros sustentando um velho portão de ferro com uma corrente e cadeado trancado. Presa no portão, logo acima do cadeado, está a bandeira do Movimento dos Trabalhadores e

Trabalhadoras Sem Terra (MST), que também aparece no alto, presa em um longo pedaço de madeira formando um mastro improvisado.

Entramos na área pela lateral do pequeno muro, onde estavam caídas as velhas estacas de madeira já sem nenhuma utilidade. Seguimos em direção a uma casa grande e branca, em estado de conservação bastante delicado, a antiga sede da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), apelidada de *Casa Grande*, que após alguns dias do início da ocupação já se encontrava no melhor estado visto em anos desde o encerramento das atividades da EBDA, estava movimentada, limpa e organizada. Na área ao redor da casa *o mato* havia sido retirado, na área lateral e do fundo fileiras de hortas, divididas em duas partes: hortaliças e ervas medicinais. Nos explicaram que um dos membros do Movimento que estava contribuindo com a ocupação era especialista no estudo das ervas medicinais, havia desenvolvido a horta e, inclusive, cuidado da saúde de algumas pessoas desde a sua chegada ali. A parte de hortaliças foi feita logo nos primeiros dias, para consumo próprio e também para reafirmar o ideal do Movimento: "A gente tá aqui não é pra bagunça não, é pra ocupar, produzir e resistir! Esse que é o Movimento.", como reafirmou em inúmeras oportunidades o Coordenador Alex Pacheco Santos.

Nos primeiros meses de ocupação, xs acampadxs trabalhavam nos seus terrenos/lotes demarcados no tamanho de 10 x 25 metros, espaço destinado exclusivamente para moradia, enquanto que as áreas de plantio no tamanho de 30 x 45 metros para cada família foram repartidas um tempo depois. O primeiro *barraco* totalmente pronto e já coberto com lona preta, feito com uma precisão impecável, era o de *Seu Chico*. Militante antigo do Movimento, ele havia se afastado do grupo por alguns anos por conta de problemas de saúde e estava retornando, decidindo fixar-se neste Acampamento recém-formado para o que afirmava ser um "recomeço".

No início, as famílias recém-chegadas, trabalhavam com desconfiança em relação aos demais na área e iniciavam o ritual de reconhecimento das cidades pequenas do interior: "Mas e de quem você é filha? Quem é sua avó?". As respostas pareciam trazer algum alívio axs acampadxs com quem conversamos, no que parecia ser uma sensação de reconhecimento ou identificação. E, lentamente, as inseguranças foram se dissolvendo.

Próximo a área onde estão distribuídos os lotes de moradia, estão as estruturas de 02 galpões. Ambos foram encontrados em estado de conservação muito ruim, sem portas, com os telhados danificados e repletos de sujeira em seu interior. O mais próximo das casas foi limpo,

recebeu as telhas do outro galpão para melhorar a cobertura e tornou-se um espaço coletivo para reuniões, atividades formativas e para realização da *disciplina*.

> A disciplina, logo quando a gente ocupa uma fazenda, a primeira coisa que a gente coloca é a bandeira. Depois que é a bandeira, é a disciplina, quando a gente fala a disciplina, a gente tá falando da pessoa ser disciplinada, a formação do Movimento ela começa aí pela disciplina. Aí pra mim o mais importante é quando a gente separa os grupos pra fazer a disciplina pra tá eles mesmo saber que é muito importante a disciplina. [...] Disciplina é pra garantir a terra, garantir a moradia, tudo isso. Pra mim é a primeira coisa que vem pra formação das pessoas. E também através de uma disciplina, as pessoas passam a ter respeito um com o outro. E ver que nós precisamos um do outro para ter a segurança porque se não tiver respeito dentro de um acampamento não tem segurança, não tem nada. (Dulce - Ducilene Felicissima de Souza, 57 anos, assentada em Candeias (BA), Setembro 2021).

As disciplinas são espécies de vigílias, onde membros do Acampamento dividem-se em grupos e turnos durante a noite para cuidar da segurança do espaço e dxs companheirxs, por tratar-se de um espaço em disputas. Xs militantes reforçam em suas muitas falas a respeito, que a *disciplina* possui ainda um significado para além da segurança, que também fazem parte da formação política dxs militantes e estão associadas também ao sentimento de valorização do processo de luta pela terra. O primeiro galpão, depois de tornar-se espaço coletivo, recebeu um pequeno sofá, algumas cadeiras, uma mesinha com uma televisão que permanece sempre ligada, a bandeira do Movimento pendurada no meio do espaço e a mesa improvisada de dominó que acompanha as madrugadas dxs acampadxs, gerando muitas brincadeiras e criando muitos vínculos.

Os barracos de lona preta

Figura 04 - Acampamento Ana Primavesi, 2023.



Fonte: Fernanda Souza Santos Santanna.

Nas áreas de moradia, as famílias trabalhavam sempre em grupos, com crianças, mulheres, idosos, jovens e homens colaborando. As estruturas de *barracos* foram surgindo aos poucos, com pedaços de madeira retirados nas zonas denominadas de *mata suja*, ou seja, áreas onde a mata não era mais virgem e havia permissão para o corte de árvores. As áreas onde eram permitidos os cortes eram constantemente explicadas aos recém-chegados pelxs militantes mais experientes, que coordenavam a ocupação.

Depois que xs acampadxs recebiam seus lotes demarcados, seus objetivos eram realizar a limpeza dos terrenos e construir seus *barracos*. A limpeza consistia em 03 etapas: 1. *capinar*, retirar todo o *mato* do terreno; 2. organizar em grandes pilhas; 3. queimar, processo que espalhava muita fumaça por todo Acampamento tornando difícil respirar no calor dos dias quentes. Posteriormente, xs acampadxs iniciavam a construção, dividida em 04 etapas: 1. inúmeras idas *a mata* para cortar madeira; 2. carregar os muitos troncos de madeira para o lote, com uma distância considerável entre uma zona e outra; 3. armar a estrutura dos barracos; 4. cobrir com as lonas plásticas pretas.

Ao etnografar durante muitos dias as famílias em seus processos de limpeza e construção, colaborando fisicamente muitas vezes inclusive, alguns elementos destacavam-se. Primeiro, a dificuldade das famílias quando chegavam ao quarto passo, para cobrir necessitavam recursos para a compra das lonas. As quantidades doadas pelo Movimento terminaram ainda nos primeiros dias de ocupação e as famílias não tinham recursos para comprar o material com custo variando entre 10 a 32 reais por metro em Conceição do Almeida ou na cidade vizinha, Cruz das Almas. As famílias avançavam muito rapidamente nas etapas que dependiam unicamente de seus esforços físicos, mas esbarravam na falta de recursos financeiros para conclusão. Muitos *barracos* tardaram meses para serem cobertos ou foram cobertos pela metade e com o tempo e as intempéries não suportaram precisando ser refeitos.

Em um dos poucos materiais encontrados que possui foco no período de acampamento nas mobilizações de luta pela terra, Nashieli Loera (2014) afirma que:

> No mundo das ocupações de terra, aqueles que participam de uma ocupação e subsequentemente de um acampamento devem seguir uma etiqueta particular: montar um barraco e se instalar debaixo da lona preta. Essa é a forma apropriada de proceder e de "dizer" que se quer terra e que se "pertence" a determinado acampamento. (Nashieli Loera, 2014, p. 47)

O período de acampamento e da vivência nos barracos de lona preta são fundamentais para a construção de uma identidade vinculada ao Movimento, grande parte dxs militantes do Movimento já passou por este, que parece ser, um grande ritual de iniciação no processo de luta pela conquista da terra. Em diversos momentos, as conversas coletivas fluem naturalmente para este tema e, militantes de outras áreas, que hoje são assentados e já vivem em outra estrutura de moradia, partilham suas *histórias dos tempo de barraco, histórias da lona preta*, com expressões de orgulho. Alguns relatos que pude acompanhar retratam anos debaixo da lona preta e são, aparentemente, socializados com os recém acampadxs com intuito de partilhar a realidade por trás dos processos de ocupação de terras, as dificuldades e a falta de celeridade por parte do Estado para realizar ações de Reforma Agrária.

Estes relatos também sinalizam para os recém-chegados ao Movimento, que depois dos anos de dificuldade, as melhorias de vida são significativas, que *ter nosso pedacinho de chão compensa tudo*. Lygia Sigaud (2005, p. 265), outra autora que estuda o universo das ocupações de terras, afirma que o que move xs acampadxs é a força da crença construída coletivamente, "a crença de que um futuro melhor passava pela lona preta constitui-se assim em um elemento decisivo para explicar e compreender a disposição dos trabalhadores [...]".

Visitando o *barraco* de uma das acampadas, arrisco-me a descrever. A divisão do *barraco* é simples, feita também com a lona preta, sendo um pequeno corredor, estreito o suficiente para uma pessoa passar por vez, com dois bancos de madeira improvisados e utensílios de cozinha pendurados na parede. Também dois pequenos quartos com camas, o primeiro com uma cama de casal e um pequeno espaço onde estavam caixas com roupas e sapatos da família. O segundo um pouco menor, apenas com uma pequena cama de solteiro. Impossível não notar o cuidado com os detalhes, tudo muito organizado e limpo, as camas forradas com lençóis cor de rosa cheios de flores estampadas.

No quintal, uma varanda improvisada com a lona preta onde está uma mesa e o fogão de lenha feito com a velha estrutura de um fogão, a panela escurecida pelo fogo esquentando um pouco de feijão e fumaça escapulindo pela lateral da varanda em direção às plantações da família. O quintal já está tomado de cultivos de mandioca, feijão, abóbora e algumas hortaliças variadas. Este seria considerado dentro do Acampamento um *barraco* do tipo simples e padrão.

Outros *barracos* são chamados pelos acampadxs de *barracos modelo*, aqueles que tem estruturas cuidadosamente feitas, que além de cobertos possuem outros elementos como o *contrapiso*, cimento aplicado no chão dos barracos para substituir o *chão de terra batida.* Estes considerados *barracos modelo* também possuem divisórias internas feitas com a mesma madeira e lona, criando cômodos distintos nas partes internas, enquanto que outros são apenas um grande vão em seu interior.

Todos têm as cozinhas na parte externa, pela fumaça gerada pelo fogo à lenha e também para não aquecer as lonas plásticas. As cozinhas são construídas no fundo dos *barracos* a partir do prolongamento da cobertura do teto, como se fossem uma espécie de varanda, onde fica o fogo de lenha, as bacias de pratos, os galões que trazem água da cidade, da lagoa ou coletam da chuva. Alguns *barracos* têm ainda banheiros improvisados, também feitos de lona e madeira, onde é possível tomar *banho de cuia* com a água que esquentam no fogo de lenha. Quem ainda não possui banheiros, se banha na lagoa, onde já surgiu uma organização social de maneira orgânica, um lado tem sido usado pelas mulheres para banho e lavagem das roupas, enquanto que o outro tem sido usado regularmente pelos homens do Acampamento.

Cada *barraco* manifesta uma identidade diferente, passados meses da ocupação, as sensações e percepções são diferentes ao entrar em cada um deles. Duas acampadas, por exemplo, possuem *barracos* cheios de detalhes. Possuem apenas um cômodo, mas tem uma cortina colorida que separa a cama do espaço geral, todo o espaço com *contrapiso* e muitos elementos como mesas e cadeiras ornadas com toalhas e arranjos de flores artificiais. Partilham uma cozinha e um banheiro na área do fundo. Nos seus quintais despontam plantios de hortaliças, abóboras, aipim e milho.

Outro *barraco* ficou conhecido no Acampamento por ser o maior e mais elaborado, com dois quartos, uma sala, cozinha e banheiro externo. Sem *contrapiso*, por isso estavam sempre *jogando um punhadinho de água para baixar a poeira.* O quintal repleto de hortaliças, feijão e abóbora, onde sempre é possível encontrar Doli, uma cadelinha que é umas das muitas mascotes da área. De frente pra este barraco está um gramado e muitos pés de coco, onde é comum encontrar xs militantes e acampadxs *tomando a fresca* durante a tarde. No Acampamento afirmam com frequência que *este barraco é doce*, pois está sempre recebendo visitas dxs acampadxs. Frequentemente encontramos alguém visitando, comendo uma *merenda* ou conversando no espaço. Um conjunto de fatores pode explicar esta relação, eles foram a

segunda família a construir o *barraco*, a primeira família a mudar-se de fato para a área e por esta família ter se envolvido muito com o Movimento, afirmando com frequência que, caso ocorra um despejo desta área, pretendem seguir com o Movimento para ocupar outra propriedade até ter o seu *pedaço de chão*.

Alguns *barracos* são grandes, outros pequenos, de mais de um cômodo ou de apenas um para diferentes perfis de famílias, algumas de muitos membros, com crianças de colo, um pouco maiores ou adolescentes. Em outros *barracos* vivem apenas uma pessoa, geralmente homens, pois as mulheres em sua maioria estão acampadas com crianças e/ou companheirxs. E mesmo tendo recebidos lotes de mesmo tamanho e características, meses após a ocupação cada um já possui um aspecto diferente, foram personalizados e refletem as necessidades e características de cada família.

Encerrando a nossa prosa?

Trazer à tona estes registros etnográficos, fragmentos de entrevistas e reflexões teóricas, é também sobre partilhar afetuosamente um pouco da vida que preenche o Acampamento Ana Primavesi. Mesmo com as limitações da minha própria escrita e de números de laudas, acredito que foi possível realizar uma reflexão honesta sobre o Acampamento, atingindo os objetivos centrais de aprestar algumas das muitas camadas que compõem este processo de luta, partilhando fragmentos da vida e da organização deste Acampamento, nos levando a reflexões profundas sobre este contexto.

Os tempos de *barraco* debaixo da lona preta possuem características singulares, com uma organização própria e uma linguagem própria, dotados de códigos que fazem sentido neste contexto específico. Investigar esta realidade foi mergulhar neste universo singular repleto de cultura. Simpatizo muito com a perspectiva de Alfredo Bosi (1998), recuperada por Roseli Caldart (2004), de que o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra é produtor de uma cultura capar de enraizar pessoas e possibilitar um projeto de vida futuro, que perpassa pelas dificuldades da vida em coletividade, pelas privações *debaixo da lona preta*, e pelas muitas transformações importas a quem escolhe permanecer no processo de luta pela terra no MST.

> Tô aqui mais pelas crianças, porque eu com dois filhos hoje, sendo sincera, não sei que futuro poderia dar pros meus filhos vivendo na cidade. Lá eu só teria como trabalhar na fábrica, de empregada pros outros, sem nem ver meus filhos crescer. O pai pelo mundo trabalhando também. E meus filhos iam crescer com quem? E lá é vida de aluguel, vida condenada mesmo. Aqui eu fico pensando que a gente ter um pedaço de chão eu posso tá com eles, a gente pode viver melhor. E pelo que eu vejo falar, dentro do Movimento tem muita possibilidade de estudo. Se eles ficarem assim espertos que nem vejo os povo que chega aqui pra nos ajudar, eu vou tá muito feliz. É a chance de um futuro melhor pra eles. Num tem outra coisa não, é por isso que tô aqui. (Jô - Joseane Bispo dos Santos, 35 anos, 07 meses no Acampamento).

Estas *vidas em Movimento*, mencionaram nas nossas muitas conversas diversos elementos que sinalizam suas expectativas de futuro. As mulheres geralmente mencionam as crianças como um elemento central para o que buscam no espaço, mas outros elementos são recorrentes nas vozes dxs acampadxs: a posse da terra, o acesso à educação, uma perspectiva digna de trabalho e um espaço de moradia, por exemplo. Expectativas que parecem apontar para a esperança de um outro mundo possível.

Não acredito ser capaz de encerrar este trabalho apontando considerações finais, não sei se este estudo seria demarcado por um ponto final, a sensação latente é que deixo aqui mais perguntas e inquietações do que quando iniciei estas páginas. De modo que não é minha pretensão finalizar o assunto, encerrar a discussão, a minha expectativa aqui é abrir e ampliar a conversa para seguirmos aprofundando *a prosa*. Os tempos de Acampamento, as reflexões sobre o MST, a vida nos barracos de lona, as perspectivas de mulheres e homens, as reflexões de identidade e educação, são temas que não estão encerrados aqui, ao contrário, são introduzidos aqui para seguimos dialogando.

Bom, mas alertamos lá no início da nossa prosa, que não teríamos um final feliz. Tudo que podemos lhe oferecer são reticências, ainda não há um final, mas confessamos que é um ponto de continuação difícil de digerir. Em Abril de 2023, as famílias do Acampamento Ana Primavesi foram despejadas da área, devido aos conflitos judiciais anteriormente mencionados com a Prefeitura Municipal de Conceição do Almeida e também devido à omissão do Governo do Estado da Bahia, verdadeiro dono da área ocupada e abandonada, frente o conflito. A experiência do despejo, sem dúvidas, é das mais dolorosas na vida dxs acampadxs, é um dos maiores temores e que acabou concretizando-se.

Porém, enquanto escrevo estas linhas, não pensem que xs companheirxs se deram por vencidos. Algo recorrente nos *tempos de acampamento* é justamente a ideia da reocupação quantas vezes forem necessárias. Atualmente as famílias desalojadas de seus *barracos*, foram acolhidas na fazenda vizinha a área. Construindo um novo acampamento e tecendo uma organização política externa e interna para darem os próximos passos na luta, sem desistir do seu objetivo final que é a Reforma Agrária.

Por isso, não posso pôr um ponto final nesses tempos de lona preta, fiquemos com as reticências e, porque não, com as interrogações?

Quais serão os rumos do Acampamento Ana Primavesi a partir daqui?

Referências

ALMEIDA, Weder Bruno de; FIGUEIREDO, Angela. **Colonialidade, produção do conhecimento e o lugar da universidade pública.** ANPOCS, 2020. Disponível em: https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br. Acesso em: Novembro de 2021.

BRASIL. [Constituição Federal]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Ademar da Silva. 2008. **O Confronto em Eldorado dos Carajás:** Trágica consequência do processo histórico da concentração de terras no Brasil. 2008.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora.** João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado,** v. 31, n. 1, 2016.

JAEGERMANN, Zuzanna**. Identidade e territorialidade Sem-Terra no mundo moderno/colonial do recôncavo da Bahia: Assentamento de Reforma Agrária Eldorado (município de Santo Amaro/BA).** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrado em Ciências Sociais. Cachoeira, Bahia. 2016.

LOERA, Nashiele Rangel. **Tempo de acampamento.** Editora UNESP. São Paulo, 1ª ed. 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino Americanas. Argentina: Colección Sur Sur, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** Revista de Antropologia. São Paulo, USP, v.39, n.1, p. 13-37, 1996.

SIGAUD, L. As condições de possibilidade das ocupações de terra. **Tempo Social,** [S. l.], v. 17, n. 1, p. 255-280, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12462. Acesso em: 2 nov. 2021.

SILVA, Hélio. **A situação etnográfica: andar e ver.** Horizonte Antropológico, vol 15, nº 32, Porto Alegre, 2009.

TYLOR, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao oculto do documento. 2016. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. **A Escrita da Cultura: Poética e Política da Etnografia.** Rio de Janeiro. 2016.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SERRA DO RAMALHO/BA

Inaiara Alves Rolim[339]
Terciana Vidal Moura[340]

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e teve como objetivo identificar e analisar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo. A pesquisa aconteceu em três escolas do campo do município de Serra do Ramalho/BA, foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante e teve como colaboradores os professores, gestores e coordenadores das escolas em questão. Foram utilizados a observação com registro em diário de campo, a entrevista, o questionário online, com o objetivo de obter uma visão geral sobre a concepção dos professores e o contexto das classes multisseriadas no município, e a análise documental. Sobre a atuação dos professores, ficou evidente que, mesmo enfrentando, diariamente, desafios para atuarem em classes marcadas pela heterogeneidade e diversidade, há possibilidades de superação deles por meio do planejamento e trabalho coletivo dos professores. esta pesquisa evidenciou que há a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as classes multisseriadas para desconstruir a visão negativa criada em torno delas e que sua existência é fundamental para manter a escola campesina na comunidade do estudante.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Escolas do Campo. Prática Pedagógica. Transgressão de Paradigmas. Desafios. Perspectivas de Atuação Docente.

Introdução

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e teve como objetivo identificar e analisar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo. buscou-se realizar uma reflexão a respeito dos desafios e possibilidades da prática docente no chão das classes multisseriadas,

[339] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC; Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB; professora da Educação básica em escola do campo de Serra do Ramalho/BA, atuando na Secretaria Municipal de Educação na Coordenação de Educação do Campo, Classes Multisseriadas e Educação de Jovens e Adultos – EJA. E-mail: inaiararolim@gmail.com

[340] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB, Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. E-mail: tercianavidal@ufrb.edu.br.

assim como analisar as condições de funcionamento dessas classes para delinear estratégias de ensino que contemplem a diversidade nesse contexto de ensino. Nesse percurso, analisamos meios para traçar caminhos que possibilitem entrever ações para potencializar a prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas e diminuir os desafios que estes encontram no cotidiano da sala de aula.

Tendo como questão principal, "Quais os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo?", a pesquisa problematiza as classes multisseriadas do ponto de vista do acesso ao direito à educação e permanência na escola na comunidade onde os sujeitos residem. Deixando entrever que ainda há a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as classes multisseriadas para desconstruir a visão negativa criada em torno delas e que sua existência é fundamental para manter a escola campesina na comunidade do estudante.

Nesse contexto, atuação dos professores é permeada de desafios e enfrentamentos, dada a falta de investimento do governo nas escolas e pela existência de um currículo de práticas pedagógicas que não comtemplam a heterogeneidade e diversidade da multisseriação. Entretanto, as experiências vivenciadas nessas classes revelam que os professores veem construindo uma pedagogia própria das classes multisseriadas e que há possibilidades de superação deles por meio do planejamento e trabalho coletivo dos professores, sobretudo quando estes transgridam as lógicas urbanocêntrica e da seriação.

Dessa forma, percebemos a necessidade de fortalecer a escola campesina e de qualificar a prática docente nas classes multisseriadas por meio de uma melhor formação para os professores que atuam em escolas do campo, os quais necessitam desenvolver um planejamento adequado com as especificidades das classes multisseriadas. Assim, analisamos as características das classes multisseriada, seus desafios e especificamente as possibilidades que essa configuração de turmas assume na escolarização e garantia de direito à uma educação de qualidade aos povos do campo.

Metodologia

O estudo que apresentamos aconteceu em três escolas campesinas, uma ribeirinha, uma quilombola e outra de reassentamento, de Serra do Ramalho/BA. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante e para o levantamento de dados que fundamentaram a

construção dessa discussão foram utilizados observação com registro em diário de campo, a entrevista, o questionário online, com o objetivo de obter uma visão geral sobre a concepção dos professores e o contexto das classes multisseriadas no município, e a análise documental. Os participantes foram os professores, gestores e coordenadores pedagógicos dessas escolas.

A problemática da prática pedagógica em classes multisseriadas

A prática pedagógica constitui as ações desenvolvidas no chão da sala de aula e engloba a práxis que é a teoria e prática num contexto de ação/reflexão que acarretará a transformação na compreensão da realidade e nas maneiras dos estudantes agirem no seu grupo social. Fernandes (1999, p.159), conceitua a prática pedagógica como a

> […] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Desse modo, a prática pedagógica refere-se a todo o contexto escolar, englobando as metodologias desenvolvidas na sala de aula, os tempos e espaços de construção das aprendizagens e o processo de criação da relação entre os conhecimentos históricos e os conhecimentos locais. No âmbito da Educação do Campo a prática pedagógica pode ser analisada do ponto de vista da discussão de Freire (1986), que aponta que a concepção de prática pedagógica é adjetivada pelo termo dialógica, onde a construção do conhecimento é entendida como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, para a realização de uma leitura crítica da realidade. Nessa direção, Libâneo, (2005, p. 79) discute que a

> [...] a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais.

Entendemos, então, que a prática pedagógica não é uma ação vazia de sentido ou simplesmente pautada na transmissão de saberes, ela congrega em si as intencionalidades e significados do contexto social e global. A escola do campo exige, portanto, que a atuação docente seja permeada por estratégias que contemplem as especificidades socioculturais e

promova a relação dialógica entre os saberes locais e os conhecimentos construídos historicamente. Assim, a práxis do professor no contexto da Educação do Campo precisa ser orientada conforme a compreensão de Veiga (1989), que afirma que a prática pedagógica se configura como,

> uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

O contexto da Educação do Campo, portanto, exige que a prática docente esteja vinculada ao compromisso com a construção de uma educação humanizadora, superadora da alienação e potencializadora de mudanças no campo social (FREIRE, 1992). Nessa perspectiva, o ato da prática pedagógica reflete o compromisso social do professor com a formação humana dos estudantes e com a construção de um ensino significativo que, tendo como ponto de partida a realidade, contribui com a valorização da diversidade no processo de desenvolvimento social dos sujeitos do campo.

No âmbito das classes multisseriadas, a prática pedagógica precisa ser analisada com atenção, pois muitos professores encontram desafios para atuarem nesse contexto de ensino. O processo de ensino nessas turmas exige habilidades múltiplas, agilidade, criatividade, sensibilidade, compromisso e responsabilidade em razão da diversidade de idades e diferentes níveis de aprendizagem numa mesma sala de aula. Santos e Moura (2021), chama a atenção para o fato de que diariamente os professores precisam lidar com dificuldades que limitam a atuação em sala de aula e "dentre as dificuldades estão: a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico por parte das instâncias superiores, dificuldades com o planejamento, entre outros" (p. 67).

Sendo uma realidade da maioria dos espaços rurais[341], vale ressaltar que, em parte, esses desafios estão relacionados à ausência de atendimento adequado, infraestrutura de qualidade, falta de formação docente e de disponibilização de materiais e recursos pelos órgãos responsáveis e pelas políticas públicas, para dar conta da diversidade da multisseriação, que

[341] Destacamos que as expressões rural/rurais são usadas como descritora do espaço campo/campesino.

agrega estudantes de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, sob a responsabilidade de um (a) professor (a). Nesse sentido, Hage (2011), destaca que muitos professores que atuam em classes multisseriadas se deparam com dificuldades diversas para organizar seu trabalho pedagógico devido ao fato de não estarem preparados para trabalhar com a heterogeneidade das salas multisseriadas, seja pela falta de formação docente ou pela falta de compreensão do fenômeno da multisseriação, e com isso terminam por desenvolver uma prática pedagógica pautada na seriação.

Dessa forma, outro aspecto que amplia os desafios dos professores para desenvolverem seu trabalho nas classes multisseriadas é o currículo, que por ser desarticulado da realidade sociocultural dos sujeitos do campo não atende às particularidades da multissérie. A respeito dessa problemática, Hage (2011, p. 101) afirma que

> Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participem, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, [...].

Essa problemática evidencia a necessidade de um currículo próprio das escolas do campo, no qual os povos desse espaço são representados, valorizados e reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos. Num currículo específico da escola campesina é preciso considerar, também, que ao longo da história, as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para favorecer o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças, adolescente e jovens presentes no campo. Outro fator que é preciso considerar diz respeito ao fato de que as classes multisseriadas favorecem a permanência dos estudantes na escola, pois, em grande parte dos casos, quando acontece processos de nucleação e fechamento de escolas, com o traslado dos estudantes para outras escolas, há uma elevação no índice de evasão escolar.

Nessa perspectiva, no processo de planejamento docente é importante que o professor faça uma reflexão sobre questões como: Quais os elementos fundamentais para a organização da prática pedagógico em turmas multisseriadas numa perspectiva para além da transmissão de conhecimentos? Qual é o papel da educação e do educador das escolas do campo no processo de formação da classe trabalhadora? Como alterar a organização do planejamento pedagógico

das escolas campesinas para além do paradigma seriado? Quais as possibilidades da organização da prática pedagógico nas escolas de classes multisseriadas do campo comprometido com a formação humana?

Essas questões revelam que a escola do campo tem um papel para além da escolarização, ou seja, além da aquisição da leitura e escrita e dos conhecimentos institucionalizados, a escola do campo tem como papel contextualizar o processo formativo dos estudantes campesinos de acordo com sua luta histórica pelo direito à educação e condições dignas de viver no campo. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas exige pensar estratégias didático-metodológicas que promovam a multiplicação de conhecimentos na comunidade, de maneira a favorecer a transformação das ações coletivas e da compreensão acerca da educação, dos professores, estudantes, gestão, pais e funcionários e na atuação pedagógicas no chão da sala de aula no que se refere aos objetivos, objetos do conhecimento, avaliação e metodologias, levando em conta as especificidades da educação, da escola e dos estudantes do campo.

Nessa perspectiva, a organização da prática pedagógico no contexto das classes multisseriadas exige que a rotina da sala de aula seja organizada de maneira que contemple a heterogeneidade e diversidade que compõem essas turmas, além de estratégias que driblem a ausência de recursos e a precariedade de muitas escolas localizadas no campo. Pois, conforme Moura e Santos (2012), mesmo vivenciando condições e situações precárias no contexto das classes multisseriadas, muitos professores desenvolvem metodologias próprias, contribuindo, assim, para o surgimento de uma "pedagogia das classes multisseriadas". As particularidades e os desafios inerentes a esse contexto são determinantes para que os professores elaborem atividades a partir de seu próprio conhecimento, construído nas suas vivências e formação profissional.

Superando desafios e construindo novos caminhos para a atuação em classes multisseriadas

Cotidianamente, os professores enfrentam desafios diversos para conduzirem suas aulas; no contexto das classes multisseriadas existe uma complexidade que requer do professor mais dinamismo e criação de metodologias ativas e que favoreça a integração de todos os estudantes no processo de ensino. O docente que atua em escolas com classes multisseriadas

precisa diagnosticar os diferentes níveis de aprendizagens dos estudantes para desenvolver estratégias que promovam o aprendizado do educando, uma vez que quando a problemática é descoberta ele poderá estrategicamente trabalhar métodos que desenvolva a linha de raciocínio do educando de forma positiva.

Nessa perspectiva, um aluno mais novo, ao presenciar o professor ensinando os alunos mais avançados, também avança na sua aprendizagem, pois vai aprendendo os conteúdos, e mais na frente conseguirá assimilá-los. Nessa perspectiva Gauthier (2001, p. 5) afirma que "a sala de aula é uma "microssociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro; e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe".

Nessa perspectiva, a presença de estudantes de diferentes níveis numa mesma sala não se constitui um entrave ou atraso para a aprendizagem, pois os estudantes aprendem não apenas com a professora, mas uns com os outros por meio dos trabalhos coletivos, das atividades diversificadas, dos estudos em dupla, dentre outras alternativas. Dessa forma, os professores participantes da pesquisa apontaram que é possível vencer os desafios por meio de metodologias diversa, como:

> *Antes de tudo, é essencial conhecer mais sobre cada aluno da turma. Como costuma aprender e o que já sabe. Com base nessas informações, organizo a sala, dividindo-os, não por idade, mas sim, por grau de aprendizagem, dessa forma, as atividades serão elaboradas em conformidade com as habilidades e capacidades de cada grupo, levando em conta, aquilo que necessitam desenvolver, (Professora Rosa).*
> *Dialogando com as famílias, trocando experiências com colegas, buscando apoio com direção e equipe especializada juntamente com a Secretaria e Educação, (Professora Hortência).*
> *Fazendo pesquisas na internet, buscando atividades que me ajudem a desenvolver estratégias de acordo com as dificuldades de cada aluno, com os diferentes níveis de conhecimento. E com o acompanhamento do coordenador pedagógico, para tirar dúvidas e pedir orientações (Professora Iara).*
> *O melhor método é planejar aulas interessantes e diferenciadas com jogos dinâmicos, dramatização envolvendo o conteúdo, desafios, atividades com música que a criança já conhece, contação de histórias, etc., (Professora Orquídea).*
> *Desenvolver pequenos projetos para despertar a curiosidade dos alunos pelos temas e assuntos trabalhados, (Professora Amora).*
> *Primeiro, diagnosticando as dificuldades dos alunos e, em seguida, planejar aulas com ênfase na solução dessas dificuldades, (Professora Aurora).*

Conforme as falas dos professores podemos antever uma mudança nos rumos da prática docente em classes multisseriadas, uma vez que é possível perceber que os docentes já entenderam que nessas turmas é necessário adotar metodologias mais dinâmicas, diferentes dos paradigmas tradicionais de ensino. Um elemento importante na atuação dos professores de classes multisseriadas das escolas campesinas de Serra do Ramalho é a formação continuada ofertado especificamente para esses professores. Conforme Calazans (1993), a seriedade da formação docente está na assimilação de saberes necessários para qualificar a sua prática. Significa que os processos de qualificação para a prática pedagógica dos professores precisam acontecer de maneira estável e contínua.

Dessa forma, o processo de formação continuada tem sido significativo para os professores que atuam nas classes multisseriadas para enfrentarem os desafios que surgem com a diversidade de níveis de aprendizagem e idade dos estudantes em uma mesma sala de aula. Entretanto, mesmo havendo avanços na educação campesina no município de Serra do Ramalho, faz-se necessário levar em conta a fala da professora Iara quando reconhece que

> *As escolas campesinas sofrem com a discriminação por ser de comunidades distantes, onde vivem pessoas humildes e com poucos recursos. Alguns docentes usam a oportunidade de trabalho nessas comunidades apenas para adquirir uma experiência e, em seguida, deixar o espaço escolar para irem para escolas do meio urbanos ou nas agrovilas. Com isso, sempre há a necessidade de substituição de professores, causando assim vários transtornos no processo de aprendizagem dos estudantes. Também, muitos professores se negam a trabalhar em comunidades campesinas devido a escola ser de turmas multisseriadas, (Entrevista 2023).*

Nesse contexto, as escolas com classes multisseriadas ainda são alvo de críticas constantes que questionam a qualidade da educação e difundem uma visão negativa a respeito dessa forma de organização de turmas. Realidade que exige a efetivação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, condições dignas de trabalho aos docentes e materiais condizentes com as especificidades das escolas do campo. Uma das críticas lançadas sobre as escolas campesinas e em especial para as classes multisseriadas diz respeito à ausência de livro didático específico para essas escolas, o que causa grandes entraves para grande parte dos professores.

Segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, em 2013, os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas da área rural,

seriadas e multisseriadas, receberam livros didáticos específicos. As obras faziam parte do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)[342] e tiveram como objetivo substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos usados hoje nas salas de aula. As obras do PNLD Campo compreendiam a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento. Os livros eram dos estudantes e professores, sem necessidade de devolução ao final do ano letivo.

A Resolução que normatizou a criação do Programa, apresentou um anexo, no qual explicitava que o ciclo do programa seria trienal e aponta uma espécie de calendário da continuidade do programa, dessa forma reforça-se que o esperado para 2019, era que novos livros oriundos do PNLD Campo chegassem às escolas, entretanto, isso não ocorreu. O FNDE, autarquia responsável pela execução do programa, informou por meio do Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE, que "em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais."

Nessa conjuntura, as escolas do campo e com classes multisseriadas passaram a receber os mesmos livros do PNLD destinados para as escolas da cidade. A falta de contextualização dos conhecimentos dos livros com a realidade do campo e com a diversidade das classes multisseriadas geram inúmeros desafios aos professores que atuam nessas escolas. A falta de material de apoio didático específico para a multissérie causa desafios aos professores para realização do planejamento curricular, obrigando os docentes a se utilizarem de recursos didáticos que se pautam na compreensão homogeneizadora e urbanocêntrica que contribuem para fracasso da escola do campo, (HAGE, 2012).

Nesse sentido, há a necessidade de que o professor da escola do campo e com classe multisseriada construa um novo sentido para o livro didático, que compreenda esse instrumento como apoio da prática pedagógica e não como direcionador ou balizador das ações docentes. Nessa direção, ao serem questionados a respeito do uso do livro didático nas classes multisseriadas, os professores esclareceram que:

[342] Informações disponibilizadas no site http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld-campo.

> *Alguns livros didáticos são utilizados somente como suporte para o planejamento, sendo que na maioria das vezes elaboro uma sequência didática fundamentada em temas sugeridos pela proposta da secretaria, (Professora Rosa).*
>
> *Como suporte o livro didático faz parte dos recursos programáticos, não pode ser dispensado, porém a estrutura da turma requer aparatos de aprendizagem, mas abrangentes, (Professora Margarida).*
>
> *É muito bom, pois é um suporte. Ele tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem; é uma ferramenta que auxilia o professor no ponto de partida do ensino e aprendizagem, (Professora Iara).*
>
> *O livro didático é utilizado como um suporte pedagógico na sala de aula. Sempre que possível peço aos alunos para fazer uma leitura compartilhada dos textos a serem utilizados nas aulas uma vez que não temos livros para todos os alunos. Também é uma forma que eu tenho de reforçar a prática de leitura dos estudantes, (Professora Girassol).*
>
> *Usar o livro didático é um desafio, pois as atividades são diferentes e acho um tanto complicado para trabalhar com eles. Mas, quando uso, seleciono o conteúdo e uso por turma, cada um com o seus, vista que não tem livro didático específico para classes multisseriadas, (Professora Dandara).*
>
> *Distribuo os livros para responder as atividades dos conteúdos trabalhados, o mesmo livro para todos, em outros momentos distribuo para suas séries específicas, para responderem atividades e para fazerem leituras, (Professora Sol).*

Diante das informações é possível analisar que os professores têm uma concepção semelhante a respeito do uso do livro didático nas classes multisseriadas, reconhecem sua importância, mas não o tomam como um manual e sim como um elemento agregador/suporte da prática pedagógica. A reflexão a respeito do livro didático no contexto do ensino multisseriado nos leva a pensar qual o currículo que a escola do campo está adotando, ou sendo brigada a adotar.

De acordo Silva (2015, p. 128) “as decisões curriculares são determinadas para um tipo de identidade que a sociedade deseja forma”; no caso das escolas do campo, o currículo precisa ser contextualizado e alinhado com as questões específicas do campo. Entretanto, as falas das professoras Orquídea e Dandara revelam que muitos docentes ainda encontram dificuldades na utilização do livro didático na multissérie, sendo a divisão de conteúdos e o planejamento com o livro diante da quantidade de séries/anos numa mesma sala de aula, aliado à orientação para planejar a partir de temas geradores, alguns desses desafios. Nessa direção, Silva (2015) destaca

que utilizar o livro didático na prática pedagógica nas escolas multisseriadas, exige a construção de currículo intercultural que constitua um diálogo entre as diferenças culturais, promovendo o empoderamento dos conhecimentos, que por vezes desafiam o olhar epistemológico da validação dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

Nesse contexto, a análise a respeito do livro didático nas turmas multisseriadas nos leva ao reconhecimento de que há a necessidade de um currículo específico para as escolas campesinas e com classes multisseriadas. Nessa direção, a pesquisa evidenciou que o poder público municipal tem um olhar atento para as escolas do campo e com classes multisseriadas, como proposta pedagógica e coordenação específica, formação docente para classes multisseriadas, ofertada de forma diferenciada para professores de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, portaria de matrícula condizente com as características populacionais do campo, além da oferta de materiais diversos e reformas nas escolas do campo.

De acordo Rodrigues e Aragão (2015) as escolas multisseriadas precisam de apoio político-pedagógico e políticas públicas de educação multisseriada, construindo um currículo que se adeque as diversidades presentes, formulando formas metodológicas e epistemológicas no processo de ensino e aprendizagem, investindo na formação de professores e nas ações educativas, para que haja uma qualidade positiva nas classes multisseriadas. Assim, o quadro 1 apresenta os elementos que os professores consideram com necessários para melhorar o trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas com classes multisseriadas.

Quadro 1 – Elementos necessários para melhorar o trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas com classes multisseriadas.

Material específico de acordo a realidade da turma ou escola
Planejamento flexível que respeite as peculiaridades do campo.
Reforço escolar em horário oposto, organizado por grupos e dificuldades.
Disponibilizar materiais não apenas didáticos, mas dar suportes como transporte para que as escolas façam trabalho de interação entre si, devendo haver um diálogo entre as escolas, para que os alunos se conheçam e participem de eventos, interagindo com a vivência de outros alunos do município e outros municípios de realidade semelhante, visita em lugares com estas características
Oferecer livros didáticos apropriados.
Disponibilizar materiais lúdicos.
Reforçar a formação continuada dos professores que atuam com essas turmas e um dos principais pontos. E ampliar essa formação para os outros professores, para desmistificar a visão que tem que as classes multisseriadas é um mal que precisa ser combatido.

Implementar as bibliotecas nas escolas, com mais paradidáticos.
Realização de atividades coletivas, para valorizar a diversidade de conhecimentos e favorecer a aprendizagem colaborativa.
Infraestrutura das escolas do campo pois escolas campesinas ainda sobrevivem com material e moveis usados de troca das escolas da cidade.
Coordenador por escola pois ter apenas de etapas, modalidade e polo não é o suficiente para melhor organização do trabalho pedagógico.
Ter gestão democráticas nas escolas multisseriadas.
Realização de concurso público para professores e coordenadores das escolas do campo.
Recursos didático-pedagógicos e profissionais para aumentar o suporte aos professores em sala de aula.
A Secretaria de Educação possui uma coordenação específica para as classes multisseriadas, mas tendo em vista a demanda do município seria bom se houvesse mais pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa, construção da autora (2023).

Os dados evidenciam que as escolas do campo com classes multisseriadas necessitam de políticas públicas que se atentem para as condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, formação de professores, dentre outros aspectos. Os elementos do quadro, apontados pelos professores, mostram que é preciso que o docente desenvolva práticas pedagógicas diferenciadas e dinâmicas e que contemplem a diversidade e heterogeneidade das turmas multisseriadas para, assim, atender de forma significativa as especificidades de cada aluno.

O reconhecimento desses elementos pelos professores nos diz que eles já iniciaram a construção de um caminho para melhorar as práticas nas turmas multisseriadas, o que se revela uma mudança de paradigmas a partir da participação na formação continuada para os professores de classes multisseriadas. Nessa dinâmica, as diferenças de níveis de aprendizagem passam a se constituir potencialidades para o desenvolvimento das ações educativas nas classes multisseriadas.

Considerações

Chegamos a uma pausa na discussão; convictos de que a Educação do Campo, a despeito da legislação existente, ainda se constitui um território em disputa, que vem recebendo uma proposta educacional pautada num modelo urbano civilizatório, visto que os pacotes que chegam às escolas do campo não contemplam a cultura e os saberes dos sujeitos do meio do

campo. Também, ainda carece da efetivação de políticas públicas educacionais desenvolvidas segundo as especificidades socioculturais e as demandas educacionais do povo campesino.

Nesse contexto, há a necessidade de aprofundamento das discussões para construção do conceito de Educação do Campo pelos professores. A partir disso, busca-se construir uma escola do campo possível, a qual considere as peculiaridades e demandas dos estudantes por meio das metodologias, dos conteúdos e da organização do processo pedagógico (ARROYO, 1991, p. 27), e que, ao mesmo tempo, reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos daqueles que dela possam e querem se beneficiar. Tudo isso, também é tarefa dos movimentos sociais atrelados à luta campesina.

No que diz respeito às classes multisseriadas, essa investigação evidenciou que é necessário um aprofundamento teórico-metodológico para que os professores desenvolvam um planejamento alinhados com as especificidades das escolas campesinas e com a diversidade que compõem a sala de aula. A existência da multissérie nas escolas do campo possibilitam aos estudantes a permanência em sua própria comunidade, que por sua vez, viabiliza uma prática pedagógica articulada com a comunidade e com os saberes produzidos socialmente. Nessa direção, o desenvolvimento de um planejamento na perspectiva da heterogeneidade e contextualizado com as particularidades socioculturais favorece aos estudantes campesinos a possibilidade de atuarem sobre a sua realidade, a partir da relação entre os saberes culturais e dos saberes históricos produzidos pela humanidade.

Compreendemos que as classes multisseriadas ainda não dispõem de uma política pública que contemple suas particularidades e heterogeneidades e que favoreça um ensino de qualidade para os seus sujeitos. Nesse cenário, a pesquisa evidenciou que apesar dos desafios relacionados à ausência de materiais contextualizados com a educação campesina e com as especificidades das classes multisseriadas, bem como à infraestrutura precária das escolas, dentre outros aspectos, os professores têm desenvolvido estratégias próprias para atuarem nas turmas com multissérie por meio de metodologias mais dinâmicas, pautadas na coletividade.

Referências

ARROYO, M. G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. **Educação nas Ciências**. Ijuí: Unijuí, jan./jul. 2001.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A., BELTRAME, S. A. B., CONDE, S. F., PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, S. A. M. Transgressão do Paradigma da (multi)Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165–1182, out./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/0. Acesso em: 12 nov. 2021.

RODRIGUES, A. M. S.; ARAGÃO, R. M. R. de. Ser Professora de Classes Multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. *In*: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, D. de J.; MOURA, T. V. Práticas pedagógicas em classes multisseriadas. In: MOURA, T.V.; SANTOS, F. J. S. dos; FRANCO, M. J. do N. (org.). **Classes Multisseriadas:** reinvenção e qualidade das escolas do campo. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, F. G. P. da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática projeto buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul.** Dissertação de mestrado. Caruaru, 2015.

AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS DE UM MUNICÍPIO DO OESTE BAIANO: IDENTIFICANDO AS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A REALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESSAS CLASSES

Jean Carlos Ferreira Dourado[343]
Edna Souza Moreira[344]

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e tem como objetivo analisar as aproximações e distanciamentos existentes nas experiências de formação docente vivenciadas pelos professores das classes multisseriadas de um município do Oeste baiano e a realidade do trabalho pedagógico dessas classes, parte da seguinte questão problema: quais as aproximações e distanciamentos existentes nas experiências de formação docente vivenciadas pelos professores das classes multisseriadas de um município do Oeste Baiano e a realidade do trabalho pedagógico dessas classes? Para tanto apresenta como objeto a Educação do Campo, classes multisseriadas e formação de professores. Trata-se de uma pesquisa do tipo colaborativa, qualitativa do tipo colaborativa, usando os princípios da sociologia da experiência e como técnica para coleta de dados: observação participante, análise documental, entrevista e caderno de campo. O desenvolvimento desta pesquisa almeja impactar de forma positiva no fortalecimento da formação de professores de turmas multisseriadas da Educação do Campo do município de Serra do Ramalho, *lócus* desta pesquisa e demais municípios do Território de Identidade Velho Chico.

Palavras-chave: Educação do Campo. Classes Multisseriadas. Formação docente.

Introdução

Atualmente a Educação do Campo tem ganhado um espaço maior nas pesquisas acadêmicas bem como nas políticas públicas. Algumas pesquisas têm se dedicado, entre outros

[343]Mestrando em Ensino, Educação e Linguagem pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da educação básica de Serra do Ramalho.jeanserra79@yahoo.com.br.
[344] Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). esmoreira@uneb.br.

aspectos, a refletir sobre nucleação das escolas multisseriadas, contudo, sobre o processo inverso, a desnucleação dessas escolas pouco tem sido discutido e até mesmo incentivado.

Nas últimas décadas, viveu-se um momento de fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, com a nucleação nas sedes dos municípios, advinda da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação. Ao mesmo tempo, houve a constituição da Educação do Campo como fruto das lutas dos movimentos sociais do campo pelo acesso às políticas públicas de educação aos trabalhadores que produzem sua vida neste espaço. O encerramento das classes multisseriadas foi propagado como uma boa alternativa, pois significaria dar condições "iguais e dignas" de estudo para as pessoas das áreas ribeirinhas. Entretanto, no município de Serra do Ramalho a proposta de nucleação, na prática significou a massificação dos alunos e a perda das características e identidades da comunidade a que pertencem os sujeitos campesinos.

Nesta direção, o exercício da docência nos fez buscar acesso à formação, pois vimos nessa prática, a oportunidade de construir uma atuação crítica e situada, ao mesmo tempo que tornou possível compreender a realidade social, econômica, cultural e educacional do município de Serra do Ramalho. Hoje, mais experientes, sentimos a necessidade de ampliar nossa formação e desenvolver um estudo potente, no sentido de compreender a Educação do Campo e desenvolver uma educação implicada e condizente com a realidade de Serra do Ramalho, que no contexto atual, tem a maioria das escolas situadas no campo, um campo formado por comunidades ribeirinhas, quilombolas, serranas e indígenas.

Hoje, nós, na função de secretário municipal de educação e professora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), respeitamos a materialidade da Educação do Campo, os processos formativos de sujeitos coletivos e as lutas sociais do campo. Compreendemos que a escola do campo precisa defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, uma construção de conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico da população do campo. Contudo, não basta desnuclear e continuar com a mesma proposta de ensino das classes seriadas. É preciso construir um caminho, com tempos e espaços de aprendizagem que deem conta de promover a aprendizagem dos alunos organizados em classes multisseriadas.

Percebemos a necessidade de ampliar o debate sobre as turmas multisseriadas dada a sua relevância no cenário educacional e na viabilidade da Educação do Campo, principalmente,

no município de Serra do Ramalho, que na contramão do que vem ocorrendo no país, fechamento de escolas situadas no campo, o município de Serra do Ramalho, no início de 2022, elaborou um projeto para desnuclear as escolas do campo, proposta que ampliou o número de turmas multisseriadas no município, uma ação necessária para se evitar o fechamento das escolas do campo. Diante deste contexto, é preciso criar estratégias para fortalecer a compreensão sobre a importância das turmas multisseriadas, intensificar o debate e estudo sobre esta organização de ensino. Principalmente, criar princípios que orientem a formação de professores para atuar nessas turmas, fortalecendo a Educação do Campo, suas especificidades e modos de existir próprios deste contexto.

Diante dessas observações, a viabilidade e abrangência das turmas multisseriadas no município de Serra do Ramalho, fez emergir a questão central desta pesquisa: Quais as aproximações e distanciamentos existentes nas experiências de formação docente vivenciadas pelos professores das classes multisseriadas de um município do Oeste Baiano e a realidade do trabalho pedagógico dessas classes?

A partir da questão geral, outros questionamentos têm nos desafiado: é possível uma organização específica e apropriada para as turmas multisseriadas? Como é organizado o trabalho pedagógico desses professores das classes multisseriadas? Quais as alternativas pedagógicas estão presentes na organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas? Qual a compreensão dos professores, alunos e comunidade sobre as turmas multisseriadas? Quais os distanciamentos identificados entre as trajetórias formativas dos professores e a demanda do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas? Como foi a trajetória de formação profissional desses professores?

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral analisar as aproximações e distanciamentos existentes nas experiências de formação docente vivenciadas pelos professores das classes multisseriadas de um município do Oeste baiano e a realidade do trabalho pedagógico dessas classes e, para alcançarmos o objetivo principal, formulamos os seguintes objetivos específicos: identificar quais os princípios metodológicos orientam o trabalho do professor das turmas multisseriadas; identificar as alternativas pedagógicas presentes na organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas; analisar a compreensão dos professores, alunos e comunidade sobre as turmas multisseriadas; analisar a trajetória de formação profissional desses professores; identificar os distanciamentos que

envolvem as trajetórias dos professores nas classes multisseriadas e; construir com os professores a proposta de trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

Para tanto, este artigo foi estruturado com um tópico que relata um breve histórico sobre a educação do campo, nucleação e desnucleação e as classes multisseriadas no contexto do município de Serra do Ramalho; um segundo momento sobre educação do campo e turmas multisseriadas; um terceiro momento sobre formação de professores para as classes multisseriadas; um quarto momento com os caminhos metodológicos que serão percorridos durante a pesquisa pautados pelos princípios da sociologia da experiência e; um quinto momento, de considerações acerca das aproximações e distanciamentos com a realidade do trabalho pedagógico dessas classes multisseriadas.

Educação do Campo e turmas multisseriadas

A construção do objeto de pesquisa que será realizada no mestrado dialoga com as bases teóricas e epistemológicas da Educação do Campo, pois, tivemos o cuidado de observar que as raízes da Educação do Campo estão na correlação de forças de dois projetos antagônicos: o primeiro, o projeto do capital e do latifúndio, responsável por protagonizar, durante muito tempo uma educação precarizada, ao transpor para o campo uma concepção urbana de educação, vale ressaltar que essa educação se dá pela transmissão de saberes elementares, tais como: ler, escrever e calcular; o segundo, o projeto dos povos do campo que lutam pelo direito de produzir e viver de outra forma; projeto fortalecido pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, fruto da articulação e luta dos movimentos sociais no contexto da década de 1990, momento que surge a concepção de Educação do Campo.

A Educação do Campo é uma concepção resultante de uma articulação nacional composta por movimentos sociais do campo, instituições de ensino e organizações religiosas como a CNBB. Ela é fruto de lutas e reivindicações dos trabalhadores do campo e suas organizações, tomando posição diante das politicas publicas no sentido de resguardar os interesses sociais das comunidades do campo (CALDART, 2012).

A Educação do Campo não é o resultado de uma teoria educacional, mas combinação da “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, a soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p.261).

A identidade da Educação do Campo tem como traço fundamental, a luta do povo do campo por políticas que lhes assegure o direito à educação no campo, pois o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e do campo, que remete a pensar desde o lugar, resguardando sua participação, vínculo à cultura e as necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

Neste aspecto, é que se propõe o diálogo da Educação do Campo com outras matrizes formadoras, pois não tem como negar a diversidade cultural e as subjetividades presentes no contexto do campo, a concepção de Educação do Campo se dá por meio de sua "tríade estruturante: campo-educação-política pública" (CALDART, 2012, p. 263) e, por meio dela, discutir o que há de diverso em termo de cultura. Assim sendo, partimos do entendimento que a "escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos" (ARROYO, 2007, p.163).

É neste contexto que se insere as turmas multisseriadas, que apesar das representações negativas que possuem, da precariedade material das escolas e das difíceis condições de trabalho docente e de sua população escolar, as escolas multisseriadas guardam grande relevância no contexto do campo, pois em muitos contextos, é a única forma de acesso da população campesina à escola (SANTOS, 2016).

As classes multisseriadas ou unidocentes apresentam como característica a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, agrupadas por ano, série, grau ou ciclo, em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor. As classes multisseriadas têm um papel importante para a população que atende, uma vez que elas têm sido uma condição de funcionamento da escola no campo (SANTOS; MOURA, 2010).

Santos (2016), destaca que em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e as restrições financeiras dos governos. A vista disto, percebemos que a multisserie assume papel significativo tanto do ponto de vista político, quanto pedagógico ao garantir a existência de escola no campo, pois "não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes" (SANTOS; MOURA, 2012, p.71).

Diante dessa discussão, os movimentos sociais afirmam que não tem como separar educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade

(ARROYO, 2007) e, nesse processo, as turmas multisseriadas contribuem no fortalecimento da educação como direito universal, pois elas trabalham no reconhecimento das especificidades e das diferenças, ampliando assim, o acesso à educação independente do lugar e condição social.

Segundo os dados disponíveis do último Censo (IBGE, 2010), temos no Brasil 79.388 escolas rurais, 64.936.703 de alunos e 338.910 professores. Em 2009, no Brasil, existiam 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, segundo dados do INEP, as quais atendem um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados. É numericamente impossível afirmar que seja uma realidade inexpressiva.

Estes números e indicadores podem ajudar a dar uma ideia do que é a educação nas escolas do campo no contexto Brasil. O país possui milhares de escolas localizadas em áreas rurais, variando de pequenas escolas multisseriadas a instituições maiores. Milhões de estudantes no Brasil frequentam escolas localizadas no campo, sendo a maioria deles de famílias ligadas à agricultura familiar.

Todavia, mesmo com esses indicadores educacionais, sociais e econômicos como justificativas que favorecem a permanência do aluno no/do campo, o que se viu nas últimas décadas foi o fechamento das classes multisseriadas. Até mesmo os Planos Nacionais de Educação – que deveriam garantir esse direito -, negam a existência ou fortalecimento das classes multisseriadas como direito do aluno campesino. O PNE com decênio de 2001-2010, estimula a política de fechamento dessas classes no momento em que se nega o fortalecimento da educação do campo com a troca das classes multisseriadas e unidocentes pelas classes seriadas e pluridocentes. Há, no documento uma antipolítica que favorece um modelo de composição de classe (seriada) em detrimento de outro (multisseriada). E, ao se tomar por referência esse PNE, o Estado brasileiro naquele período proporcionou uma espécie de anti-política de Educação do Campo por seu conteúdo e conceitos implícitos às orientações e os resultados concretos que produziu (MUNARIM, 2011). Ainda de acordo com Munarim:

> o resultado mais expressivo e, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, mais nefasto dessa "antipolítica" que, de certa forma, resumiria todos os demais, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento

> econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado. (MUNARIM, 2011, p.03)

Já o PNE em vigência de 2014-2024, sequer menciona as classes multisseriadas, considera com um problema resolvido. O primeiro, estimula a política de fechamento; o segundo, não se aborda, porque considera um debate que chegou a seu fim. O PNE 2014-2024 não trate explicitamente das turmas multisseriadas do campo, ele estabelece diretrizes e metas que visam melhorar a qualidade da educação e garantir o acesso à educação de qualidade de maneira generalista e não especificamente das turmas multisseriadas.

Formação de professores para as classes multisseriadas

Ao discutir a realidade dos sujeitos do campo, em específico, dos professores que atuam em turmas multisseriadas, percebe-se a necessidade de se pensar em formação de professores para essa realidade. A formação de professores para turmas multisseriadas deve considerar os desafios e peculiaridades destas turmas, que requerem competências e abordagens pedagógicas especializadas. Isso inclui o conhecimento da realidade local, pedagogia adaptada, conhecimento cultural, envolvimento comunitário e a capacidade de superar os desafios específicos dessas turmas. Uma formação que prepara os professores para oferecer uma educação de qualidade e relevante de acordo com o contexto de atuação.

A formação de professores exige mais que a transmissão de conhecimento. É preciso desenvolver professores reflexivos, adaptáveis e comprometidos com o progresso dos alunos. Formar professores é um ato complexo que envolve não só o trato com o conhecimento, mas também a reflexão a prática, adequação aos contextos diversos e, acima de tudo, comprometer-se com o desenvolvimento dos alunos. Por isso, a formação docente ocorre em diferentes âmbitos e constitui a identidade do professor (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, em se tratando especificamente de políticas de formação de professores do campo, Arroyo (2007), destaca a importância de políticas de formação de professores alinhadas com uma nova responsabilidade pública do Estado, que visa garantir o direito universal à educação para as populações do campo. Ele enfatiza que programas de formação isolados não terão sentido se não estiverem inseridos em um projeto abrangente para as áreas campesinas e políticas educacionais. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem integrada

que considere as necessidades específicas das comunidades do campo na promoção da educação de qualidade. É preciso que as políticas de formação sejam inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado para um projeto de campo e, especificamente, para a garantia do direito universal dos povos do campo à educação. Ao contrário, isto é, programas isolados de formação de professores, constituem ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação (ARROYO, 2007).

A partir dessas necessidades reais e específicas de formação de professores para a realidade do campo que surgiu no Brasil os programas Escola Ativa e Escola da Terra. Apesar das duas propostas serem construídas para o mesmo público – sujeitos do campo, são antagônicas, a primeira sob o viés neoliberal; a segunda, popular, com objetivos coletivos voltados para a emancipação dos sujeitos do campo.

O programa Escola Ativa se desenvolveu sob as bases de um projeto neoliberal e tecnicista, não assumindo um papel histórico para além do capital, em que se percebia a ausência de um projeto que alcançasse as famílias do campo e a agricultura, não dialogando com os sujeitos do campo, sem levar em consideração suas vivências e experiências, além de críticas à metodologia do trabalho, financiamento insuficiente, falta de integração das políticas educacionais no campo, infraestrutura e material didático (TAFARELLI; SANTOS JUNIOR, 2016).

A Escola da Terra é mais recente, surgiu na década de 2000, criado no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Brasil, que buscava promover a educação em assentamentos rurais e áreas de reforma agrária. Em 2002, a Escola da Terra foi instituída como uma proposta de formação docente específica de ensino para áreas rurais. Nasce a partir de um diálogo com os sujeitos do campo e com um trabalho que se aproxima do modo de vida dos sujeitos do campo.

Diferente da Escola Ativa, a Escola da Terra tem uma abordagem pedagógica centrada no aluno e uma forte ênfase na contextualização curricular. Com uma formação de professores para atender às demandas da Escola da Terra, programas de formação de professores para atuarem em áreas rurais e multisseriadas, por meio do desenvolvimento de habilidades específicas para atender às necessidades educacionais dessas comunidades. A Escola da Terra também se expandiu para diferentes regiões do Brasil, adaptando-se às peculiaridades de cada local e priorizando a valorização das culturas, representando avanços significativos na

promoção de uma educação contextualizada para as comunidades rurais, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais no Brasil.

O Escola da Terra como programa do PRONACAMPO para formação de professores, é um marco de resistência dos movimentos sociais em seus territórios no enfrentamento a proposta neoliberal. O programa tem recebido críticas porque há uma disputa entre a burguesia representada pela bancada ruralista e suas influências nos poderes Executivo e Legislativo, e setores da classe trabalhadora (TAFARELLI; SANTOS JUNIOR. 2016). Por isso, a importância de uma formação de professores que seja específica, que possa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, que exige uma compreensão de princípios teóricos e postura crítica em relação à prática educativa, compreendo a realidade social e o uso do conhecimento como orientador das práticas em sala de aula e assim construir coletivamente sujeitos de direitos.

Caminhos metodológicos

A metodologia consiste na aplicação de procedimentos, métodos e técnicas visando à construção do conhecimento, nesse sentido, ela indica caminhos a serem trilhados e estabelece como, onde, com quem, quando e de que maneira, se pretende captar e interpretar os dados da realidade. E, neste trabalho, orientamos pelos princípios da sociologia da experiência. Nesta perspectiva, ela reconhece que a identidade de uma pessoa não é uma entidade fixa e pré-determinada, mas sim um processo em constante evolução. Através de suas experiências sociais, um indivíduo desenvolve sua compreensão de si mesmo em relação aos outros e à sociedade em geral. Isso ocorre à medida que a pessoa articula suas ações em diferentes contextos sociais.

Essa abordagem enfatiza a dinâmica e a complexidade da construção da identidade em sociedade e destaca a importância de considerar as experiências individuais e as interações sociais ao estudar a formação da identidade social. Em suma, a experiência social desempenha um papel central na construção de quem somos como sujeitos sociais. “A experiencia social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado. Em outras palavras, é este trabalho que aproxima o indivíduo de uma representação de sujeito”. (WAUTIER, 2003, p.15).

Ao fazer uma pesquisa, o pesquisador busca encontrar informações e/ou soluções sobre algo que se desconhece e, para tanto, faz uso de procedimentos científicos, isto é, um estudo planejado com uso de um método de abordagem que confere cientificidade a investigação. Nesse sentido, partimos da compreensão que "Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo" (GATTI, s/d. p. 2). Assim, opta-se pela abordagem qualitativa que se caracteriza por trabalhar com subjetividade, crenças, valores, representações da realidade, opiniões, dentre outros. Pois, a pesquisa qualitativa é uma orientação para compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais (ESTEBAN, 2010).

Assim, neste trabalho, cujo foco são as turmas multisseriadas e compreendendo sua relação com as construções culturais, sociais, políticas e, visando um estudo mais detalhado da realidade, esta pesquisa percorrerá os seguintes dispositivos de coleta de dados: entrevista, observação participante e análise documental.

Para coletar as evidências e obter respostas significativas, faremos uso de entrevista semiestrutura, pois, ela tem como foco o diálogo entre os sujeitos. Para Minayo (2002) a entrevista é um procedimento usual em trabalho de campo, uma ferramenta primordial para coleta de dados que consiste em obter confirmações sobre determinados conteúdos, tornando-se importante o contanto direto do observador/pesquisador com o entrevistado/sujeito. As entrevistas serão realizadas com os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa: professores, alunos, lideranças da comunidade, especialmente, os que têm filhos na escola.

A observação participante permite ao pesquisador o contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobrea realidade dos atores sociais em seus próprios contextos, em que "o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação" (VIANNA, 2003, p. 51). Deste modo, farei acompanhamento por meio da observação participante, pelo fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas e, assim serão observadas às turmas multisseriadas, afim de perceber como se dão o trabalho nestas turmas.

A análise documental é uma técnica valiosa tanto para se completar uma informação obtida por outras técnicas, quanto para desvelar aspectos novos de um tema ou problema

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Serão analisados os seguintes documentos: projeto político pedagógico, referencial curricular do município municipal e Plano Municipal de Educação. As técnicas utilizadas serão acompanhadas de registro em caderno de campo, registros fotográficos, gravações em áudio e vídeo, antecedidos de um termo de consentimento livre e esclarecido.

Considerações finais

Em síntese, analisar as aproximações e distanciamentos nas experiências de formação docente para professores de classes multisseriadas será essencial para melhorar a qualidade da educação nesses ambientes. Isso poderá envolver a adaptação dos currículos de formação, a ênfase na prática baseada em evidências e a promoção de abordagens colaborativas que considerem as especificidades dessas salas de aula. Além disso, será fundamental fornecer apoio contínuo e recursos práticos para ajudar os professores a enfrentar os desafios únicos que encontram em suas classes multisseriadas.

Ao propor as aproximações nas experiências de professores de classes multisseriadas, serão desenvolvidas habilidades de adaptação notáveis devido à diversidade de idades e níveis de aprendizado em suas turmas. A formação de professores poderá enfatizar a importância da flexibilidade e da personalização do ensino, o que se alinha com as necessidades dessas classes. A formação docente poderá promover abordagens pedagógicas colaborativas, pois professores de classes multisseriadas muitas vezes incentivam a aprendizagem entre pares. A troca de conhecimento e a cooperação entre alunos de diferentes séries podem ser enfatizadas durante a formação.

Assim sendo, os distanciamentos presentes nesses contextos, serão combatidos, como por exemplo, um currículo padronizado, o que pode não se adequar bem às necessidades específicas das classes multisseriadas. Essa diferença pode criar um distanciamento entre a teoria aprendida na formação e a prática no ambiente de ensino real; os professores de classes multisseriadas frequentemente enfrentam desafios de recursos, como materiais didáticos inadequados ou escassez de suporte técnico. A formação de professores nem sempre aborda essas questões práticas, criando um distanciamento entre o ideal e a realidade; muitos professores podem entrar em classes multisseriadas sem experiência anterior ou formação

específica para esse contexto. Isso cria um distanciamento entre suas expectativas e a complexidade da sala de aula multisseriada; a avaliação e o monitoramento do progresso dos alunos em classes multisseriadas podem ser desafios específicos. A formação de professores deve fornecer estratégias adequadas para lidar com as complexidades existentes nas turmas multisseriadas, neste ponto, reside a grande contribuição desta pesquisa.

Referências

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996

CALDART, R. S.. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em **construção.** In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2002.

ESTEBAN, M. P. S.. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GATTI, B. A.. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. S/d. FCC/ PUC-SP.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em http://www.censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em 02 de janeiro de 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J.S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Vol. 4, nº7, jan./jul. 2012.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, F. J. S. dos; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, F. J. S. dos. Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. **Reunião científica regional da ANPED**, 20 a 23 de setembro de 2016.

TAFARELI, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jun/jul 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: set. 2023.

ESTADO DA ARTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA[345]

Joel Duarte Benisio[346]

Resumo: Este artigo buscou trazer elementos constitutivos do estado da arte das políticas públicas da Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância. Tendo como referência a legislação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), envolvido no escopo de articulação do Grupo de Trabalho (GT) da rede CEFFAs instituído no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), em diálogo com a Comissão Parlamentar Mista pela Educação do Campo, procurando estabelecer marcos regulatórios específicos que deem conta da dívida histórica da sociedade brasileira com os CEFFAs. Nesse sentido, verificamos avanços significativos no bojo das conquistas do Movimento da Educação do Campo, acerca das políticas públicas específicas dos CEFFAs, inseridos na Lei do FUNDEB, para fins de computo de matrículas, bem como, indicações de estudos e legislações para garantia de organização e funcionamento dos CEFFAs. Dessa forma, inserimos ideias e concepções da homologação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância numa perspectiva de reconhecimento de saberes e fazeres, críticos e emancipatórios. Todavia, verificamos a necessidade de reconhecimento pleno, no que tange ao financiamento e acesso as políticas públicas, levando em conta, o FUNDEB e programas vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Diretrizes Curriculares. Políticas Públicas.

Introdução

A Homologação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, por parte do Ministério da Educação (MEC) sob o n.º 01 de 16 de agosto de 2023, impulsionado pela pauta da Marcha das Margaridas, conforme aprovação feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 08 de dezembro de 2020, através do

[345] Fragmento do artigo apresentado ao Programa de Mestrado em Educação do Campo – EFRB na disciplina Políticas Públicas da Educação do Campo

[346] Monitor/educador das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Movimento de Educação Promocional do Espirito Santo (MEPES), coordenação colegiada da Equipe Pedagógica Nacional da União Nacional das EFAs do Brasil (UNEFAB), mestrando do Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: jdbenisio@yahoo.com.br

Parecer CNE/CP Nº 22/2020, a qual define princípios e referenciais teóricos, metodológicos da formação docente e do processo ensino-aprendizagem da Pedagogia da Alternância da Educação Básica e Superior, representa um marco importante na trajetória do reconhecimento da Pedagogia da Alternância no estado brasileiro.

De acordo com o CNE (2020), o referido parecer/resolução resultou de demanda apresentada em 2017 pela União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB), a qual representou os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pleito acolhido inicialmente pela Comissão da Educação para as Relações Étnico-Raciais da Câmara de Educação Básica (CEB), no bojo das reivindicações da constituição de normas específicas dos CEFFAs e fortalecimento das Políticas Públicas da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância.

Corroborando com o repensar e a sustentabilidade da Pedagogia da Alternância do Brasil nestes 50 anos de caminhada, em setembro de 2019, a UNEFAB promoveu a I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB[347]), o I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância e o IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, com o tema Pedagogia da Alternância no Brasil - 50 anos - Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil, objetivando, conforme anais da CONPAB (2019), compreender o processo de construção da Pedagogia da Alternância do Brasil, papel no atual cenário brasileiro, a partir da concepção de educação contextualizada do campo.

Destarte, torna-se importante verificar as interfaces da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs com as Políticas Públicas da Educação do Campo desenvolvidas no âmbito da Educação no/do Estado brasileiro, vinculando-as às bases legais, com o intuito de compartilhar, as principais ações, conquistas, desafios e reflexões, tendo como referência a Lei 12.695/12 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e as Diretrizes da Pedagogia da Alternância da Educação Básica e Superior, desenvolvidas como escopo inicial do Estado da Arte das Políticas Públicas da Pedagogia da Alternância, inseridas nas lutas e disputas no âmbito da Educação do Campo.

[347] Maiores informações nos Anais da I CONPAB.

Políticas Públicas dos CEFFAs – lutas, avanços e desafios

Na última década, houve vários movimentos de mobilização dos CEFFAs no tocante a articulação de políticas públicas que contemplassem a especificidade da Pedagogia da Alternância no território brasileiro, inspirados e em consonância ao Movimento da Educação do Campo, como formas de garantir o direito à educação, com destaque para a articulação e mobilização acerca dos marcos regulatórios das Políticas Públicas da Pedagogia da Alternância, que de acordo com a CONPAB (2019), em 2014, promoveu o Seminário Nacional da Alternância dos CEFFAs, com o tema: As Alternâncias no espaço da Educação Brasileira – Dialogicidade, Diversidade, Princípios e Desafios, objetivando analisar os aspectos pedagógicos da Educação do Campo e das conquistas das políticas públicas no âmbito Federal, Estadual e Municipal em vista da sustentabilidade da Pedagogia da Alternância, envolvendo as representações dos CEFFAs, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo.

Ainda segundo, os Anais CONPAB (2019), marcado com amplo debate à luz de aprofundamentos teóricos e práticos, o Seminário culminou com a proposição da Agenda da Alternância dos CEFFAs do Brasil, construída pela Rede CEFFAs e a SECADI/MEC, a partir dos seguintes eixos: formas da Pedagogia da Alternância no Estado brasileiro; relação das Políticas Públicas e Pedagogia da Alternância e estruturação do Campo e organização dos CEFFAs no âmbito das Políticas Públicas da Educação do Campo.

Para efetivação desta agenda foi constituído Grupo de Trabalho (GT) conforme Portaria n.º 100, de 07 de outubro de 2015, chamado de GT – Rede CEFFAs, em constituição de outros 02 (dois) Grupos de Trabalho, GT - Licenciaturas em Educação do Campo e GT - Educação do Campo, no escopo do fortalecimento das Políticas Públicas da Educação do Campo.

De acordo aos Anais da CONPAB (2019), o GT – Rede CEFFAs objetivou contribuir na estruturação, organização, implementação e consolidação da Agenda da Pedagogia da Alternância e, no estudo e elaboração de Políticas Públicas da Educação do Campo, com a criação e/ou alteração dos marcos regulatórios necessários para assegurar os mecanismos de acesso dos CEFFAs as mesmas.

Nesse contexto, o GT elaborou um Documento Final, consolidado com a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e a SECADI, no bojo das Políticas Públicas de Fortalecimento da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância, indicando algumas das seguintes proposições/desafios:

reformulação da legislação educacional brasileira garantindo que os CEFFAs sejam reconhecidos como escolas públicas comunitárias, com acesso as políticas públicas;

equiparação do estudante dos CEFFAs aos da escola pública com inclusão dos egressos no direito à cota de estudante de escola pública para acesso a Universidade;

criação de programa específico para apoiar a estruturação das EFAs e programa para aquisição e implementação de laboratórios específicos da Educação do Campo aos CEFFAs;

regulamentação através de Nota Técnica a inclusão dos CEFFAs nos Programas apoiados pelo FNDE, dentre outros programas vinculados ao MEC;

apoio à formação dos educadores das CEFFAs, regulamentando a formação inicial e continuada da Pedagogia da Alternância;

articulação junto a SESU programa de Graduação (Licenciaturas), especializações e de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Pedagogia da Alternância em parceria com as Universidades e Institutos Federais;

fomento a manutenção dos serviços de coordenação, animação e assessoria técnico-pedagógica às EFAs, no âmbito das regionais e UNEFAB;

apoio às Associações Regionais a conquistarem, ampliarem e fortalecerem as Leis próprias para garantir o financiamento e a qualidade da Pedagogia da Alternância;

elaboração de documentos técnicos para que os CEFFAs sejam contemplados com Custo Aluno Qualidade (CAQ[348]) especifico, incluindo fator de ponderação do FUNDEB com no mínimo 1,40, por ser do Campo, Integral e Regime de Internato;

[348] Custo Aluno Qualidade (CAQ) é um mecanismo que busca traduzir em valores o padrão de qualidade do ensino. Para maiores informações pesquisar os estudos desenvolvidos Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que serviram de subsídio ao Parecer CNE/CEB nº 8/2010, sobre os insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva do alcance gradual de uma educação de qualidade.

articulação junto ao Conselho Nacional de Educação – CNE de estudo de regulamentação do Parecer 01/2006, culminando com a produção de base legal para a elaboração de Diretriz/Resolução Pedagogia da Alternância;

Desta forma, o trabalho feito pelo GT, impulsionado e ancorados na publicação da Lei 1.695 em 25 de julho de 2012 que alterou a Lei do FUNDEB (Lei nº11.494/2007), tornando possível a consideração das matrículas dos estudantes dessas instituições na distribuição dos recursos do FUNDEB, orientou estudos, proposições e/ou alterações da Legislação das Políticas Públicas da Pedagogia da Alterancia no/do Brasil, assim, elencadas:

Publicação das matrículas do Ensino Fundamental no FUNDEB – Portaria n. º 1.071, publicada em 20 de novembro de 2015 e republicada em 11 de janeiro de 2016, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância;

Publicação da Portaria MEC n.º 1.344, de 30 de novembro de 2016, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, incluindo as matrículas do ensino fundamental anos finais, caracterizando-as, para serem computadas como tempo integral;

Projeto de lei n.º 7862/2017, apresentado pelo Deputado Pe. João, para estender aos alunos egressos da Educação do Campo ofertada em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância o tratamento dispensado aos alunos egressos das escolas públicas no acesso ao ensino superior gratuito;

Estudo do Custo Aluno das Escolas do Campo com Pedagogia da Alternância no Brasil, através do Edital n.º 05/18 - SECADI/MEC;

Resolução CNE/CP n.º 01 de 16 de agosto de 2023, que aprova as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Além disso, foi gestado pela UNEFAB junto a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, Projeto de Lei, equiparando as instituições credenciadas pelo poder público que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância às instituições oficiais dos sistemas de ensino, para o acesso as políticas públicas, salvaguardadas as suas especididades. Destaca-se ainda, que nesse período foi apresentado pelo Deputado Helder Salomão – PT – ES, Projeto de Lei n.º 6498/2016 articulado pelo Comitê de Educação do Campo do Estado do

Espírito Santo (COMECES), que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para tornar clara a possibilidade de adoção da "Pedagogia da Alternância" nas Escolas do Campo.

É importante afirma que o amparo legal, representa direitos adquiridos, conquistados. Mas, por outro lado, é imprescindível o poder de mobilização da sociedade organizada, em particular, dos sujeitos da formação por alternância, para fazer as leis serem cumpridas. Pois, o problema maior não está apenas na letra e/ou no espírito da lei em si, mas, na existência de forças sociais fora e dentro dos aparelhos de Estado, com força e dispostas a cumpri-la.

Desta forma, registra-se que essas conquistas se devem as contribuições historicamente apresentadas pela mobilização, luta e resistência do Movimento CEFFA, Movimentos Sociais e Sindicais, Universidades Parceiras, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo.

Os marcos legais conquistados ao longo das últimas décadas garantem a institucionalidade da forma de organização escolar com a Pedagógica da Alternância. Faz parte do espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Essa definição encontra-se já no seu artigo primeiro, ao definir o *lócus* onde ocorrem os processos formativos:

> Art. 1º: 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 (Brasil,1996).

No art. 23 quando aborda as possibilidades de organização dos tempos escolares:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o exigir (Brasil,1996).

O art. 28 possibilita a oferta de conteúdos curriculares apropriados aos reais interesses e necessidades do modo de organização do trabalho da zona rural, criando assim possibilidades para propor uma organização escolar própria do Campo.

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil 1996).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n.º 36, de 2001 e Resolução n.º 01, de 2002) explicitam de forma ainda mais contundente a alternância como possibilidade de organização escolar, no Art. 7º, parágrafo 2º:

> As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e continuar aprendendo assim o exigirem. (Brasil,2002).

Nesse documento, são indicadas várias práticas que já eram procedimentos pedagógicos existentes nas Escolas de Alternância. Isso apontou para o reconhecimento da Pedagogia da Alternância através do Parecer CEB n.º 001/2006, do Conselho Nacional de Educação, como forma legítima de organização escolar. Ainda que este documento tenha sido direcionado para o funcionamento dos CEFFAs, reconhece e fortalece a Pedagogia da Alternância nos diversos níveis e modalidades de ensino.

O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 reconhece a Educação do Campo como política pública e reafirma a Pedagogia da Alternância como possibilidade de organização dos processos formativos de educadores e da prática escolar.

Diretrizes da Pedagogia da Alternância

Envolto pela efervescência do Movimento da Educação do Campo, na realização da I e II Conferência Nacional da Educação do Campo e, pela concretização das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, de 4 de dezembro de 2001, houve o reconhecimento cinco anos mais tarde da Pedagogia da Alternância, com o Parecer n.º 01/2006, que trata dos dias letivos da Pedagogia de Alternância dos CEFFAs, valorizando as atividades do Meio Sócio Profissional, como dias letivos computados para as Escolas em Alternância, assim descrito:

> A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo. (Brasil, 2006)

Esses dias letivos são organizados em sessões formativas, que se dividem entre Tempo Escola, onde se formalizam conhecimentos, e meio social e familiar, também chamado de Tempo Comunidade, ponto de partida dos temas a serem aprofundados no Tempo Escola. Assim, o Currículo (Plano de formação) das EFAs construído a partir de planos de estudo, com base em/nos temas geradores, em diálogo com a realidade, constitui a base do currículo da EFA.

Nesse sentido, todo conhecimento parte da necessidade e interesse real do educando, com o objetivo de melhorar o meio no qual está inserido, sem deixar de respeitar a cultura local. Para Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente.

O Parecer mencionado destaca os pilares, como singulares e distintivos dos CEFFAs, que se constituem:

> a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...) (Brasil 2006).

Desta forma, os pilares expressam a identidade dos CEFFAs, pronunciando os princípios da formação em Alternância, vivenciado pelos sujeitos em suas territorialidades na práxis da Alternância integrativa, conexão plena do Tempo Escola e Tempo Comunidade, permitindo emergir a formação humana emancipatória e a sustentabilidade com agroecologia popular.

Por isso, o referido Parecer, recomenda a Alternância Formativa (integrativa real ou copulativa), como a mais consistente entre seus modelos, definida seguinte maneira:

> Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos

> formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar (Brasil, 2006).

Além disso, o disposto provoca o poder público a reconhecer, legalmente, a Alternância e a sua temporalidade, quando recomenda aos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação a examinar e/ou reexaminar os projetos políticos pedagógicos, para se manifestarem e reconheceram os dias considerados letivos da Pedagogia da Alternância, sob os estudos realizados da Educação do Campo.

Assim, considerando a necessidade de reconhecimento pleno da Pedagogia da Alternância em âmbito nacional, ampliando o escopo e abrangência de elementos constitutivos, caracterizando-a, a partir do Parecer CNE/CEB n.º. 001/2006, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, aspectos do Plano de Formação, mediações pedagógicas, financiamento, dentre outros; a criação pelo CNE de Diretrizes/Resolução da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação Básica e Superior, conforme o Parecer CNE (2020), apresentou as seguintes motivações:

> I – A urgência de ações no campo para a oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
> II – Dificuldades de autorização e reconhecimento em alguns sistemas de ensino, em face de suas especificidades didático-metodológicas; e
> III – A necessidade de normatização em nível nacional, a fim de que as potencialidades da Pedagogia da Alternância alcancem os que dela precisam. (Brasil, 2020)

Os argumentos para a criação de Diretrizes/Resolução da Pedagogia da Alternância, além dos que podem ser inferidos do acúmulo das várias experiências por parte dos CEFFAs, tornou-se imprescindível dado a sua expansão nos processos formativos e pesquisas nos âmbitos da Educação Básica, Educação Superior e Pós-graduação e, da necessidade de

elaboração e recomendação de financiamento, bem como, do debate sobre a Pedagogia da Alternância como Modalidade ou Sistema Educativo[349].

O parecer CNE (2020) afirma que: "uma diversidade de experiências educacionais e de políticas públicas assumem a Pedagogia da Alternância como um dos eixos de suas propostas de formação". Ainda, conforme o Parecer (2020), os cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os cursos de "Pedagogia da Terra" foram inspirados na Pedagogia da Alternância, como também a Licenciatura em Educação do Campo e as Licenciaturas Interculturais Indígenas, respectivamente, em consonância ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância tornou-se referência do Movimento de Educação do Campo, como matriz teórica e metodológica, na organização e articulação dos espaços tempos formativos Escola e Comunidade imbricados nas territorialidades dos sujeitos, bem como, na institucionalização de processos formativos baseados na alternância.

A Resolução trouxe a materialização dos fundamentos na Educação Básica e Superior, definindo e reconhecendo os princípios da Pedagogia da Alternância, na formação e desenvolvimento integral, vivenciadas no Plano de Formação/Currículo e nas mediações pedagógicas articuladas no Tempo Escola e Tempo Comunidade/Universidade com as experiências de vida das comunidades/territórios no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a Resolução amplia e traz de forma explicita a possibilidade de utilização da Pedagogia da Alternância, nas modalidades do Campo, Indígenas e Quilombolas e, insere também, os princípios e valores da Pedagogia da Alternância vinculados aos pilares dos CEFFAs, integrando-os aos princípios da Educação do Campo.

Tratando-se do Currículo, o Parecer indica a observância das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tratam da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e, traz uma menção importante para a perspectiva de saberes integrados e da realidade, conforme:

---

[349] Documentos pedagógicos – UNEFAB (2004), conforme Gimonet a alternância é um sistema educativo e não se reduz a uma simples metodologia pedagógica em: A experiência das Casas Familiares Rurais "Método Pedagógico ou novo Sistema Educativo?"

> Art. 8º O currículo deve considerar eixos temáticos, temas geradores ou contextuais em seus componentes curriculares, áreas de conhecimento e itinerários formativos tendo em vista abordagens multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares (BRASIL, 2020)

É o reconhecimento pleno da investigação da realidade no Tempo Comunidade, como ponto de partida do processo pedagógico dialógico, feito por meio dos temas geradores, pois, segundo Freire:

> O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendida nas relações homens-mundo. Investigar o Tema Gerador é investigar, o pensar dos homens referido à realidade é investigar seu atuar sobre a realidade que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (Freire, 2011, p. 114).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância apresenta-se a partir da relação dialógica com os sujeitos inseridos em processos formativos que contemplam saberes e fazeres a partir das localidades e territorialidades, seus espaços e configuração, insatisfeitas com a educação e a escola tradicionais, os quais não atendem suas demandas, realidades e especificidades socioeducacionais e (i) emerge como uma contra-escola, instigado, num pensamento de desvelamento e problematização da realidade, tendo principiado a investigação através do Tema Gerador, como pronúncia e transformação de mundo.

Configurando-se num currículo crítico e transformador da Pedagogia da Alternância, dialogado com a Educação do Campo, o Art. 11 aponta que o currículo deve, ainda, observar:

> I – a construção coletiva a partir dos valores, culturas, sociabilidades, tecnologias e realidade das comunidades atendidas;
> II – a dinâmica local, ancorando-se na temporalidade e saberes dos estudantes, na memória coletiva da comunidade;
> III – as identidades locais, as culturas, as linguagens e o trabalho como eixos do currículo das escolas;
> IV – o fortalecimento da agroecologia e das tecnologias sustentáveis, a convivência humana em diferentes biomas e climas, a economia solidária e a sustentabilidade da gestão territorial como parte dos processos formativos;
> V – a pesquisa e o trabalho como princípios educativos;
> VI – o conhecimento das especificidades do campo, do cerrado, das águas e das florestas nas escolas que atendem estudantes desses territórios;

> VII – os princípios da educação popular e a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos estudantes atendidos;
> VIII – a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico que valorizem conteúdos culturais, sociais e identitários produzidos pelos povos do campo, do cerrado, das águas e das florestas; e
> IX – a concepção de educação em consonância com dimensões locais e globais, teóricas e práticas, conhecimentos empíricos e científicos (Brasil, 2020)

Desta forma, pronuncia-se com a Pedagogia da Alternância um Currículo que estabelece nos processos formativos, a relação e construção dialógica e coletiva, o reconhecimento das especificidades, memórias e identidades, numa práxis inter, intra e trans/cultural e disciplinar, não linear e sem hierarquização de conhecimentos, rompendo com a padronização e homogeneidades e que contrapõe a lógica mercantilista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dadas pelo modelo hegemônico capitalista.

No bojo desta disputa, o Parecer/Resolução da Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior aprovado por maioria do Conselho Pleno, com apenas 01 (um) voto contrário, sinalizando a defesa do Governo ao paradigma pedagógico tradicional, o qual aguardava homologação do MEC. Por fim, o Parecer também recomendou ao MEC fomento a programas de pesquisa para o desenvolvimento da Educação no Campo e da Pedagogia da Alternância e a criação de Observatório Nacional para monitoramento dessas políticas públicas.

(In) Conclusões...

O Parecer das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância valoriza e potencializa esta matriz teórica e pedagógica, que emerge dos interesses de comunidades camponesas e tradicionais, como possibilidade de organização dos currículos, processos formativos e epistemologias educacionais no nosso país.

Assim, a Pedagogia da Alternância não é apenas um método em que tempos teóricos e tempos práticos organizados em um plano didático, meramente se sucedem. Trata-se de uma alternativa que propicia uma forte integração entre os dois momentos de atividade, em todos os níveis do campo educativo. Com esta pedagogia deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo, em que as instituições e os atores implicados

no processo se diversificam. Os papéis dos sujeitos deixam de ser aqueles da escola tradicional. O sujeito em formação, isto é, o "alternante", não é mais um aluno na escola, mas sim um autor num determinado contexto de vida e num território (Gimonet, 2007).

Desta forma, a Diretriz CNE (2023) reconhece a Pedagogia da Alternância com suas características diversas e suas especificidades ofertadas na educação básica e superior, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, a qual não deve ser confundida com a Educação a Distância (EaD), pelo fato de estender o processo ensino aprendizagem para o tempo comunidade, embora não precisa prescindir dela. As atividades do tempo comunidade não representam um "extraclasse", mas a continuidade da escola fora da escola.

Por isso, a Pedagogia da Alternância reafirmada na CONPAB (2019), que celebrou 50 anos da *práxis* da Pedagogia da Alternância, é compreendida como uma matriz teórica e metodológica em movimento, que tem uma história materializada por sujeitos imbricados em territórios, com identidades, culturas e saberes, em consonância com as lutas e resistência pelo direito à educação de qualidade, na garantia da educação com a Pedagogia da Alternância, como bem público e direito social, resultado da gestão comunitária, participação popular e inserção territorial das políticas de Estado.

Nesse sentido, na tríade Campo, Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância e Políticas Públicas, além da valorização pedagógica, é primordial estabelecer uma política pública efetiva, que haja reconhecimento das singularidades da Pedagogia da Alternância no Tempo Escola-Comunidade, baseado num CAQ diferenciado, conjugando tempo integral, internato e mediações pedagógicas. Todavia, não podemos separar a luta da Pedagogia da Alternância das lutas gerais em defesa do território e da educação dos povos do campo, das águas e das florestas, pois, as desigualdades sociais e educacionais ainda permanecem e são imensas, dado o projeto hegemônico.

Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública. Isso quer dizer que se temos que manter, ao mesmo tempo, a especificidade das lutas pela Educação do Campo, porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, só poderemos ter alguma vitória nas lutas específicas se as realizarmos junto com as lutas maiores...

Amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os CEFFAs são escolas comunitárias, de natureza pública e gestão comunitária, com a inclusão e

permanência no FUNDEB, é essencial o Estado assumir o caráter público e comunitário destas escolas, com marcos legais que legitima a garantia do direito à educação com a Pedagogia da Alternância, em suas especificidades.

Outrossim, enfatizamos que a principal reivindicação dos CEFFAs é a criação de um marco legal que estruture o seu financiamento público como política de Estado. As conquistas das matrículas inseridas no FUNDEB, as Diretrizes, representam passos "gigantes". Mas, para continuar existindo, necessitam de políticas congruentes às necessidades e especificidades das comunidades educativas, que assegure o direito a educação as populações do campo, do cerrado, das águas, das florestas e de outros biomas.

O FUNDEB é o lugar dos CEFFAs! Assim, caberia normatizar procedimentos para implementação efetiva. Quais orientações e procedimentos necessitam serem revistos para pleno atendimento deste direito? Quais programas do Governo Federal são vinculantes ao FUNDEB, permitindo acesso através de simples orientações e procedimentos? Quais projetos estruturantes necessitam ainda ser encaminhados em termos de mudanças na legislação?

Imbuídos pela mística da Celebração de 50 dos CEFFAs do Brasil renova-se o potencial alternativo da Pedagogia da Alternância, com processos formativos vinculados a realidade dos sujeitos em suas territorialidades, na insurgência em relação a BNCC, reformista e mercantilista, na utopia de outra sociedade, ressoando outras formas de viver, numa relação de horizontalidade com a natureza.

A Pedagogia da Alternância organizada com base nos Temas Geradores e Planos de Estudos, fios condutores dos conteúdos da vida com os conteúdos da escola, problematizando-as, na relação dialógica com realidade, encarnando uma educação libertadora, na ação-reflexão-ação, provoca rupturas no sistema hegemônico capitalista, gerador de assimetrias econômicas, políticas, sociais e culturais.

Nesse sentido, a educação com a Pedagogia da Alternância reafirmando a posição de não neutralidade, combina com reforma agrária, agricultura camponesa e agroecologia popular, incompatível com a BNCC e sua formação para o mercado de trabalho, desenvolvimentista, capitalista.

Torna-se imprescindível pensar cada vez mais a Pedagogia da Alternância dentro da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, na superação

das leis fundamentais do funcionamento da lógica da produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza (Caldart, 2015).

Na Pedagogia da Alternância, o Tema Gerador e o Plano de Estudo articulam as dimensões da realidade, nas temporalidades da Escola e Comunidade, provocando as transformações essenciais dos sujeitos e contextos, ressignificando a história e as lutas coletivas que contribuem para a construção de uma sociedade com justiça ambiental e social.

Portanto, urge permanecer em transgressão curricular com a Pedagogia da Alternância, desafiando-se à novos saberes na dimensão da primazia da vida sobre a escola!

Referências bibliográficas

BENÍSIO, J. D. **Estudo Custo Aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil**-Edital n.º 05/18 - Projeto 914BRZ1148-SECADI/MEC. Brasília. DF.2018.

BENÍSIO, J. D.; COSTA, T. P. da; (orgs.). Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, Bahia, Brasil: UNEFAB, 2019.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 1, de 03 de abril de 2002:** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer n.º 01, de 01 de fevereiro de 2006:** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008:** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010:** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 1.695 em 25 de julho de 2012:** Altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). **Nota Técnica n.º 32/2013/CGPEC/DPCIRER, de 05 de abril de 2013:** Dispõe sobre procedimentos para admissão de instituições de formação por alternância como beneficiários do FUNDEB, em cumprimento a Lei n.º 11.494/2007, alterada pela Lei n.º 12.695/2012. Brasília. DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 100, de 07 de outubro de 2015:** Institui Grupo de Trabalho para estudo e elaboração de propostas de Políticas Públicas que visem o Fortalecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Brasília. DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 1.071, de 20 de novembro de 2015:** Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo com a proposta pedagógica a formação por alternância. Brasília. DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 1.344, de 30 de novembro de 2016:** Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta as matrículas em instituições comunitárias que ofertam educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. Brasília. DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer e Resolução CNE/CEB nº 22/2020, de 08 de dezembro de 2020.** Define as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 14.113 de 25 de dezembro de 2020:** Regulamenta o FUNDEB, revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151. Acesso em 23/07/2021.> Acesso em 20 jul. 2021

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Mimeo. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.

GIMONET, J. C. **Método pedagógico ou novo sistema educativo?** a experiência das Casas Familiares Rurais. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB. (Org.). Documentos pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004 p. 21-31.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo.** Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

Josiléia Curty de Oliveira[350]
Ozana Luzia Galvão Baldotto [351]
Erineu Foerste[352]

Resumo: Este artigo traz discussões sobre a formação continuada de professoras da educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva formativa a partir de vivências na trajetória docente. Optamos pela pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico sobre a formação continuada, com foco na construção dos saberes docentes em interconexão com a prática docente de professoras do campo. A partir das discussões e análise das narrativas, percebemos que a Escola da Terra Capixaba possibilitou aos educadores uma reflexão contextualizada sobre a Educação do Campo e toda a diversidade que permeia essa modalidade de ensino, proporcionando um novo sentido à prática pedagógica, ressignificada pelos saberes docentes e experiências formativas.

Palavras-chave: Formação continuada, Prática Pedagógica, Escola da Terra.

Introdução

Este estudo traz discussões sobre a formação continuada de professoras da educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva formativa a partir de vivências na trajetória docente. Ele é um recorte de um amplo projeto de formação continuada de professores realizado nos anos de 2021 e 2022 no estado do Espírito Santo, sudeste do Brasil, ofertado pelo projeto de extensão Escola da Terra Capixaba.

A formação continuada de professores, por meio do projeto Escola da Terra Capixaba, reconhece que as narrativas docentes “concretizam culturas e conhecimentos de contextos sociais campesinos invisibilizados pelo projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso”, fortalecendo outra forma “de pensar e fazer a educação” com o objetivo de valorizar “as culturas que constituem a escola” e a comunidade (SOUZA; FOERSTE, 2021, p. 112). Segundo os

[350] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Doutoranda em Educação. Alegre/ES, Brasil. E-mail: josileia.oliveira@ufes.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1382985536825267
[351] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Doutoranda em Educação. São Mateus/ES, Brasil. E-mail: ozanabaldotto@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3203328617473700
[352] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor Doutor. Vitória/ES, Brasil. E-mail: erineu.foerste@ufes.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3294719644172070

autores, a formação Escola da Terra Capixaba é resultado de um "coletivo de ideias em parcerias colaborativas" que intensifica as culturas como processos educacionais para a emancipação dos campesinos (p. 114).

Assim, para esta pesquisa, adotamos a pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, com o objetivo de discutir sobre a formação continuada, com foco na construção dos saberes docentes em interconexão com a prática de professoras do campo, por meio da análise das narrativas de memorias docentes, construídas no decorrer do curso de formação continuada do Programa Escola da Terra Capixaba.

Percurso metodológico do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Estudos CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo (FOESTE, 2020). Nela, apresentamos reflexões sobre a formação continuada e a atuação profissional sob a perspectiva de três professoras, estudantes dos cursos de aperfeiçoamento e do curso de Especialização em Educação do Campo do Programa Escola da Terra Capixaba, que atuam em escolas da rede de um município do sul do estado do Espírito Santo.

Para este estudo, optamos pela pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com levantamento bibliográfico sobre a formação docente com foco na formação continuada, na construção dos saberes docentes em interconexão com a prática docente de professoras do campo.

As narrativas docentes se configuram como *corpus* desta pesquisa. Segundo Souza (2014),

> Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas [...] sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014, p. 43).

A partir das narrativas dos memoriais docentes construídos ao longo do curso de especialização em Educação do Campo, buscamos compreender como acontece a formação continuada dos professores dos anos iniciais e a sua articulação com a prática docente a partir do novo olhar que o Programa Escola da Terra Capixaba proporcionou para a formação e prática

pedagógica das docentes. Para assim entender, como os docentes, com diferentes histórias, influências e trajetórias profissionais, vivem suas subjetividades a partir da experiência de ser professor em uma escola de território campesino.

Segundo nos afirma Souza (2014, p. 40), tanto pesquisadores quanto sujeitos em formação, quando narram suas experiências, deixam "marcas que possibilitam construções de identidades individuais e coletivas". Nesse sentido, buscamos analisar as trajetórias de vida e formação frente à construção de saberes, com base nas referências socioculturais e na subjetividade de cada narrativa docente.

O Programa Escola da Terra no Espírito Santo

O Escola da Terra é um programa do Ministério da Educação, oferecido pelo Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de ofertar formação continuada de professores, que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, a fim de atender às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e comunidades quilombolas. Essas ações buscam assegurar a melhoria do ensino nas redes, bem como das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores (BRASIL, 2023).

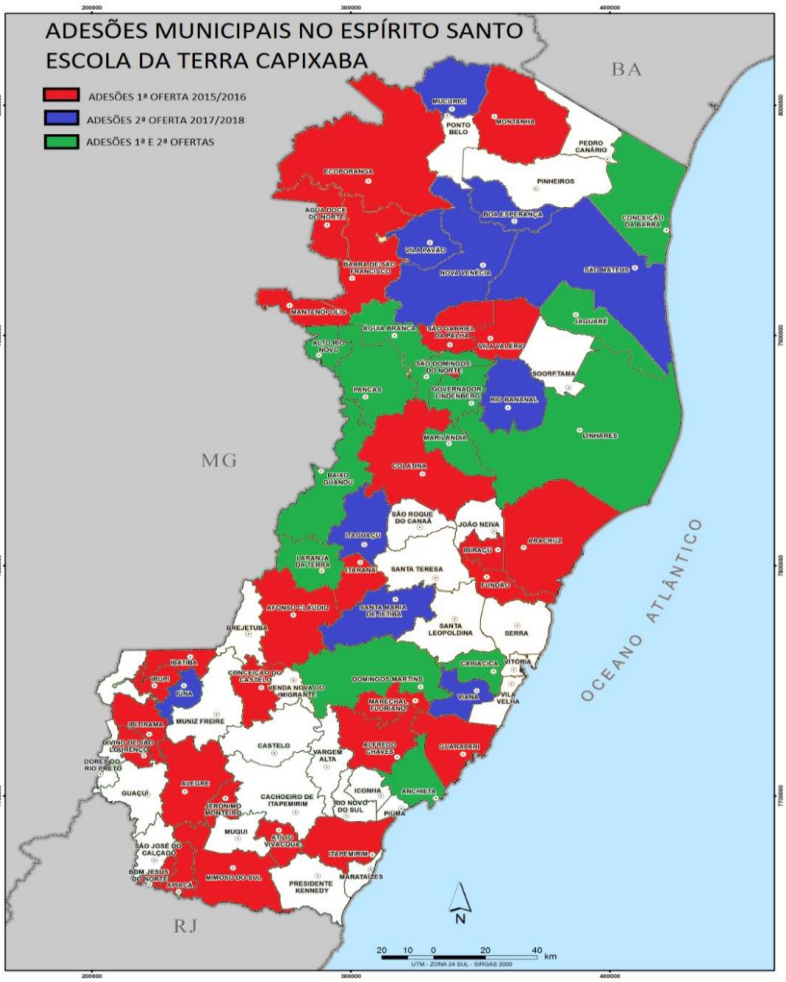
O Programa Escola da Terra compreende ações que envolvem formação continuada por meio de Curso de Aperfeiçoamento, de 180 horas, na Modalidade Alternância, composta de dois períodos denominados de Tempo Universidade(TU) e Tempo Comunidade (TC), para professores de classes multisseriadas de Comunidades do Campo e Quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2023).

No Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação (CE), aderiu à proposta de formação continuada de professores Escola da Terra, em 2015. No âmbito da universidade, as ações de formação continuada de professores são realizadas pelo projeto de extensão denominado Escola da Terra Capixaba. O projeto promove ações desde 2015, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

(SEDU), as Secretarias Municipais de Educação, os Movimentos Sociais e as entidades parceiras, dentre elas, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)[353].

A figura abaixo representa o mapa de adesões efetivadas pelos municípios que participaram das duas ofertas de formação continuada de professores do Programa Escola da Terra Capixaba. O mapa possibilita verificar a dimensão da discussão pela Educação do Campo no Estado do Espírito Santo nas duas primeiras edições de realização do programa.

Figura 1: Mapa de adesões municipais no Espírito Santo ao Programa Escola da Terra Capixaba 2015- 2018.



Fonte: Souza (2019, p. 128).

[353] O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos foi uma instituição fundada com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida no meio rural. As Escolas famílias Agrícolas são instituições filantrópicas vinculadas ao MEPES, que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, com o trabalho norteado pela Pedagogia da Alternância (BALDOTTO; MORILA, 2020).

O programa já realizou três edições, nos anos de 2015-2016, 2017-2018 e 2021-2022. A terceira edição consistiu na oferta de curso na modalidade de aperfeiçoamento em 2021 e na sequência, em 2022, a oferta do curso de especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo, para docentes dos anos iniciais da educação básica, vinculados aos contextos campesinos.

A formação de aperfeiçoamento do Escola da Terra Capixaba, em 2021, foi ofertada para 20 polos localizados nos municípios Castelo, São Gabriel da Palha, Cachoeiro de Itapemirim, Marilândia, Conceição da Barra, Nova Venécia, Serra, Guarapari, Santa Maria de Jetibá, Vila Valério, Colatina, Afonso Cláudio, Ibitirama, Vila Pavão, Vargem Alta, São Mateus, Pancas, Ibatiba, Linhares, Montanha. A especialização em Educação do Campo foi ofertada nos polos de Afonso Cláudio, Colatina, Jerônimo Monteiro, Ibatiba, São Mateus, Pinheiros, Piúma e Vitória.

Os cursos de formação continuada ofertados pelo Escola da Terra Capixaba se fundamentam nos princípios norteadores da Educação do Campo e na *práxis* intercultural, orientados pelo processo histórico dos Movimentos Sociais dos trabalhadores(as) e professores(as) campesinos(as), reunindo forças em resistência ao projeto hegemônico inserido em nosso país e na América Latina. O desenvolvimento curricular pautou-se na Pedagogia da Alternância, contemplando o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, envolvendo a teoria e a prática na formação dos educadores cursistas, com temas que contextualizam a diversas etapas de ensino e as experiências pedagógicas presentes na educação campesina do Espírito Santo.

Como elemento vinculado à Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo foi inserido na formação como o norte para o movimento da teoria e prática, por ter a função primordial de realizar a pesquisa na comunidade. Para Gimonet (2007), o Plano de Estudo, no processo formativo, possibilita estabelecer relações entre os diferentes campos do conhecimento e a diversidade de processos que se desenrolam na sociedade. Assim, o Plano de estudo representa a base do processo formativo de forma integral “ao permitir assentar as novas aprendizagens nos interesses da pessoa, na experiência vivida e analisada” (GIMONET, 2007, p. 39).

No Tempo Universidade, os professores cursistas desenvolveram estudos e pesquisas que culminaram nas reflexões e debates de textos com base em três eixos, articulados entre si: o memorial, a escola e a comunidade. Os debates coletivos deram suporte para a produção de textos reflexivos e para a construção dos memoriais poéticos docentes.

No Tempo Comunidade, as atividades foram desenvolvidas no intervalo entre um encontro e outro do tempo universidade, por meio de Estudos Independentes (de modo individual e/ou em pequenos grupos), realizando leituras, trabalhos e pesquisas, com a utilização de materiais impressos e outras mídias (documentários, filmes etc.) e o apoio do(s) Tutores e dos Professores Formadores de Base.

Ao longo do desenvolvimento do curso, foram realizados seminários locais e regionais, para socialização das produções desenvolvidas pelos cursistas. A vivência da Mística foi considerada um elemento fundamental nos encontros do Tempo Universidade, assim como a Auto-organização. A Mística e a Auto-organização são elementos presentes na Pedagogia do Movimento, ressignificados pela trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Segundo Baldotto e Morila (2020, p. 266), "a Mística está em movimento e está presente na luta por projetos e políticas públicas essenciais aos povos do campo, resguardando sua identidade e cultura". A auto-organização representa a participação de estudantes e profissionais nas decisões da escola, por envolver todos nas responsabilidades e trabalhos realizados no âmbito administrativo e pedagógico da escola. Durante a formação Escola da Terra Capixaba, os cursistas educadores vivenciaram a organicidade dos encontros e dos estudos contribuindo diretamente com as diversas etapas do processo formativo.

Assim, a formação Escola da Terra Capixaba tem contribuído para o fortalecimento das lutas pela educação pública de qualidade para todos e, principalmente, a valorização dos profissionais da educação em nosso país.

As narrativas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

O uso de narrativas nas pesquisas contemporâneas em educação tem crescido expressivamente, principalmente no campo da formação de professores. Elas contribuem com o processo de pesquisa como elemento de geração de dados e produção de conhecimento relacionado ao contexto educacional, à formação e ao trabalho docente (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Sobre estudos centrados nas histórias de vida dos professores, Nóvoa (1992, p. 20) afirma que "[...] cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação".

Uma das professoras que participou desta pesquisa evidencia em sua narrativa o entrelaçamento da sua história de vida e sua experiência escolar vinculadas aos saberes provenientes da formação escolar: *"Enquanto estudante da educação básica, eu me recordo com carinho e admiração da minha professora de primeira série do ensino fundamental, ela se empenhava para que todos aprendessem a ler"* (GRANZIERI, 2022, p. 6).

A partir de seus estudos, Tardif (2005) afirma que a trajetória profissional dos educadores procede das suas histórias de vida, pois tem relação direta com o que eles vivenciaram sobre ser professor e como ensinar, durante a sua socialização como estudantes. Na concepção do autor, um professor fica imerso no seu local de trabalho, ou seja, na escola, pelo menos 16 anos, antes mesmo de iniciar a sua vida como docente. Isso significa que os estudantes, futuros professores, passam pela formação inicial para o exercício do magistério sem modificar efetivamente as suas crenças e valores adquiridos durante toda a sua vida escolar.

Diante do exposto, afirmamos que a formação docente é marcada pela experiência que o professor teve durante toda a sua vida pessoal, escolar e de formação profissional que prossegue ao longo de toda a sua carreira. Isso é marcante na narrativa da professora Dalvi (2022, p. 8), ao trazer o seu percurso como estudante da educação básica e dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério - formação inicial e continuada:

> Minha formação deu-se a partir de muitas lutas desde a infância. Iniciei meus estudos aos 7 anos, numa escola da minha comunidade na qual íamos a pé, ajudávamos a professora na limpeza da escola, do pátio e quando maior, no preparo da merenda. O nome da escola guardado na memória: Escola Unidocente Fazenda Conquista. Nessa época a professora, pois só havia uma, precisava ficar hospedada na casa de algum morador da comunidade e às vezes caminhava junto a nós pelas estradas para chegar a escola (DALVI, 2022, p. 8).

Nesse fragmento, Dalvi (2022) rememora o estudou na infância em uma escola multisseriada, que configura uma forma escolar presente em território campesino e se caracteriza pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, com turmas organizadas para atender vários anos/séries em uma mesma sala. Infelizmente, na maioria dos municípios, os educadores que atuam em escolas multisseriadas desempenham, além das funções pedagógicas, diversas atividades administrativas como limpeza, preparo da merenda escolar, prestação de contas, entre outras atividades de gestão.

O Programa de Formação Continuada Escola da Terra Capixaba reconhece a escola multisseriada como uma forma educacional presente em território campesino em uma perspectiva de direitos, que precisa ser pesquisada e fortalecida. Além disso, o programa é uma "proposta de formação de professores na perspectiva do exercício da intelectualidade orgânica com as comunidades onde exercem suas atividades docentes, em especial o Campo, as classes multisseriadas" (SOUZA; FOERSTE, 2021, p. 117/118), buscando o fortalecimento da Educação do Campo.

Para continuar os estudos, a educadora relembra das dificuldades encontradas para o acesso aos anos finais do ensino fundamental:

> [...]. Minha continuidade nos estudos se deu a partir das dificuldades em fazer um trajeto longo até a escola para completar o Ensino Fundamental séries finais, mas nessa época, já existia transporte escolar. E assim, continuei a luta em acordar nas madrugadas, para que pudesse concluir meus estudos de nível médio na cidade, que ficava distante de minha comunidade rural, no qual cursei o Magistério e minha formação acadêmica foi conciliando estudos e trabalhos. Sou graduada em Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Tenho cursos na área da Educação Infantil e Alfabetização incluindo Formação Continuada de Professores ofertada pela rede municipal na qual trabalho com professora regente a 15 anos, incluindo a experiência de gestora escolar por aproximadamente 5 anos (DALVI, 2022, p. 8).

Diante da narrativa de Dalvi (2022), recorremos a Arroyo (2014) ao frisar que "'o princípio 'toda criança na escola, toda criança tem direito à educação' representa um avanço, mas milhões de crianças são obrigadas a caminhar horas para a escola" (p. 273) ou para esperar um ônibus e percorrerem quilômetros para chegarem a uma escola que foi nucleada devido ao fechamento ou ainda, para ter acesso às etapas que são escassas no território campesino, como no caso dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Contudo, a partir das narrativas das professoras, podemos afirmar, com base em Tardif (2005), que o ser e o fazer-se docente tem raízes na história de vida, com uma contribuição importante da socialização escolar e pré-profissional na compreensão da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor, existe um efeito cumulativo e seletivo de experiências antecedentes em relação às experiências em curso. Nesse sentido, as

experiências familiares e escolares vividas pelos professores definem ações e comportamentos durante a formação inicial e no exercício da docência.

A professora Granzieri (2022) narra como foi sua iniciação à carreira docente, e os saberes adquiridos por meio da atuação como professora investigadora para além dos livros didáticos, e a transição do mimeógrafo para os recursos tecnológicos:

> Meus primeiros anos de atuação docente foram marcados pelas folhinhas mimeografadas, com utilização do estêncil e álcool. Procurava ler livros, realizar pesquisas na biblioteca visando aprimorar meus conhecimentos. Sendo assim, a imagem que mais representa a minha prática docente dessa época é o mimeógrafo. No decorrer dos anos, fiz vários cursos, procurei acompanhar a evolução tecnológica, convivi com excelentes professores, pedagogos, diretores e principalmente com diversos alunos, de diferentes localidades e culturas que me fizeram repensar minha atuação docente (GRANZIERI, 2022, p. 7).

De tal modo, a socialização escolar compreende as experiências prévias de ensino que os futuros professores viveram como estudantes, das quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar inconscientemente a atuação como professor. Para Nóvoa (1992), a construção da identidade docente é um processo em que o/a professor/a "[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional" (p. 16).

A professora Pimenta (2022) relata que sempre faz as seguintes reflexões quanto à sua prática docente:

> De que forma estou trabalhando com o meu educando? Estou levando a questionar sobre o meio em que ele vive, ou simplesmente estou repassando os conteúdos propostos no currículo? Estou valorizando seus saberes e sua cultura? A inclusão do outro na educação de hoje e de amanhã não permite o apagamento dos sujeitos (internos e externos), mas que nos voltemos, cada vez mais, para um processo de aproximação e alteridade em relação aos diferentes povos, culturas, etnias, movimentos, bem como nas mais diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais (PIMENTA, 2022, p. 5)

Dessa forma, conhecer a realidade concreta, a pluralidade de experiências e formas de viver representam saberes escolares que possibilitam uma visão ampliada dos conhecimentos, da função curricular e da docência. Arroyo (2013) ressalta que a Educação do Campo contempla como característica fundamental a valorização dos sujeitos com suas diversidades e saberes.

Para o autor, "o currículo pode ser um dos lugares de ressonância das lutas por identidade que vêm da diversidade de espaços, de ações coletivas e de movimentos sociais. Lugar de reavaliação, ressignificação da história e memória tidas como únicas, legítimas" (ARROYO, 2013, p. 297).

A partir das narrativas das professoras e das discussões sobre formação docente ao longo da vida, nossa compreensão parte do pressuposto de que o professor aprende a ser professor a partir de oportunidades de formação que se iniciam bem antes de seu ingresso na docência, que se consolidam durante a formação inicial, e que se prolongam por toda a sua carreira, por meio da formação continuada.

Arroyo (2012) destaca que função política da escola do campo requer formações plurais que incorporem

> [...] os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas no currículo e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (p. 363).

Diante disso, ressaltamos que a luta por uma escola no e do campo perpassa por uma formação campesina que proporcione aos docentes a vivência da teoria e da prática subsidiados pela superação da fragmentação, visto que a organicidade produtiva e formas de viver dos povos do campo são extremamente articuladas (ARROYO, 2012).

O curso Escola da Terra Capixaba vivificou o sentido de pertencimento ao campo, por meio de sua formação docente e pela construção do memorial poético docente. Isso fica evidente na narrativa da professora Dalvi (2022):

> Essa narrativa nasce da minha história de vida, do meu pertencimento ao campo e do meu viver entrelaçado a natureza. Nasci, cresci e estudei no campo. Sou parte integrante, assim como tantos outros alunos que vivem a realidade campesina. Minha família sempre foi residente do campo, o nosso sustento familiar era da agricultura, do cultivo da terra (DALVI, 2022, p. 4).

A educadora se posiciona como parte integrante do campo, por vivenciar a realidade campesina. Posto isto, Caldart (2011) ressalta que a Educação do Campo se identifica pelos sujeitos que vivem em território campesino e pelas relações sociais que compõem a vida no e

do campo. “Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo” (CALDART, 2011, p. 151), que prima pela valorização dos saberes e da cultura.

Sobre os efeitos da formação continuada do Programa Escola da Terra Capixaba na prática docente, a professora Pimenta (2022) ressalta que:

> Por meio do curso Escola da Terra Capixaba, pude refletir sobre a importância de não seguir currículos prontos, cada comunidade tem a sua realidade, peculiaridades e culturas. Compreendi que devo adequar o currículo de acordo com a localidade em que estou trabalhando, procurando respeitar e desenvolver nos alunos o pertencimento à terra (PIMENTA, 2022, p. 6).

Autores de vários países comprometidos com o paradigma da educação emancipatória têm destacado a importância das propostas anti-hegemônicas no contexto freireano que permeiam a educação e o currículo (SAUL, 2019), entre os quais destacam Henry Giroux por defender que “a escola e o currículo devem funcionar como uma ‘esfera pública democrática’ ” (SILVA, 2022, p. 54).

Nesse contexto, a escola e o currículo devem representar espaços em que os estudantes exerçam a democracia por meio de atividades coletivas que os integrem aos acontecimentos cotidianos da unidade escolar e possibilitem discussões das situações vivenciadas na sociedade. “O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos". O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2022, p. 55). Assim, uma escola localizada em território campesino possui o direito a um currículo específico, que considere a realidade social da escola.

A formação Escola da Terra Capixaba contempla um vasto movimento de atividades que envolve a teoria e a prática no processo formativo dos educadores, procurando refletir o trabalho realizado em uma escola campesina. Nesse sentido, a educadora Granzieri (2022) evidencia que:

> O curso Escola da Terra Capixaba me proporcionou uma reflexão sobre as realidades históricas das escolas campesinas, sendo vistas como dominadas por um sistema hegemônico, favorecendo os grupos dominantes a se manter no poder. Essa história vem sendo mudada por meio de lutas a favor das escolas do campo (GRANZIERI, 2022, p. 7).

Esse fragmento expresso pela cursista nos remete a Freire (1996) ao afirmar que a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 110). Diante disso, os educadores

conscientes da impossibilidade de neutralidade na educação, forjam saberes imprescindíveis que motivam a luta por uma educação condizente com a classe trabalhadora, que nas palavras de Freire (1996) "se a educação não pode tudo, alguma coisa a educação pode" (p. 126).

Assim, acreditamos que o professor manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, a partir do processo de reflexão sobre a sua história de vida, na busca de significados para construção de sua identidade profissional, revelando seus anseios e expectativas diante da profissão docente e da própria vida.

Considerações finais

A Escola da Terra capixaba envolve um percurso formativo entre teoria e prática, por meio de elementos presentes no Projeto Político Pedagógico de diversas escolas campesinas com experiências na Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento. Assim, a formação contextualiza a prática escolar possibilitando que os educadores socializem e reflitam o trabalho realizado em uma escola de território campesino em diálogo com os princípios da Educação do Campo.

A atividade docente é práxis, isto é, prática em transformação. A centralidade dessa atividade é o processo de ensino-aprendizagem como prática social. A partir das discussões e análise das narrativas, percebemos que a Escola da Terra Capixaba possibilitou aos educadores uma reflexão contextualizada sobre a Educação do Campo e toda a diversidade que permeia essa modalidade de ensino, proporcionando um novo sentido à prática pedagógica e ressignificada pelos saberes docentes e experiências formativas.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359 – 365.

BALDOTTO, O. L. G.; MORILA, A. P. A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo. **Kiri-kerê:** Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional da Educação do Campo - Escola da Terra. 2023. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra. Acesso em: 26 set. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, 335 p.

CALDART, R. S. Por Um Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DALVI, J. M. **Memorial Poético Docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo Escola da Terra Capixaba) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168 p.

GRANZIERI, S. G. L. G. **Memorial Poético Docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo Escola da Terra Capixaba) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, E. J. S. **Memorial Poético Docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo Escola da Terra Capixaba) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 439 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SOUZA, A. R. de; FOERSTE, E. Lutas e resistências na intelectualidade. **Rev. Práxis e Heg. Popular.** Marília, SP; v. 6, n. 8, p.112-127, jun., 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/12815/8345. Acesso em: 26 set. 2023.

SOUZA, A. R. **Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce.** 2019. 191 f.Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do

Espírito Santo,Vitória, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/11136. Acesso em: 4 mar. 2023.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n01/v39n01a04.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Luciana Silva Oliveira[354]
Taynara Fernandes da Silva [355]
Alex Verdério[356]

Resumo: Este trabalho objetiva pontuar alguns elementos acerca dos desafios e das perspetivas que sustentam processos de formação dos educadores(as) comprometidos com a especificidade e singularidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, respeitando seu tempo e espaço. Como exemplo, tem-se a experiência com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com a presença efetiva dos movimentos sociais e dos diversos sujeitos do campo, das águas e das florestas nessa construção. É importante entendermos como essa formação vem sendo contruída, quais pontos necessitam ser considerados. De igual modo, pontuamos apreensões relacionadas aos últimos cortes e desmontes que vêm afetando a Educação do Campo de forma geral, principalmente nas políticas orçamentárias que a sustentam No contraponto disso, afirmamos o marco regulatório da Educação do Campo, o qual precisa ser apropriado e deve se constituir como elemento central na formação de educadores(as). Para assim, construir estratégias para suprir esses desafios atendendo as comunidades do campo, das águas e das florestas, principalmente no âmbito de uma educação que considere o tempo, a cultura, os costumes, as identidades e seus jeitos de ser e viver nos territórios.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Formação de Educadores; Diálogos de Saberes.

A Educação do Campo surge da luta coletiva dos movimentos sociais, como expressão da existência e resistência dos diversos povos do campo, das águas e das florestas para atender principalmente a necessidade educacional existente nesses espaços. Compreender que o campo é um lugar de cultura, identidade e história específica é fundamental para pensar uma educação que os atendam. É nesse contexto que também surge a exigência de educadores(as) comprometidos(as) com a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Embora tais sujeitos guardem especificidades entre si – são ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados entre outros – seus objetivos se aproximam, seja no cuidado com o território, com a floresta,

[354] Discente Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação do Campo, PPGEDUCAMPO, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. No centro de formação de professores-CFP
[355] Discente Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação do Campo, PPGEDUCAMPO, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. No centro de formação de professores-CFP.
[356] Prof. Dr. do Programa Profissional, de Pós-Graduação em Educação do Campo, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. No centro de formação de professores-CFP

com as nascentes, com a fauna. Podemos identificar uma aproximação até nos princípios que os lhe atendam no âmbito da educação.

> Após décadas de resistência e denúncias da opressão, as mobilizações e lutas sociais criaram condições para a retomada e ampliação da organização camponesa, fazendo emergir uma diversidade de sujeitos e pautas. Junto com a luta pela reforma agrária, a luta pela terra e por território vem afirmando sujeitos como sem terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais e demais povos do campo, das águas e das florestas (ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS, POVOS DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, 2012, p. 1).

Nesse processo de articulação das lutas, a luta pela educação tem papel central.

> A educação do campo, indígena e quilombola como ferramentas estratégicas para a emancipação dos sujeitos, que surgem das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Elas se contrapõem à educação rural, que tem como objetivo auxiliar um projeto de agricultura e sociedade subordinada aos interesses do capital, que submete a educação escolar à preparação de mão-de-obra minimamente qualificada e barata e que escraviza trabalhadores e trabalhadoras no sistema de produção de monocultura (ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS, POVOS DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, 2012, p. 3).

Neste contexto, a formação de educadores(as) do campo, das águas e das florestas coloca-se como um desafio que envolve aspectos políticos, pedagógicos e culturais. A Educação do Campo não pode ser vista como uma mera transposição da educação urbana para o contexto rural, mas sim como uma proposta que respeita as especificidades e as demandas das populações que vivem nesses espaços. “A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade” (VERDERIO, p. 67-68). Nesse sentido, é preciso que os(as) educadores(as) sejam formados(as) para atuar de forma crítica, reflexiva e criativa nas escolas do campo, valorizando os saberes locais e contribuindo para o desenvolvimento das condições de existência e de produção da vida nos territórios.

Para isso, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de educadores(as) sejam pensados a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, considerando o Decreto

Presidencial nº 7.352/2010 e demais marcos normativos da Educação do Campo no país (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014; BRASIL, 2023), conforme expresso no quadro abaixo.

Quadro 1: Marco regulatório da Educação do Campo no Brasil 1998-2023

Ano	Ação
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
2001	Parecer n. 36, que versa sobre o tratamento recebido pela educação dos povos trabalhadores do campo nas Constituições Brasileiras
2002	Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo
2004	Instituição da Coordenação da Educação do Campo / SECADI / MEC;
2006	Parecer n. 1 do CNE/CEB, que trata da Pedagogia da Alternância nos Centros de Educação Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's)
2008	Parecer n. 3 do CNE/CEB, reexamina o Parecer CNE/CEB n. 23/2007 e trata das orientações para o atendimento à Educação do Campo
	Resolução n. 2 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
	Instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)
2009	Lei n. 11.947, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola e incentiva a aquisição de alimentos diversificados, produzidos preferencialmente pela agricultura familiar
	Decreto Presidencial n. 6.755, constitui-se como uma referência importante na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
2010	Decreto Presidencial n. 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA
2013	Portaria Ministerial n. 86, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)
2014	Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas
2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior

Fonte: Organização das autoras e autor a partir de Verdério (2021) e Brasil (2023).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002) (BRASIL, 2012) orientam a organização dos processos educativos a partir da consideração de diferentes tempos e espaços formativos, que articulem os tempos escolares com os tempos sociais e produtivos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Além disso, devem contemplar os conteúdos curriculares

pertinentes à realidade, bem como as metodologias adequadas às características das escolas e das turmas multisseriadas.

> Art. 1º 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 (BRASIL, 1996).

É evidente que algumas experiências de formação de educadores(as)do campo, das águas e das florestas têm sido desenvolvidas no Brasil, por meio de parcerias entre movimentos sociais, governos e universidades. A criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), existente dentro das Universidade Públicas, surge a partir da demanda dos povos do campo, das águas e das florestas, em formar sujeitos inseridos nos territórios e que tenham sua atuação voltada para tais contextos.

Apesar desse grande avanço no debate da formação de educadores(as) em diversos espaços educativos, ainda encontramos bastante dificuldade para continuação dessas questões de pertencimento, identidade e direito, principalmente quando tratamos da Educação Superior para esse público, pois permanece a discussão de que estar no campo, nas águas e nas floresta, significa estar num lugar atrasado, com educação precária, além das faltas de políticas públicas para permanecia desses sujeitos nesse espaço de construção.

Esse desmonte ficou nítido, principalmente no antigo Governo, o de Jair Messias Bolsonaro, pois os cortes de verbas aumentaram, chegando até mesmo ao fim dos convênios e dos órgãos que financiavam as políticas de Educação do Campo, exemplo do Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA). Essa exclusão histórica também reverbera na quantidade de educadores(as) do campo, das águas e das florestas sem a formação em nível superior, na qual se torna uma dificuldade para enfrentamento das questões sociais que os oprimem e até mesmo para trabalhar com esses públicos específicos que clamam por uma educação comprometida com sua identidade, lutas e existência.

Contudo, é imprescindível a tamanha relevância das construções elaboradas por esses indivíduos até os dias atuais. Como as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs), que passam a ser estruturadas no regime de alternância e na formação por áreas do conhecimento. Olhando para as possibilidades de estudos desses sujeitos, a LEDOC tem viabilizado a inserção dos povos do campo, das águas e das florestas nas instituições acadêmicas, além de colocar em

diálogo os saberes populares e os saberes científicos. Pensando justamente em uma formação de professores(as) que promova a capacidade de identificar essas especificidades e ter a educação como ferramenta primordial para o desenvolvimento humano, os(as) professores(as) do campo, das águas e das florestas precisam considerar seus educandos como protagonistas da sua própria história com capacidade de transformá-las através da sua formação como sujeitos. É preciso dialogar com as questões sociais, raciais e opressoras que atravessam a vida e a existência de tais os sujeitos, para enfrentar por meio de suas lutas e viabilizar construções sociais emancipatórias.

Como destaca Caldart (2002, p. 37), "A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte". É preciso olhar para as demandas sociais que nos cruzam com uma perspectiva de transformar essa realidade, e para que isso aconteça, os(as) professores(as) devem participar das lutas sociais dos povos do campo, das águas e das florestas, pois Caldart (2002), defende que, os(as) professores(as) devem ajudar a "educar as circunstâncias", é necessário combater o modelo de sociedade que exclui os sujeitos do campo, das águas e das florestas, e isso vai para além da sala de aula, mas também colabora para sua construção ativa nos espaços de luta e resistência.

O(a) educador(a) deve atuar como sujeito que provoca e instiga seus educandos a pensarem sobre essas questões sociais, colaborando para autonomia do pensamento crítico. Conforme, Hooks (2020, p. 35), "o pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados". Isso significa, que o(a) professor(a) não consegue transformar a sociedade se não pensar juntamente com seus educandos, despertar esse ser crítico é essencial para fazer revolução social com vista à construção de relações emancipatórias também na educação.

A formação do(a) educador(a) do campo deve estar baseada sempre nessa horizontalidade, uma vez que, esse conhecimento coletivo é primordial para fomentar uma Educação do Campo fundamentada no diálogo construtivo, que Hooks (2020) denomina de Pedagogia Engajada, quando trata de um aprendizado compartilhado entre estudantes e professores(as).

Dessa forma, compreendemos que a formação de professores(as) do campo, é parte indispensável do processo de luta por uma Educação do/no Campo efetivamente emancipatória.

Essas experiências buscam promover uma formação crítica e emancipatória dos(as) educadores(as), que possibilite uma Educação do Campo de qualidade e comprometida com a transformação social. Com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação às populações do campo, das águas e das florestas. Essas experiências buscam valorizar a diversidade cultural, social e ambiental, promovendo o desenvolvimento das condições de existência e de produção da vida nos territórios.

Nesta perspectiva, a articulação entre teoria e prática é fundamental para que a Educação do Campo seja significativa e relevante para os(as) estudantes e suas famílias. Isso significa que os conhecimentos trabalhados na escola devem estar relacionados com as experiências, as necessidades e as potencialidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, valorizando suas culturas, identidades e modos de vida. Além disso, a articulação entre teoria e prática deve contribuir na construção da Educação do Campo desde sua materialidade de origem (CALDART, 2008), e "[...] que consiste em sua vinculação a um projeto de educação, de campo e de sociedade protagonizado pelos camponeses e seus contextos [...]" (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 24), sendo sustentada e sustentadora de processos contra-hegemônicos, no sentido de favorecer o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

> O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2004, p. xx).

A interdisciplinaridade é outra característica importante, visto que, permite uma abordagem integrada e contextualizada dos conteúdos curriculares, evitando a fragmentação do conhecimento e a reprodução de modelos urbanos de ensino. A interdisciplinaridade propõe uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, como proposto nas LEDOCs, buscando estabelecer conexões entre os saberes científicos e os saberes populares, entre os saberes escolares e os saberes do campo, das águas e das florestas. Do mesmo modo, a interdisciplinaridade estimula o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na Educação do

Campo, como professores(as), estudantes, famílias, movimentos sociais e organizações comunitárias.

Em consequência, vale ressaltar que a contextualização dos conteúdos é mais uma dimensão essencial da Educação do Campo, pois visa considerar e trabalhar com as especificidades, as diversidades e as demandas das populações do campo, das águas e das florestas, tendo-as como base de um processo educativo emancipatório. Descrever esses conteúdos implica em conectar os currículos às realidades locais, considerando as características geográficas, históricas, culturais, econômicas e ambientais dos territórios. Assim, a contextualização dos conteúdos promoveria o reconhecimento e a valorização dos saberes e das práticas dos sujeitos, bem como suas formas de organização social e política, de existência e resistência, seu estar no mundo

A inserção intencional e organizada dos sujeitos do campo, das águas e das florestas em determinados espaços, sobretudo, os com dimensão eminentemente educativa e formativa, geram as condições essenciais da luta por uma Educação do Campo, pois visa garantir o protagonismo e a autonomia dos(as) estudantes e suas famílias na construção de um projeto educativo que atenda às suas necessidades e expectativas. A participação efetiva desses sujeitos nos processos educativos envolve a sua presença efetiva nas instâncias de gestão democrática da escola, como conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis etc. A participação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas nesses espaços contribui para a mobilização em defesa de seus direitos e interesses coletivos, como acesso à terra, à saúde, à cultura, ao lazer etc.

> A luta por uma Educação do Campo compreende como a articulação de diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil. Uma reinvindicação que tem como elemento central os sujeitos a que se refere, como protagonistas na posição e na realização de uma educação a serviço de seus interesses de classe e que estando conectada a processos educacionais contra-hegemônicos, coloca- se na perspectiva de transformação social e de emancipação humana. (VERDÉRIO, 2018).

Neste sentido, a integração entre escola e comunidade é outra especificidade marcante da Educação do Campo, pois objetiva fortalecer os vínculos entre os espaços educativos formais e os espaços sociais onde os sujeitos do campo, das águas e das floresta vivem e atuam. A integração entre escola e comunidade implica em promover ações educativas que envolvam a participação das famílias, das organizações comunitárias, dos movimentos

sociais e de outros parceiros locais. A integração entre escola e comunidade envolve diretamente as relações desses indivíduos em utilizar os recursos naturais, culturais e produtivos como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento das condições de sua existência e produção da vida.

Além de que, os sujeitos têm um processo histórico coletivo de luta, resistência, partindo da construção familiar até os movimentos sociais, embora os territórios ocupados pelos povos do campo, das águas e das florestas tenhas diferentes aspectos que os constituem, é possível verificar uma identidade comum, a qual os coloca como guardiões da fauna, da flora, no cultivo de alimentos saudáveis, na vivência da agricultura familiar, pela defesa e manutenção de um ambiente saudável, além de viverem e estarem nos territórios de maneira coletiva Essas são características que os fazem iguais, legítimos na sua existência e resistência.

Caldart (2002) ao tratar sobre *"O papel do educador dos povos do campo"* afirma que, sem analisar tudo que está em volta dos indivíduos é impossível tornar-se um(a) educador(a) do campo, pois não dá para construir uma educação que os atendam, sem pensar em todo o contexto de lutas e direitos que os cercam, entendendo como sujeitos sociais capazes de construir sua própria realidade. Isto é, construir um diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, nesse caso, mas preocupada com a educação do conjunto da população do campo, das águas e das florestas e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, construir uma educação dos sujeitos não apenas para eles, mas com eles que abranja e promova uma inserção crítica e emancipatória na sociedade.

Dito isto, a formação do(a) educador(a) do campo tem de percorrer por uma construção coletiva do conhecimento, na qual a educação emancipatória e popular exige a necessidade do diálogo entre educador(a) e os diversos sujeitos do campo, das águas e da florestas presentes no territórios. No espaço dessa construção o(a) professor(a) precisa se entender como um mediador do conhecimento em que os(as) estudantes e suas realidades de inserção são parte dessa construção. Reconhecer essa dinâmica, faz com que de fato a educação seja uma prática libertadora dos indivíduos, despertando o ser crítico capaz de construir ciência e produzir conhecimento como protagonista dessa formação.

O diálogo entre os sujeitos é essencial nesse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que oportuniza a interação entre os conhecimentos prévios já adquiridos dos educandos, como os saberes sistematizados e que são trabalhados pelo(a) educador(a). A educação

libertadora viabiliza a construção de seres críticos e possibilita a construção de estratégias para o fortalecimento da luta por direitos. É importante que os(as) educadores(as) do campo, das águas e das florestas se constituam como sujeitos pertencentes aos territórios e que compreendam a grandeza do lugar em que está inserido.

Dentro deste contexto, um dos principais desafios é garantir que os(as) educadores(as) tenham uma formação específica conectada as perspectivas e demandas dos sujeitos nos territórios, considerando as suas particularidades pedagógicas, curriculares e organizacionais. Uma vez que, essas problemáticas se concretizam nas ofertas de oportunidades para esses povos. Outra perspectiva positiva é o fortalecimento das redes de cooperação entre professores(as) a partir do processo construído a parti da luta por uma Educação do Campo no Brasil. Essa articulação possibilita a troca de experiências, o apoio mútuo e a construção coletiva de conhecimentos e de processos organizativos que sustentem e alimentem a construção de uma educação emancipatória. Os(as) educadores(as) que irão atuar junto às populações do campo, das águas e das florestas necessitam integrar-se em processos de formação inicial e continuada para dialogar com os(as) educandos, as comunidades e os movimentos sociais, conhecendo e fazendo parte dessa realidade.

É importante salientar que a construção da Educação do Campo tem se baseado na organização coletiva, na auto-organização, em relações partilhadas entre saberes valorizando os conhecimentos populares e o trabalho coletivo. Portanto, a formação dos(as) educadores(as) parte desses processos históricos como princípio educativo dos sujeitos do campo. Ser professor (a) é estar inserido de maneira orgânica nesse lugar como sujeito que busca transformação, busca possibilidades para sobreviver a partir de seu trabalho educativo nesse espaço, enfrentando o capitalismo, os cortes governamentais, as exclusões nos espaços acadêmicos, as questões raciais, entre outros discursões que precisam ser desconstruídas no espaço escolar e além dele.

Considerações

A formação de educadores(as) é uma condição fundamental para garantir o direito à educação de qualidade e valorizar as especificidades, singularidade e potencialidades dos povos do campo, das águas e das florestas. A educação libertadora comprometida com a emancipação

dos sujeitos tem sido o objetivo e tem sido evidenciada nas matrizes que fundamentam a Educação do Campo. Embora, tenhamos conquistado inúmeros avanços no cenário educacional, a formação ainda enfrenta muitos obstáculos e limitações, como a falta de políticas públicas adequadas, a precarização das condições de trabalho docente, a baixa escolarização dos(as) educadores(as), a dificuldade de acesso à formação inicial e continuada em nível superior, a reprodução de modelos urbanos e homogeneizantes de ensino e a desvalorização da identidade e da cultura dos sujeitos.

Diante desse cenário, é necessário pensar em alternativas que possam contribuir para a melhoria da formação de educadores(as), considerando as demandas e as expectativas dos movimentos sociais, dos(as) educadores(as), das comunidades, das universidades e dos órgãos governamentais. Algumas possibilidades são: fortalecer as políticas públicas de formação de professores(as) no âmbito das lutas empreendidas pelos povos do campo, das águas e das florestas, articulando-as com as políticas de Educação do Campo; ampliar as oportunidades de formação inicial e continuada para os(as) professores(as), considerando suas realidades e necessidades, bem como, as dos territórios em que se inserem; incentivar a produção e a difusão de conhecimentos sobre a Educação do Campo, valorizando os saberes locais e as experiências exitosas; promover uma formação crítica e reflexiva dos(as) educadores(as), que os(as) capacite para atuar com autonomia e criatividade; e fomentar uma formação que reconheça e valorize a diversidade e a identidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, estimulando o diálogo intercultural e a participação social. A partir dessas perspectivas podemos avançar no debate acerca de educadores(as) comprometidos com o ensino e aprendizagem conectados a uma perspectiva emancipatória da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394/96. MEC**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 26/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014.** Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.960-2014&OpenDocument. Acesso em: 26/set./2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26/set./2023.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Revista Trabalho Necessário**, ano 2 - número 2 - 2004.DOI: https://doi.org/10.22409/tn.2i2.

CALDART, R. S. **O papel do educador dos povos do campo**: dez pontos de reflexão para a construção da identidade dos sujeitos coletivos e o seu desenvolvimento humano. Revista Sem-terra; 2002, p. 36-38. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=6430. Acesso em: 26/set./2023.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ENCONTRO UNITÁRIO DOS TRABALHADORES, TRABALHADORAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS. Declaração. 2012. Disponível em: http://www.global.org.br/blog/carta-do-encontro-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/. Acesso em: 26/set./2023.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** 1ª ed. – São Paulo: Editora Elefante, 2020.

VERDÉRIO, A. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE** (2010-2014). 362f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59470.

VERDÉRIO, A. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. In: **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 65-85,jan./abr. 2021. DOI: 10.33871/nupem.2021.13.28.65-85.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Maria do Socorro Xavier Batista[357]

RESUMO: O objetivo do texto é tecer reflexões sobre múltiplos letramentos e protagonismo nos movimentos sociais e na Educação do Campo. Os movimentos sociais se constituem enquanto sujeitos coletivos educativos em suas lutas em busca do direito à terra como território de vida e cultura que ao mesmo tempo buscam a transformação social e dos sujeitos em seus espaços de organização promovem a formação humana. Assim, apresentamos inicialmente reflexões sobre letramento e múltiplos letramentos e em seguida, discutimos alguns apontamentos acerca dos elementos basilares de múltiplos letramentos e protagonismo nos movimentos sociais e na Educação do Campo. As reflexões resultaram de pesquisa bibliográfica que buscou compreender os conceitos de letramentos e multiletramentos e evidenciar a contribuição dos movimentos sociais do campo e da Educação do Campo como protagonistas no desenvolvimento de múltiplos letramentos a partir dos processos educativos com os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Movimentos sociais do campo; Educação do Campo; multiletramentos

Multiletramentos, prática social coletiva

Compreendemos que os letramentos ocorrem em diferentes espaços onde se desenvolvem as experiências de vida dos indivíduos, como práticas sociais e coletivas, daí a defesa da ideia de que os movimentos sociais proporcionam práticas educativas que possibilitam a formação humana e política, reflexões sobre a sociedade e leituras de mundo aos participantes, assim como na Educação do Campo, dadas as especificidades e os princípios que fundamentam suas práticas pedagógicas que ocorrem em espaços escolares e não escolares. Nessa direção, entendemos que os letramentos não se restringem ao espaço escolar.

O "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento,

[357357] Professora voluntária da Universidade Federal da Paraíba no Programa de Pós-Graduação em Educação, Paraíba, Brasil. E-mail: socorroxbatista@gmail.com.

embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

A escola tem sido vista como uma das principais instituições promotoras de letramento e, em geral, adota uma perspectiva de competência individual de aquisição e domínio de códigos linguísticos distanciados dos saberes e conhecimentos que fazem parte dos códigos de letramento que as crianças vivenciam na vida. Kleiman (1995, p.20) assim se refere a esse processo.

> Pode se afirmar que a escola a mais importante das agências de letramentos, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de práticas de letramentos, a alfabetização, processo de aquisição de códigos (alfabético, numéricos), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramentos muito diferentes.

Mas como destaca esse mesmo autor "[…] o fenômeno de letramento extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita" (Kleiman, 1995, p. 20).

Longe da visão de letramento visto como processo individual que prioriza o cognitivismo psicologista que vê a leitura e a escrita distanciado do contexto dos usuários e da vida social, adotamos as ideias de Street que considera a escrita como prática social, coletiva, forma cultural e produção social. Kleiman (2007, p. 04) defende que "os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem".

Além disso, as ideias da teoria sociocultural de letramento de Street (2014) advogam a existência de outros letramentos ao lado das versões dominantes escolarizadas e coloca a necessidade de se evitar juízo de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado, pois os contextos socioculturais fornecem oportunidades de letramentos.

Street (2012, p. 78) apresenta a ideia de letramento como conjunto de práticas sociais associadas à identidade e posição social.

> [...] o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, com grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do

> letramento como prática social que fornece o modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento.

É preciso que a escola estenda seu horizonte de percepção dos letramentos estreito vinculado ao desenvolvimento das habilidades da escrita e da leitura que visa ao controle social e de adaptação dos sujeitos a uma sociedade tutelada pelos interesses dos setores hegemônicos da sociedade. Confrontando com essa visão Street defende o modelo ideológico de letramento.

> Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo "ideológico" de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 2007, p. 466)

Essas ideias servem de base para o entendimento de letramento e multiletramentos e entender os multiletramentos nos movimentos sociais e na Educação do Campo, com respeito às múltiplas diferenças linguísticas e culturais.

Movimentos sociais e Educação do Campo: múltiplos letramentos e protagonismo

A Educação do Campo é um paradigma educacional que traz a marca dos movimentos sociais como protagonistas desde sua concepção e criação, no âmago das lutas pela terra e direitos, numa sociedade marcada por uma estrutura agrária sob a hegemonia do latifúndio e do agronegócio, que desde os primórdios da formação social brasileira foi excludente e negou os direitos básicos dos camponeses, especialmente o direito à terra, como elemento fundamental para o direito à vida e à educação. E, no contexto mais recente do desenvolvimento capitalista financeiro hegemônico, tem exacerbado o processo de concentração de capitais e terras sob o controle de grandes corporações, fundos de investimento e outros agentes que cada vez mais expropria a terra pautado na violência.

Frente a esse contexto os povos do campo organizados em diferentes movimentos sociais resistem e lutam por transformações sociais em ações coletivas, nesse processo desenvolvem práticas educativas que fomentam a formação política e a formação humana de

sujeitos históricos que buscam a transformar a realidade social, econômica, política, cultural. Essas práticas se constituem como uma Educação Popular (Batista, 2005, p. 5-6)

> Esse fazer educativo é diferente daquele vivenciado na educação formal onde sujeitos distintos e diferentes são polarizados numa relação verticalizada, em que um sabe e ensina e o outro não sabe e aprende. Relação de poder própria da versão liberal tradicional da pedagogia adotada pela escola. Essa educação popular caracteriza-se como educação da rua, da polis, do sujeito, que constrói o cidadão coletivamente, numa arena cotidiana de lutas em que se constrói e se conquista uma cidadania com múltiplas dimensões.

Os movimentos sociais agem na esfera social, cultural ideológica e política contraditória permeada por relações de poder da classe hegemônica, em busca de construir uma hegemonia da classe trabalhadora educando a classe trabalhadora, como indica Damasceno (2016, p. 37).

É dentro desse contexto contraditório da sociedade civil e do movimento de busca pela hegemonia que se compreende a função transformadora da ação dos movimentos sociais, que têm caráter necessariamente social e político, objetivando educar e preparar as camadas trabalhadoras para assumir a direção política e ética da sociedade.

Os movimentos sociais ao organizar pessoas para lutar por seus direitos buscam formar os sujeitos para que tomem consciência da situação social, econômica e política da sociedade e nesse processo assumem um caráter educativo que propiciam diferentes processo educativos (Lima, 2013, p. 9).

> Os participantes dos movimentos sociais do campo aprendem quais são seus direitos sociais e a lutar pela efetivação dos mesmos, melhoram a autoestima na medida em que veem valorizados seus valores, modo de vida e sua identidade político-cultural.

Como afirma Arroyo (2004, p.69) “o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo”.

Nos movimentos sociais são acionados diferentes gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) que se expressam em diferentes linguagens oral, escrita, artísticas com músicas, teatral, símbolos, mística, da memória histórica acionada que se apresentam diversificados em diversos estilos, criados pelos sujeitos em cada situação das práticas organizativas dos movimentos da

sociedade. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo são potenciais educadores que possibilitam multiletramentos sociais.

> Nestes movimentos as aprendizagens ocorrem através da prática cotidiana no movimento, da vivência de diversas situações. Os saberes são assimilados pelo grupo a partir da participação na coletividade. Há uma intencionalidade em formar cidadãos politizados, críticos, capazes de defender seus direitos, agentes da transformação social e interessados em lutar pelos objetivos do movimento social que são integrantes (Lima, 2013, p. 9).

O Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST) prima pela defesa da educação e desenvolve projetos educativos nos acampamentos e assentamentos, e, a partir das experiências vem desenvolvendo uma proposta de educação que busca a formação humana dos Sem Terra, desenvolve-se como um movimento social que tem como base um princípio educativo (Caldart, 2001), que na luta constrói identidade de Sem Terra, de sujeito coletivo de luta e de direitos, em que cada família passa a ter um pertencimento a um coletivo.

> Afirmo, então, que este processo também pode ser interpretado como um processo de formação humana, e mesmo como a materialização de um determinado *modo de produção da formação humana*, cuja matriz é o próprio Movimento como sujeito e princípio educativo (Caldart, 2001, p. 212).

Esse processo educativo em que sujeitos aprendem no coletivo, cada um trazendo suas experiências de vida, ocasiona novas possibilidades de aprendizagens e de leituras de mundo, que repercute em múltiplos letramentos, diferenciados daqueles vivenciados no espaço institucional da escola.

Essa perspectiva do MST reverbera na Educação do Campo, como um paradigma de educação emancipadora que engloba teoria, pedagogia e política educacional – orientado para um projeto de sociedade da classe trabalhadora, construído pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e apoiadores das universidades públicas.

Destaca-se alguns princípios e fundamentos da Educação do Campo: compromisso da educação com um projeto de sociedade solidária, igualitária, ambientalmente e socialmente sustentável; formação humana para a emancipação, que promove a reflexão crítica através da realidade campesina (leitura de mundo); valorização da terra como instrumento de vida, cultura e produção; promoção de uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para

a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; o diálogo como princípio educativo e pedagógico; trabalhar e valorizar a identidade, a cultura e o modo de vida dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo prioriza e respeita os saberes das experiências dos sujeitos do campo, ricos em diversidades bio-socio-cultural e as práticas sociais das populações do campo e suas leituras de mundo e cosmovisões. Os povos do campo em suas diversidades são: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

Os diferentes territórios em que habitam os povos do campo nomeiam a Educação do Campo como:

> (...) Educação do Campo, das Águas, das Florestas, dos/das ribeirinhos/as, dos/as quilombolas, dos/as extrativistas, dos/as pescadores/as, das comunidades dos fundos de pasto, dos/as coletores/as de açaí, das quebradeiras de coco, dos/as gerazeiros/as, dos/as cerratenses etc. (Molina; Sousa, 2020, p, 5).

Os sujeitos de diversos territórios trazem para a escola seus universos sociolinguísticos culturais, suas formas de ler o mundo, que conforme Freire (1980), transcendem o ato de ler e escrever, são práticas que preenchem suas necessidades de comunicação no mundo do trabalho, no cotidiano e como tal são "práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola". (Rojo. 2010, p.23).

Os diferentes povos do campo como sujeitos do processo educativo vivenciam multiletramentos em suas comunidades, nos movimentos dos quais participam são protagonistas ativos, essas vivências proporcionam processos de conhecimentos interativos que promovem a produção e a socialização de conhecimentos a partir de uma troca de saberes.

Por princípio a Educação do Campo supõe múltiplos letramentos uma vez que defende a ideia de que os sujeitos da educação vivenciam práticas multiculturais e que portanto, a educação deve ter isso no centro do processo educativo.

Nesse sentido, o campo é entendido como um espaço que possibilita múltiplos letramentos, a partir das experiências com a terra, com a produção de alimentos, saberes que são aprendidos nos processos cotidianos e que são passados de geração em geração, por uma

educação informal, que se faz pelo exemplo, pelo olhar atento de crianças e jovens quando acompanham pais, mães e irmãos mais velhos na lida com os rituais do plantio, da colheita, do cuidado com animais, da leitura que fazem dos sinais da natureza para orientar os seus afazeres. Todos esses processos precisam ser considerados nas práticas de leitura da escola do campo. "O campo deve ser compreendido como espaço não só de produção, mas de multiplicidade de letramentos e, principalmente, na relação entre vida e natureza conectada às diferenças entre rural e urbano (COUTO, 2013, p. 25).

Portanto, na escola do campo, supõe-se que para lidar com a diversidade de práticas de leitura de vida há a necessidade de se adotar práticas diversificadas de letramento.

> Nesse cenário, destaca-se a relevância de práticas de leitura e escrita que contemplem os multi Plus letramentos para os estudantes da Educação do campo pois ler e escrever são funções essenciais para o ser humano, porém não basta somente isso é preciso que os alunos utilizem múltiplas linguagem de forma efetiva na Cultura letrada (Tavares; Vasconcelos, p. 2).

É fundamental compreender que o processo de letramento ocorre de forma individual e único, de acordo com as especificidades dos indivíduos e de suas experiências de vida, no caso de crianças que vivem nos territórios camponeses é importante considerar suas vivências, como destacam Martins e Reis.

> Cada processo de letramento é único, individual. As crianças aprendem a se relacionar com o texto escrito a partir de suas experiências, do contato com materiais e objetos de leitura (tais como vivências culturais de leitura, vídeo, teatro, aparelho celular e demais ferramentas culturais). Grupos sociais diferentes escrevem e leem de forma diferente seus textos, assim como em diferentes contextos, grupos sociais se envolvem de maneiras variadas com eventos de leitura. A atribuição de sentido à escrita, e, de igual maneira, a produção textual de qualquer gênero, não ocorre de forma homogênea para indivíduos e grupos sociais dentro dos seus contextos (Martins; Reis, 2020, p. 22).

Considerando essas especificidades das crianças, jovens e adultos do campo que acessam a educação escolar, faz-se necessário ressaltar que os processos educativos adotem multiletramentos com multiplicidades de linguagens como destaca Rojo (2009, p. 29):

> Em multiletramentos, o prefixo "*multi*" aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídia nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Os multiletramentos exigem um tipo

> diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários.

Os letramentos superam a alfabetização estendendo-se para os diferentes saberes e práticas sociais, os objetivos individuais e coletivos que acompanham os sujeitos em diferentes espaços de convivência.

> Crianças, jovens e adultos ocupam as escolas públicas exercendo seus Letramentos adquiridos na família, na religião, na rua, no trabalho, e para que a sala de aula não esteja tão distante dessas realidades é preciso que a instituição escolar, em seu conjunto, ressignifique práticas de Letramentos capazes de tornar esses sujeitos cidadãos conscientes, críticos, emponderados por suas linguagens, atuantes crítica e reflexivamente na sociedade (Barbosa, 2014, p.21).

Extrapolando a noção de aprendizagem dos códigos de leitura e escrita, letramentos representam "todo processo pelo qual um indivíduo vivencia ao se desenvolver em seu meio social, se instruindo sobre regras de conduta e modos de compreender e ver o mundo, já constitui um processo de Letramento" (Barbosa, 2014, p. 19).

Nos estudos de linguagem e educação no Brasil letramentos múltiplos passou a ser entendido como:

> práticas sociais e culturais que fazem uso da leitura e escrita são variadas, são muitas, se multiplicam e também são processos complexos, pois mesmo um indivíduo não alfabetizado pode participar de diversas práticas de letramento na sociedade, sendo, assim, letrado, de uma certa maneira, com algum nível de letramento (Rodrigues, 2021, p. 103-104).

Nessa direção é fundamental o desenvolvimento de uma pedagogia de letramentos que propicie diferentes leituras de mundo e da sociedade, como salientam Tavares e Vasconcelos (2022, p. 5).

> A pedagogia dos múltiplos letramentos vai além de um sistema de letramento padronizado, possibilita aos alunos a agirem na sociedade e a enxergar-se como sujeito crítico, ativo e autônomo para combater as desigualdades. Esta pedagogia concorda com a Educação do Campo ao defender a formação de pessoas protagonistas da sua vida e de sua cultura, sendo uma das atribuições dos professores ajudar aos alunos a perceberem seus vínculos com a comunidade e com diversas dimensões da vida humana.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu de um grupos de pesquisadores denominado Nova Londres (GNL), composto por dez autores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, que reuniram-se, em 1994, na cidade de Nova Londres, localizada nos Estados Unidos, com a intenção de refletir sobre a sociedade permeada pela expansão tecnológica e difusão multicultural (...) "abordagem direcionada à escola, principal agência de letramento, a fim de que esta preparasse os jovens para um novo futuro que se desenhava diante das mudanças sociais advindas pelas tecnologias e diversidade cultural e linguística" (Hissa; Souza, 2020, p. 566).

No contexto da sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias e pela comunicação midiática se colocam desafios à formação de educadores, como salienta Silva et al (2021, p. 6).

> A multiplicidade de linguagens e os recursos multimodais e multissemióticos que têm circulado em redes ecossociais cada vez mais amplas desafiam o professor da Educação Básica a se multiletrar, a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive.

O ensino na perspectiva de multiletramentos requer práticas pedagógicas calcadas na interdisciplinaridade e na contextualização que leve em conta a diversidade cultural e os modos de vida das/os estudantes, como se refere Silva et al (2021, p. 7).

> Os princípios dos multiletramentos, baseados em um ensino contextualizado e interdisciplinar, pressupõem um trabalho pedagógico que considere as diversas manifestações culturais presentes em sala de aula, a partir da elaboração de atividades que envolvam processos de letramentos multissemióticos e multimodais9, pautados em mudanças de perspectivas teórica e prática.

Essa discussão sobre letramentos, multiletramentos, múltiplos letramentos e de uma pedagogia que possibilite aos educadores a inserção dos multiletramentos em suas práticas pedagógicas é fundamental na formação de educadores do campo, especialmente no Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, nas Licenciaturas em Educação do Campo, tendo em vista que as/os educandas/os do campo trazem para a sala de aula as diferentes linguagens, experiências com a terra e a produção de alimentos, cuidado de animais, contato

direto com a natureza que gera conhecimentos sobre plantas, animais e se configura como espaço lúdico, onde realizam suas brincadeiras, mas que também precisam cada vez mais se apropriar das tecnologias que permeiam as comunicações em todas as esferas da sociedade.

> Assim sendo, os multiletramentos são práticas e eventos de letramentos que estão inseridos em dimensões multiculturais e multissemióticas com possibilidade de colocar em cena múltiplas culturas e significações no processo educativo. Compreende-se que a interação propiciada pelos multiletramentos, potencializados pelas tecnologias digitais, com práticas que valorizam a multiplicidade cultural articulada a gêneros multimodais, fomenta o processo criativo e colaborativo nas práticas pedagógicas de maneira a impulsionar o debate político imbricado a criticidade necessária para uma educação crítico-reflexiva, tão demandada na contemporaneidade (Simões; Silva, 2019, p. 2).

É oportuno a utilização da pedagogia dos multiletramentos na Educação do Campo possibilitando que escola adote uma educação com diversidade de letramentos que proporcione uma formação humana e qualificada para inserção dos sujeitos na sociedade reconhecendo a importância da sua cultura, de seus modos de vida, mas também com ferramentas que que possam ser inseridos na sociedade mais ampla no contexto de múltiplas linguagens na sociedade midiática e digital.

> Percebemos com essa pedagogia uma oportunidade para ressaltar a educação do campo, tendo como sujeito um ser que protagoniza sua história de vida, seu contexto e suas práticas, permitindo reflexão, crítica e transformação social, além de inclusão quando pensamos que o acesso às tecnologias e à Internet está presente em todas as zonas. (Souza; Colares; Costa, 2018, p. 129).

Nessa direção, as universidades como centros de formação de educadores precisam avançar nas condições de infraestrutura de equipamentos, laboratórios e espaços que propiciem às/aos estudantes dos Cursos de formação de educadores do campo a imersão na cultura digital e acesso à realidade dos povos do campo para desenvolver a pedagogia dos multiletramentos.

Considerações

Os processos educativos ocasionados aos participantes dos movimentos sociais do campo e especialmente o MST na organização política e em todos os espaço da luta pela terra

e direitos acionam experiências de formação humana e de leitura de mundo e da sociedade que se revestem de múltiplos letramentos, mesmo por parte daqueles participantes não escolarizados. A consciência do coletivo, da união de classe, a compreensão dos processos de dominação e exploração a que os trabalhadores são submetidos na sociedade do capital, a compreensão de que são sujeitos de direitos e que devem lutar para conquistar os direitos que lhes são negados, a ideia de uma esperança de uma sociedade mais igualitária.

Na Educação do Campo ressalta-se a convivência de sujeitos marcados pela diversidade de culturas, de modos de vida, de lutas que trazem suas experiências de vida e de cultura carregadas de significados, sentidos e visões de mundo e trazem para a escola a expetativa de que suas experiências sejam refletidas numa troca de saberes e conhecimentos sistematizados e que contribuem para novas reflexões e práxis de transformação social.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Eudes Dias. **Letramentos e multiletramentos**: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna - BA / Eudes Dias Barbosa. – Ilhéus, BA: UESC, 2014.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação Popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. 28ª Reunião Anual da Anped, 2005. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-popular-em-movimentos-sociais-construcao-coletiva-de-concepcoes-e-praticas. Acesso em: 12/05/2015

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.**

4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (43), 2001.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COUTO, Simone Rodrigues Barbosa. **Práticas de Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Formação Docente**: o Antes e o Depois. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) **Planaltina – DF. 2013.** Disponível

em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5297/1/2013_SimoneRodrigues. Acesso em 22/09/2023

DAMASCENO, Maria Nobre. **Movimentos sociais**: contextualização e práticas organizativas FIGUEIREDO. In: João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléa Teixeira (orgs.). Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios. Fortaleza: Imprece, 2016. P.p. 34-59

FREIRE, Paullo. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUZA, Nágila Oliveira de. **A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa:** diálogos entre textos. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020

LIMA, Laís Alcântara Rios. **A função educativa dos movimentos sociais do campo.** Seminário do GEPEC. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013. Acesso em: 02/10/2023

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, p.1-25, dez, 2007.

MARTINS, Adeilda Ana Silva; REIS, Edmerson dos Santos. **Multiletramentos em contextos multisseriais:** uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano. **iri-kerê**: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 2, nov. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/30505/22337. Acesso em 22/09/2023

MOLINA, Mônica Castagna; SOUSA, Rosineide Magalhães de. (Organizadoras). **DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO.** Licenciaturas em Educação do Campo e letramentos múltiplos: formação docente e pesquisa**.** LINHA MESTRA, N.42, P.3-8, https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N42P3-8, set.dez.2020

RODRIGUES, Beatriz Toledo. **Letramentos múltiplos.** Glossário. In**:** CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coordenação). **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota; CARDOSO, Chislene Moreira. **Letramentos e multiletramentos:** práticas de texto no ensino superior. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 08, nº 02, ago/dez, 2016. Disponível em: http://www.revlet.com.br/artigo/387. Acesso em 22/09/2023. ISSN: 2176-9125.

SILVA, Marta Divina Pereira da; SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Os multiletramentos na Educação do-no Campo**: uma leitura interdisciplinar do trabalho docente. Revista a Cor das Letras. Feira de Santana, v. 20, n. 1, p. 216-227, janeiro-abril 2019. Disponível em: Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4749/pd. Acesso em: 24/09/2023

SIMÕES, Josiane Argolo Brotas; SILVA, Obdália Ferraz da. **Formação de professores:** a pedagogia dos multiletramentos como potencializadora de aprendizagens multiletradas. II Encontro Regional Norte-Nordeste da ABCiber. Aracaju, 2019. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/abciber/article/view/13505. Acesso em: 24/09/2023

SILVA; Obdália Santana Ferraz et al. **Educação, formação docente e multiletramentos:** articulando projetos de pesquisa-formação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e221083, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdksKDDRSwHFXLG/. Acesso em 24/

SOUZA, Eryck Dieb; COLARES, Getuliana Sousa; COSTA, Maria Rosilane da. **Multiletramentos na Educação Do Campo.** Revista Projeção e Docência, v9, n°2, ano 2018. p.119. Disponível em: https://revista.faculdadeprojecao.edu.br. Acesso em 24/09/2023.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876. Acesso em 22/09/2023

STREET, B. V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p 69-92.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014

TAVARES, Marcelo Bagata; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Multiletramentos na escola do Campo**: práticas de leitura e escrita em classes multisseriadas. VII congresso nacional de educação CONEDU. 2022, Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81202. Acesso em 23/09/2023

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO ESPECÍFICA E CONTEXTUALIZADA

Odair Ledo Neves[358]
Débora Alves Feitosa[359]

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão acerca da formação de professores do/no campo a partir de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A pesquisa foi realizada de 2017 a 2019, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, teve a colaboração de 18 professores, através de um curso de formação. A pesquisa tinha entre outras preocupações, identificar a compreensão dos professores sobre a Educação do Campo. Entre os resultados da pesquisa, ficou claro, que os professores precisam compreender a realidade da escola, dos sujeitos do campo e dela extrair o significado da ação docente. Podemos dizer que as ponderações apresentadas durante a formação de professores suscitaram novas reflexões sobre a Educação do Campo no sentido de se compreender e trabalhar suas especificidades.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Contextualizada. Educação do Campo.

Introdução

A formação de professores tem ganhado centralidade no debate educacional, tanto pela relevância que o tema suscita, quando pela compreensão de que o professor deve estar sempre em formação para corresponder às exigências colocadas pelo ambiente de trabalho e seus contextos de atuação.

Todavia, centramos a discussão na defesa de uma formação específica, contextualizada e em conformidade com a realidade social, cultural, histórica e econômica do lugar de atuação dos professores. Em outros termos, a formação de professores do/no campo deve ser atravessada pela concepção de campo, seus enfrentamentos e materialização da existência da população no campo.

[358] Doutorando em Estudo de Linguagens (UNEB). Mestre em Educação do Campo (UFRB). Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. odairln@yahoo.com.br

[359]Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). deborafeitosa@ufrb.edu.br

Partindo desta compreensão, o presente artigo apresenta uma reflexão acerca da formação de professores, resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a pesquisa foi realizada no período de 2017 a 2019, usando princípios da pesquisa-ação, e contou com a participação de 18 professores do município de Serra do Ramalho que atuavam em uma escola do campo. Assim sendo, ressaltamos que a formação de professores do/no campo deve favorecer uma discussão sobre os sujeitos do campo, suas especificidades, diferenças, culturas, lutas, produções e formas de vida, o que será apresentado nas próximas seções.

Formação de professores do/no campo

As constantes mudanças sofridas no meio rural nas últimas décadas do século XX, dentre elas, podemos apontar a luta pela reforma agrária e a educação dos trabalhadores do campo, ampliaram os movimentos pela universalização do direito à educação básica e as diversas modalidades de educação. Neste cenário, aparece com veemência a Educação do Campo, como originária do processo de luta dos movimentos sociais contra a expropriação de terra e na defesa de um modelo de desenvolvimento rural que atendesse aos diversos sujeitos sociais do campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Existe a defesa de que a Educação do Campo deve incluir em sua proposta pedagógica uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada do que acontece no cotidiano da escola, seus processos de socialização, conservação e criação de culturas, observando a formação dos novos sujeitos sociais do campo (CALDART, 2004). Por isso, a identidade da Educação do Campo está justamente no desenvolvimento de uma formação a partir do lugar do sujeito, em que se resguarda a participação, vínculo com a cultura e às necessidades humanas e sociais.

No bojo desta construção, está a formação de professores para atuar na Educação do/no Campo, todavia, não estamos falando de qualquer formação, antes de tudo, ela precisa ser específica e contextualizada, que considere os princípios e concepções que fundamentam essa educação. Como podemos constar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Especificidades da formação de professores do campo

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO					
BLOCO 1		**BLOCO 2**		**BLOCO 3**	
EMENTA	**OBJETIVO**	**EMENTA**	**OBJETIVO**	**EMENTA**	**OBJETIVO**
Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local	Apresentar aos professores a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma educação emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local.	A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola.	Realizar estudo e diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre educação do campo, currículo e cultura.	Estudo das diferentes concepções de currículo, cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo.	Estudar as teorias de currículo e cultura como possibilidade de relação com a Educação do Campo.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O quadro acima, sintetiza a formação desenvolvida com os professores de uma escola do campo, que além de problematizar e fazer a reflexão com os professores, buscou situar "as marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo" (ARROYO, 2007, p. 163). Bem como a especificidades do vínculo entre território, terra, lugar e escola como integrante da formação de professores do campo (ARROYO, 2007).

A formação de professores para escolas do/no campo deve colocar na pauta de discussão e estudo, os conhecimentos do campo, suas especificidades e a necessidade de uma política de formação que discuta cultura, diversidade, currículo e escola, pois o acesso ao conhecimento e a garantia à escolarização para os sujeitos do campo estão no bojo das lutas cotidianas desses sujeitos (MOLINA; FREITAS, 2011). Por outro lado, percebemos que os professores, receberam uma formação generalista, modelo de formação que capacita o professor para

desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental sem que se considere a diversidade de coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Assim sendo, partindo das problematizações apontadas por Arroyo (2012) dos problemas de uma formação genérica para os professores do campo, é que defendemos uma formação que dialogue com as especificidades do campo e seus sujeitos, como veremos nas páginas seguintes.

Perfil dos professores participantes da formação

> Do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é naquele tempo e espaço específico. Nesse movimento de sentidos entre falar e o silenciar, a identidade de um sujeito que não é mais una, indivisível e singular; torna-se híbrida, fluída, produzida discursivamente a partir de um posicionamento histórico e social do sujeito frente aos diversos papéis sociais por ele exercidos (RIOS, 2011, p.13).

Ao construir o perfil dos sujeitos participantes da formação de professores, buscamos situar de que lugar os sujeitos falam e aos poucos captar sua importância no tempo e no espaço, típico de quem é fruto de um processo que é histórico, social e condiciona os diversos papéis por eles exercidos, como aponta Rios (2011).

Os participantes da formação totalizam 18 pessoas, das quais 16 atuam em sala de aula, 01 na direção e 01 na secretaria da escola. Destes, 10 fazem parte da Escola Municipal Bartolomeu Guedes, pertencente à comunidade de Fechadinha, espaço da pesquisa; 4 da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, pertencente a comunidade de Pambu e 4 da escola Marcos Freire, comunidade CSB. Vale salientar que o foco da pesquisa foi a escola da comunidade Fechadinha, os demais professores manifestaram interesse em participar da formação por se tratar de uma discussão sobre Educação do Campo e estes terem como espaço de trabalho escolas situadas no campo.

Assim, ao construir o perfil dos professores, observamos o seguinte: das 18 pessoas que participaram da formação, 15 são mulheres. A faixa etária dos docentes estava entre 30 e 45 anos. Outra informação que merece atenção é que os professores da escola Municipal Bartolomeu Guedes não residem na comunidade, em que a escola funciona, a maioria deles moram no município vizinho, Bom Jesus da Lapa, mas isso não constitui um fator de

distanciamento dos professores do seu local de trabalho, uma vez que alguns deles têm familiares na comunidade e atuam na escola há mais de 10 anos.

Os professores das três escolas citadas acima atuam em regime efetivo de 20 horas semanais e, não sofrem rotatividade docente, isso se deve a especificidade do município, formado por agrovilas e povoados, que em sua maioria, muito distante um do outro, assim, a menos que diminua o quantitativo de alunos, os professores têm suas vagas reservadas nas escolas.

No que se refere a formação de s professores, a maioria dos colaboradores tem formação inicial em nível superior, a saber: 1 com formação em magistério, 5 graduados e 12 graduados com especialização. A formação desses professores, em sua maioria, se deu por meio de universidades privadas e cursos de educação a distância, em que apenas 4 fez formação presencial e pública. Neste sentido, Freitas (2007) aponta a má qualidade da formação de professores com a forte presença de cursos reduzidos e a ausência de condições adequadas ao trabalho dos professores.

> A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, (...) se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (FREITAS, 2007, p. 1214).

O trabalho docente passa a ser reduzido a prática individual, as dimensões técnicas, facilmente de ser avaliado, mensurado e certificado num processo que visa adequar tanto o professor quanto a escola e seus processos formativos às reformas propostas, marcada pela regulação do trabalho docente e fragmentação da formação (FREITAS, 2007).

Para compreender o cenário da formação dos professores, seguimos com Freitas (2007) quando alerta para o cuidado que devemos ter diante da impossibilidade de desenvolver uma formação de caráter emancipatório, por estarmos no interior de um sistema excludente e desigual, bem como, o cuidado de não cairmos na armadilha das soluções fáceis e de menor custo. Merece problematizar nesta discussão que apenas 03 professores, os que fizeram universidade pública, especificamente, o curso de pedagogia, tiveram uma disciplina sobre Educação do Campo. A ausência de discussão sobre Educação do Campo na formação inicial dos professores traz como agravante a falta de reconhecimento dessa modalidade de ensino,

deixando uma lacuna no conhecimento sobre a cultura do campo, e a realidade dos homens e mulheres campesinos. Estas discussões serão aprofundadas na próxima seção.

Discussão dos resultados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos uso de princípios da pesquisa-ação, e como estratégia de discussão, realizamos um curso de formação de professores, o qual contou com a participação de 18 professores de escolas do campo do município de Serra do Ramalho - BA. A formação foi estruturada através de três blocos formativos e, a construção e reestruturação deles, contou com a participação de todos os envolvidos.

A formação de professores sempre iniciava com uma roda de diálogo com o objetivo de ouvir os relatos dos professores sobre Educação do Campo, a compreensão deles sobre os projetos e políticas dessa modalidade de ensino e a própria atuação como professores. Os relatos traziam reflexões válidas para discutirmos a ausência de políticas para a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho e analisar a ausência de formação de professores para atender as demandas exigidas pelo espaço de atuação desses professores.

A Educação do Campo traz as marcas da cultura, vinculadas às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Ancora-se em uma tradição pedagógica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino (sentido) do trabalho, em uma dimensão que pensa a educação a partir de sujeitos concretos e os processos formadores que os tornam seres humanos desde a *práxis* social (CALDART, 2008).

Neste sentido, sem que o professor tenha conhecimento e compreenda o processo histórico que deu origem as discussões da Educação do Campo, fica cada vez mais distante firmar uma concepção de educação e de campo que deem conta de trabalhar a diversidade de campo, de sujeitos e de culturas. Nesta perspectiva, as discussões desenvolvidas na formação possibilitaram o entendimento e compreensão dos professores sobre Educação do Campo, enquanto política pública, processos formativos, proposta de trabalho, dentre outros, numa proposição de olhar para a realidade em que eles atuavam.

Os professores, em sua maioria, afirmaram que não tinham conhecimento de projetos e políticas de Educação do Campo. Sem conhecer o processo histórico de enfrentamento e as

políticas públicas que tornam legítima a Educação do Campo, ampliam ainda mais as dificuldades de desenvolver uma proposta de ensino que respeite esta concepção. No diálogo com os interlocutores, eles reconheceram que a proposta desenvolvida pela escola onde atuavam não mantinha relação com as discussões da Educação do Campo, pois mesmo o município sendo rural, os participantes pontuaram a necessidade de cobrar no âmbito da secretaria de educação municipal uma coordenação específica[360] para as escolas do/no campo, tendo em vista, que o fato da escola está situada no campo não significa que a proposta de educação seja pensada a partir da realidade campesina.

A relação da escola é com a vida, compreendida como uma atividade criativa, a vida no campo não é a mesma da cidade, o campo possui suas singularidades, que produz relações sociais, culturas e formas de vida diferentes, assim é preciso resguardar uma educação que faça relação com a vida no campo.

Neste sentido, Molina e Sá (2012) nos mostram que uma escola do campo deve contribuir para o fortalecimento das lutas e resistência dos camponeses, bem como assegurar a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento científico. Este ponto é bastante enfático nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que define a identidade da escola do campo a partir da vinculação da escola com a realidade em que ela está situada.

Outro ponto tencionado na formação com os professores, refere-se à ausência de formação inicial e continuada no sentido de trabalhar e discutir sobre a Educação do Campo, o que segundo os participantes, dificulta o desenvolvimento de propostas que contemple as políticas da Educação do Campo, principalmente, considerando que dentre os 18 participantes, apenas 4 tiveram acesso a discussão da Educação do Campo no momento da formação inicial deles. Neste aspecto, Arroyo (2007) é enfático ao dizer que:

> Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da

[360] Esta reivindicação foi acolhida pela secretaria de Educação e, no ano de 2019 criou a coordenação de Educação do Campo no município de Serra do Ramalho.

> terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167).

A problematização de Arroyo (2007) ressalta os conflitos do campo e a oposição de projetos para o campo brasileiro, além de questionar o modelo de formação de professores, mais precisamente a ausência dela, que compromete o direcionamento dado às demandas que o campo apresenta, principalmente, no sentido de garantir direitos conquistados pela Educação do Campo, a exemplo de um currículo adequado à realidade e calendário escolar de acordo a cultura local, que seguem todos um único padrão.

Ao desconhecer as políticas públicas, diretrizes e programas da Educação do Campo, fica difícil questioná-la no âmbito do município, reservando apenas executar o que a secretaria de educação determina, como afirma uma professora ao dizer que a maior preocupação do município é seguir a proposta da secretaria, uma proposta pedagógica única para todos.

Neste sentido, os professores perceberam a importância de uma formação específica para os professores que atuam nas escolas no campo, pois as discussões desenvolvidas apresentaram novas perspectivas para que os professores questionem o município acerca de uma proposta de Educação do Campo.

O projeto de formação de professores apresentou uma nova perspectiva na visão dos participantes por proporcionar momentos de discussão e conhecimento, ampliando a visão deles sobre a Educação do Campo, principalmente no município. Por outro lado, revela que as discussões sobre Educação do Campo tiveram início no município a partir do projeto de formação e, os professores reconheceram que o ensino presente na escola não contempla a realidade dos alunos, ou não se volta para tal discussão. Mesmo o município de Serra do Ramalho concentrando a maioria das escolas e de sua população no campo, ainda não tinha ocorrido uma formação de professores, que discutisse e problematizasse a realidade do campo e a educação que se oferece aos seus sujeitos do campo, o que tem ocasionado o desconhecimento dos professores, acerca deste projeto educativo.

A ausência de formação que contemple a Educação do Campo no município inviabiliza a construção de uma escola do campo, como preconiza Caldart (2002) que tem o cuidado de trazer sua materialidade própria - matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar

estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformação da realidade.

Aprofundando as leituras, discutimos sobre a Educação do Campo apontando as lutas e conquistas deste projeto de educação e, a fala dos professores evidenciaram que para se ter uma escola do campo que dialogue com a vida dos campesinos precisa romper com a visão preconceituosa que veem os sujeitos do campo como menor, que não produzem conhecimento. Nesse sentido, prevalece nos discursos que o aluno precisa se dedicar para ter uma aprendizagem satisfatória para conseguir algo melhor em outros espaços, discursos que contribuem para cada vez mais esvaziar o campo. Na contramão, a Educação do Campo precisa contribuir para melhorar a realidade dos povos que vivem no campo, ou seja, romper com a visão de que a escola do campo é pobre, ignorada e marginalizada, em outros termos, que os sujeitos do campo precisam sair para estudar ou estudar para sair do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Nesse sentido, Arroyo (2012) discute os embates que estão postos no pensamento político educacional, em que os movimentos reivindicam políticas específicas de reconhecimento e afirmação dos povos, a exemplo, dos povos campesinos, mas ao contrário, são oferecidas políticas generalistas, compensatórias, distributivas, não afirmativas das diferenças.

Durante as discussões, percebi um aspecto positivo nos relatos dos professores, uma vez que eles reconheceram que mesmo sem ser uma proposta elaborada, eles desenvolvem práticas da Educação do Campo, principalmente, a compreensão de que a Educação do Campo se faz na relação com o povo, no vínculo entre escola e comunidade, não se limita aos saberes sistematizados, mas problematiza a forma de vida e as relações de trabalho. Pois "a formação de educadores para as escolas do campo tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento" (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011, p.85).

Durante os encontros formativos, construímos um quadro síntese pontuando possibilidades para a construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo na escola.

Quadro 2 – Fortalecimento da Educação do Campo na escola

Professor	Exerce uma função importante dentro do espaço escolar, pois este pode propor ao aluno uma participação ativa no próprio aprendizado, contribuindo assim no processo de resgate de uma realidade do campo inserida no contexto escolar
Escola e Comunidade	Desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, levando em consideração a cultura, os saberes, o modo de produção do povo campesino e sua relação com a terra.
Secretaria de educação	Aprofundar as discussões a respeito da formação de professores do meio rural. Desenvolver uma proposta pedagógica de acordo com as especificidades de cada comunidade. No caso de Serra do Ramalho, que é um município eminentemente agrícola, é importante que a proposta pedagógica seja construída segundo as especificidades socioculturais de cada comunidade. Promover cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo.

Fonte: Sistematização dos autores (2023).

O quadro acima, sistematizado a partir da participação dos professores, mostra a importância da articulação entre: professor - escola e comunidade - secretaria de educação para o fortalecimento da Educação do Campo. E, a formação de professores do campo apresenta fatores como a construção de saberes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço. Assim sendo, a concepção de Educação do Campo discutida durante a formação de professores dialoga com a materialidade de origem da Educação do Campo, projeto que se vincula às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e fortemente vinculada a construção de um novo projeto de nação, de sociedade e de campo.

Considerações finais

O desejo de socializar as reflexões tecidas na formação de professores desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi o que motivou a escrita deste trabalho. Ao mesmo tempo, nos serviu de provocação para pensarmos a formação de professores da Educação do Campo, quem são os sujeitos destas

formações, quais discussões, leituras, reflexões devem compor o roteiro dos debates. Um achado parece claro, os professores precisam ser encorajados a ler a própria realidade e dela extrair o significado da sua ação docente. Por isso, a importância da formação ser específica e contextualizada, pois pudemos discutir a concepção de Educação do Campo, sua materialidade de origem e seus vínculos com as lutas sociais.

Refletimos a partir do lugar, as negações existentes na escola que comprometem a Educação do Campo: quais sejam, ausência de formação inicial e continuada dos professores, portaria de matrícula específica para o campo, calendário escolar de acordo com a diversidade de campo e uma coordenação específica de Educação do Campo. Assim sendo, podemos dizer que as ponderações apresentadas durante a formação suscitaram novas e desveladoras reflexões para esse projeto educativo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel B; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, G. D**icionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paola. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 13 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB, Resolução CNE/CEB, nº 1, de 03 de abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3076/2811. Acesso em: 10 jul. 2023.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O 23º ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO NA BAHIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Jerônimo Pereira dos Santos-UFRB-Teolândia,Bahia
jeronimopereira818@gmail.com

Marcelo Anjos da Silva-UFRB- Iraquara, Bahia
anjosmarcelo@aluno.ufrb.edu.br

RESUMO: O presente relato tem por objetivo socializar uma experiência advinda do 23º Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do Campo no estado da Bahia, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que aconteceu no assentamento Jacy Rocha localizado no município de Prado extremo sul Baiano. O tema do presente encontro foi "Educação do Campo rumo aos 40 anos do MST: diálogos, resistências e perspectivas". O encontro ocorreu entre os dias 7 a 9 de setembro na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. Nesse viés foi observado os debates que aconteceram no encontro através de palestra com respectivos temas, tais como; a conjuntura da Educação do Campo, diversidade e sujeitos LGBTQIA+ nas Escolas do Campo do MST, Educação Étnico-racial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação do Campo e etc. Nota-se que esses temas ficam envolta das perspectivas da educação do campo e suas bases no qual designam novos rumos de se pensar educação como prática emancipatória do povo camponês. O 23° encontro estadual de educadores(as) do MST tem por finalidades de gerar debates que sejam importantes para as escolas do campo. Assim reverberando o espírito coletivo do qual o movimento se engaja e organiza suas frentes de luta, atuando como princípio de combate ao sistema capitalista do agronegócio que se instala no campo, causando impactos para as comunidades camponesas, principalmente no fechamento das escolas, provocando aumento do êxodo rural no campo.

Palavras Chaves: Agroecologia. Educação do Campo. Formação Docente. Movimentos Sociais.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BA

Rosimeiry Souza Santana — UESB*
Cláudio Eduardo Félix dos Santos — UESB**

Resumo: Esse artigo tem o objetivo de apresentar a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Princípios da Educação do Campo, tendo em vista a formação omnilateral, cuja questão norteadora é: de que maneira a BNCC se interrelaciona com a Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão de literatura e pesquisa de campo, inspirada no Materialismo Histórico-Dialético. Entre os resultados, constatamos que a Educação do Campo ainda não se mantém exclusivamente sob viés emancipatório, verificamos que ainda é preciso pensar no currículo escolar, firmado no compromisso político que visa à formação humana, para além das habilidades e competência, já que por meio dessas categorias, o Estado se compromete apenas com o básico previsto na Base. Para tanto, faz-se necessário que a prática pedagógica considere as metas da BNCC (2018) que tratam da diversidade e cultura, articulando-as ao currículo paralelo, também compreendido como "currículo oculto". Em vista da formação baseada em aprendizagens essenciais, habilidades e competências, a BNCC está na contramão do Decreto 7352/2010, desmaterializando o resultado da luta por uma Educação do Campo como projeto histórico social de reparação para a classe trabalhadora do campo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares para Educação do Campo. Currículo Oculto. Educação do Campo. MST.

1 Introdução

O manuscrito em questão tem entre suas finalidades apresentar uma discussão sobre os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas implicações em torno do trabalho docente, em um lócus

* Doutoranda, bolsista da CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação de Memória, Linguagem e Sociedade; Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico, na linha História e Memória das ideias e práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Graduada em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra e em Pedagogia pela Faculdade INTERVALE.

** Professor titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em história pela Universidade de Pernambuco. Integrante Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico, na linha História e Memória das ideias e práticas pedagógicas Contra-Hegemônicas e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). Pesquisa e orienta investigação no campo da memória e sua relação com a história e o trabalho educativo investigando questões relativas à construção de concepções de mundo e posicionamentos éticos e políticos na educação e na arte.

configurado pelas escolas localizadas em áreas de assentamentos rurais, assim como aquelas localizadas em áreas rurais, também compreendidas como escolas do campo, tendo em vista analisar as políticas educacionais, direcionadas à Educação do Campo, estabelecidas no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de especificidades educacionais para o campo, (Brasil, 2010).

O artigo foi consolidado com base na seguinte questão: diante das perspectivas que pautam a educação do Estado, compreendida como contraditória, tendo em vista o projeto educacional pensado para classe trabalhadora, questiona-se de que maneira a BNCC se interrelaciona com a Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo? A problemática proposta nessa pesquisa propõe uma análise sobre como a BNCC contribui para formação humana, da mesma maneira, além de verificar quais os direcionamentos da BNCC para a Educação do Campo, ao considerar que a Educação do Campo tem entre seus princípios a formação integral do ser, também, compreendida como formação omnilateral (Frigotto; Ciavata, 2012).

Nessas circunstâncias, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) tratam das concepções do conceito de omnilateralidade ao afirmarem que:

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

Assim, acrescentamos à pesquisa o estudo do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata dos princípios da Educação do Campo, com a finalidade específica de compreender a inter-relação entre a BNCC e o decreto designado na prática pedagógica em espaço escolar.

A problemática proposta nessa pesquisa investiga sobre como as metas da BNCC se inter-relacionam com os Princípios da Educação do Campo, sobretudo em relação à prática

pedagógica, em tempo, verificaremos se os direcionamentos da BNCC contemplam a formação humana no contexto omnilateral, com a finalidade da emancipação do sujeito.

O manuscrito recorreu a uma pesquisa qualitativa, proveniente de uma revisão de literatura, associada à pesquisa de campo, a qual é desdobramento da pesquisa intitulada *Os princípios educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico de uma escola em um assentamento rural em Vitória da Conquista*, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número 5.110.700. A etapa da pesquisa empírica efetivou-se pela entrevista semiestruturada, por intermédio do trabalho de campo, o qual "[...] permite aproximação do pesquisador da realidade sobre qual formulou a pergunta. E visa a estabelecer uma relação, com os diferentes 'atores' que fazem parte dessa realidade" (Minayo, 2020, p. 57).

Para Gonçalves (2001, p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. "[...] Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou mesmo reunir um conjunto de informações a serem documentadas". Dessa maneira, inferimos que essa etapa da investigação, além de nos aproximar do ambiente da pesquisa, também nos proporcionou apreender nosso objeto de estudo.

As informações do contexto empírico, que abarcam os conteúdos que tratam de uma realidade particular, também, retratam uma totalidade. Tais informações foram produzidas mediante a participação de educadoras e integrantes do Setor de Educação do MST, que lecionam em escolas de assentamentos rurais no munícipio de Vitória da Conquista — BA, no Território de Identidade Sudoeste Baiano interior da Bahia.

Vitória da Conquista está localizada a 515 Km de distância da capital do estado, a cidade de Salvador, via BR–116 (Instituto [...], 2023 *on-line*). Estende-se por uma área geográfica de 3.405,6 km², com um quantitativo populacional estimado em 341.128 habitantes, o que a caracteriza como o "terceiro maior município do estado da Bahia, bem como do interior do Nordeste, com exceção das regiões metropolitanas" (Instituto [...], 2023, *on-line*).

A Rede Municipal Pública de Ensino conta com 160 (cento e sessenta) unidades escolares, das quais 82 (oitenta e duas) escolas estão localizadas nos espaços urbanos, enquanto 78 (setenta e oito) nos espaços rurais (QEDU, 2021). Esse quantitativo inclui as escolas em Assentamentos rurais e as escolas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos. Em 2021,

o município alcançou a pontuação 5,6, na avaliação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média obtida no processo da avaliação está acima da nota projetada, de 5,2 pontos (QEDU, 2021).

Ao apresentamos a realidade educacional do município, consideramos a visão de Libâneo (2004, p. 46), quando trata sobre a relevância social da escola, segundo ele,

> A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Em virtude dessa concepção acerca da função social da escola, apontaremos o panorama da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, para contextualização da realidade educacional do município. Em 2021, foi contabilizado um total de 46.401 (quarenta e seis mil e quatrocentas e uma) matrículas no Ensino Fundamental, sendo que 34.074 (trinta e quatro mil e setenta e quatro) nos espaços urbanos e 12.327 (doze mil e trezentos e vinte e sete) nos espaços rurais, que contempla as escolas em Áreas Rurais sem especificações, em Área de Assentamentos Rurais e em Áreas Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ). A Rede Municipal de Ensino oferta os serviços de Educação Básica, desde a Educação Infantil na modalidade Creche, Pré-escola; Educação em Anos Iniciais; Educação em Anos Finais; Educação Especial e Educação para Jovem e Adulto (EJA) (QEDU, 2021).

A pesquisa foi fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que interpreta a realidade por meio das relações de trabalho (Marx, 2010). A escolha pelo MHD nos possibilita realizar uma leitura de realidade social em face da relação dos modos de produção do capitalismo que explora a força humana, aliada às transformações motivadas pelas lutas históricas da classe trabalhadora por igualdade e justiça social.

Base Nacional Comum Curricular: conceitos e concepções

A Constituição Federal atribui ao Estado a responsabilidade pela garantia das políticas educacionais no país. Conforme previsto no Artigo 210, o Estado preconiza um modelo de ensino baseado em políticas de educação que possam dispor de “conteúdos mínimos para o

ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, *on-line*). Tal enunciado permeia a seguinte reflexão: é possível um modelo educacional que preveja uma formação básica, amparada em um conteúdo mínimo que promova valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais, destacados no artigo mencionado?

Tal questionamento emerge de uma memória da luta das organizações sociais por um projeto de educação para classe trabalhadora e, diga-se de passagem, os Movimentos Sociais do Campo foram protagonistas nesses espaços de atuação (Ribeiro, 2010). A propósito, o Decreto Federal nº 7.352/2010 dispõe dos Princípios da Educação do Campo e é resultado das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras de campo. O artigo 2º do referido Decreto trata do "incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação" (Brasil, 2010, *on-line*). Ele tem o objetivo de promover as articulações das experiências decorrentes do processo de ensino-aprendizagem direcionando-os para o desenvolvimento humano, social e econômico do sujeito nos espaços do campo, onde o trabalho adentra na dinâmica escolar como princípio educativo.

Contudo, em 2015, surge o Movimento Todos Pela Base em defesa de um currículo nacional unificado para todo país. Após um longo período de posicionamentos políticos em defesa da proposta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela se configura enquanto política unificada de direcionamento educacional curricular em todo país. Nessa circunstância, foi implementada pela Lei nº 13.415/2017, que consolida a BNCC como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2023, *on-line*). Nesse sentindo, o primeiro recorte para esses estudos perpassa pelas preocupações e motivações de compreender a finalidade da política delineada pela BNCC, em vista dos aspectos direcionados às aprendizagens essenciais por intermédio do desenvolvimento das "habilidades e competências[361]".

[361] "Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, *on-line*).

Diante dessas definições, nos empenharemos em evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre a BNCC e a Educação do Campo, com a finalidade de evidenciar sobre de que maneira a BNCC se inter-relaciona com o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que estabelece os Princípios da Educação do Campo. Cabe considerar que a proposta da BNCC é assegurar a aprendizagem por intermédio de aprendizagens essenciais, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências[362], assim, "as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018, *on-line*). Esse processo está definido para ser efetivado ao longo das etapas da Educação Básica.

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 7).

A ênfase maior dessa discussão é assegurar as devidas reflexões acerca das implicações de um currículo que não esteja explícito em sua estrutura normativa, bem como os conteúdos que favoreçam a formação humana numa perspectiva omnilateral, haja vista que, em 2010, a Educação Campo foi consolidada enquanto política pública e modalidade educacional. Tal política foi implementada às custas de um processo histórico de disputa, em que as organizações sociais defendiam a educação conforme a realidade da classe trabalhadora, no entanto, em 2015, a BNCC desenha uma espécie de contraposição a essa modalidade educacional, quando define em suas finalidades a unificação do currículo em todo território nacional, portanto, uma política de sistema único curricular, no ano de 2018.

---

[362] "[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos10. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)" (Brasil, 2018, p. 13).

O Quadro 1, a seguir, apresenta as dez competências gerais estabelecidas no documento final da BNCC.

Quadro 1— Dez Competências gerais da BNCC

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
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.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaborado com base em Brasil (2018).

A aproximação das dez Metas da BNCC, estabelecida na versão final do documento, em sua aparência, remete a todas as necessidades educacionais dos indivíduos, em toda e qualquer região do território nacional. No entanto, mesmo diante do potencial de argumentação da mídia — para convencer a sociedade de que a BNCC é a solução para os problemas educacionais no país — entendemos que, uma vez que a BNCC dispõe de Metas gerais em um currículo comum, assim também se estabelece todo um sistema pré-moldado de formação escolar, o qual compreendemos como engessado, que se opõe ao contexto das especificidades regionais no cenário brasileiro.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, em vigor na BNCC, interrelacionam-se e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas

da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se na construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 07).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, perpassa pela discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, sobretudo quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse aspecto, Branco *et al* (2019, p. 273) argumentam que a "BNCC, apesar de ser um documento normativo para a Educação Básica, se direciona mais para uma reorganização curricular, sob a égide da influência do empresariado e de interesses de órgãos internacionais e, por sua vez, do capital". Para os autores, as variáveis que determinaram a BNCC estão associadas às relações entre o Estado e o sistema produtivo, na perspectiva de proporcionar uma formação escolar com finalidades direcionadas a habilitar o indivíduo para o trabalho remunerado.

Apesar do conteúdo temático mencionado não está sublinhado ao delimitarmos as finalidades dessa pesquisa, ressaltamos que essa reflexão precede as propostas nas considerações iniciais, tendo em vista a necessidade de avançarmos na compreensão acerca das configurações da BNCC, para além da implementação do currículo em seus respectivos estados e municípios.

A Base Nacional Comum Curricular e as implicações para Educação do Campo

Uma reflexão plausível versa sobre como é possível uma Base Nacional Comum Curricular ser implementada em nível nacional mesmo que não exista um Sistema Nacional de Ensino (Saviani, 2010). O autor afirmar que a criação de um Sistema Nacional de Educação não está em desacordo com o sistema federativo, pelo contrário, a maneira de atender de forma eficaz às demandas educacionais de uma nação, que opera sob o sistema federativo, é precisamente mediante o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação.

Branco *et al* (2019) considera o que é factível entender certos elementos de desigualdades presentes na esfera da educação, quando se consideram diversas regiões, municípios e escolas do país, muito embora tais especificidades não signifiquem respeito aos "níveis de qualidade". Pode-se concluir que a educação não é uniformemente equitativa em todo o território nacional.

> No que diz respeito a tal situação, consideramos que este resultado advém, sobretudo, da distribuição desigual dos recursos financeiros, ou seja, da falta de investimentos. Nesse ponto reside um dos principais objetivos pela defesa da efetivação de um SNE, pois, acreditamos que, juntamente com o Regime de Colaboração, este possa ser capaz de corrigir, ou pelo menos minimizar, essas desigualdades e promover uma educação mais justa, democrática e equitativa. Convém ressaltar que o problema não está na universalização da Educação Básica, ou na descentralização, mas, sim na forma como esses eventos foram implementados e, principalmente, na sobrecarga imposta aos municípios, resultando na precarização e na perda de qualidade dos serviços públicos essenciais, estando dentre eles, a Educação. Justificando a ideia anterior, é possível indicar que a universalização é imprescindível para que todos tenham acesso à Educação Básica (Branco *et al*, 2019, p. 276).

Sendo assim, compreendemos que existe uma fragilidade na BNCC, a qual destacamos no decorrer da investigação. Tal fragilidade remete às metas da BNCC que não demarcam explicitamente os Princípios da Educação do Campo para um currículo que deveria resguardar as especificidades educacionais. A forma engessada como a BNCC estabelece suas diretrizes está ancorada nos direcionamentos da LDB nº 9.394/1996, que se encontra obsoleta, já que não se faz menção à Educação do Campo, modalidade educacional reconhecida como política pública, em 2010. Tais circunstâncias exigem o seguinte questionamento: quais os direcionemos pedagógicos acerca das políticas para a Educação do Campo, em destaque na LDB em vigência? Isso porque, em seu contexto original, a LDB nº 9.394/1996, no artigo 28º, não faz nenhuma menção à Educação Rural, a qual contrapomos, visto que ela não atende, nem contempla a realidade da classe trabalhadora do campo.

Devido às conquistas históricas da classe trabalhadora, materializadas nas políticas educacionais para o campo, compreendemos a terminologia Educação Rural como obsoleta na referida LDB, tendo em vista que, em primeiro lugar, o termo rural remete a contradições do sistema capitalista, sobretudo, quando se cria a política das escolas agrícolas, a exemplo implementação da I Escola Rural Normal, em 1934. Segundo, por não atender as perspectivas dos movimentos sociais que conquistaram, consolidaram e implementaram, junto ao Estado, a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional, firmada pelo Decreto 7352/2010, resultado da luta do Movimento pela Educação do Campo. Como afirmam Santos e Ferreira (2018, p. 201),

> O Movimento de Articulação Nacional por Educação do Campo mobilizou debates em centenas de municípios e Estados do Brasil. As discussões em encontros, seminários e nas elaborações dos intelectuais do movimento foram registrados nos Cadernos Por Uma Educação do Campo. Dada a sua importância, os analisaremos com foco na discussão da teoria pedagógica que embasa a elaboração de currículos para as escolas no espaço rural.

Diante do conteúdo da BNCC e o comparando com o Decreto 7352/2010 — que dispõe sobre os Princípios da Educação do Campo que legitima uma proposta de currículo que atenda a necessidade e a realidade do sujeito em sua comunidade e em seus espaços de convivências — observa-se que existe uma lacuna nas questões direcionadas às especificidades relativas ao Decreto 7352/2010. Nesse caso, percebe-se que a pesquisa em questão revela contradições que implicam na política de direito. Nessa concepção, pode-se considerar que a Base não retrata, no seu teor, a obrigatoriedade de manter no currículo das escolas localizadas em áreas rurais conteúdos específicos para as escolas do campo (Pedrozo Cogo; Binteencourt, 2023).

Diante disso, entendemos que as metas da BNCC não apresentam, com clareza, uma proposta curricular que atenda as especificidades da Educação do Campo, conforme delineado pelo Decreto nº 7.352/2010, o que podemos considerar como uma lacuna no contexto da aprendizagem e no processo da prática educativa. Nessa perspectiva, inferimos que tais lacunas exigem que educadoras e educadores tenham um posicionamento e o compromisso de unidade para Educação do Campo, que deve se sustentar em um currículo oculto, o qual "é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (Silva, 2000, p. 82). Nessa circunstância, é possível alocar os conteúdos de especificidades tantos para as escolas de assentamentos, como para as demais escolas localizadas em áreas rurais, situação confirmada nas narrativas das educadoras participantes da pesquisa:

> Pode-se dizer que a unidade em torno da educação do campo é a necessidade de formulação de concepções, práticas e políticas de educação elaboradas pelos próprios povos do campo. Que emanem de suas necessidades, conhecimentos e experiências visando a superar o antigo modelo de educação rural por meio do qual a escuta e diálogo com o povo camponês era inexistente (Santos; Ferreira, 2018, p. 200).

Mészáros (2008) tece uma crítica à educação, para isso, considera que o capitalismo é, em sua totalidade, quem direciona as propostas educacionais com objetivos muito definidos e

demarcados, isto é, uma educação que atenda aos interesses do mercado. “As soluções educacionais formais mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta [...]” (Mészáros, 2008, p. 45). Desse modo, esclarece que a educação deve estar à serviço da vida, para a transformação das realidades e para a emancipação humana (Mészáros, 2008, p. 47).

Nesse ensejo, compreendemos que é pela educação que o homem e a mulher mergulham no universo do conhecimento teórico, por meio da aprendizagem no processo da prática educativa. A aprendizagem é algo inerente à natureza humana e deve estar a serviço do desenvolvimento da humanidade (Mészáros, 2008). Por isso, observamos que o processo de formação humana deve ser direcionado por um currículo que favoreça esse desenvolvimento humano, inter-relacionando a teoria à prática educativa na formação de um pensamento contextualizado com a realidade social. Nesse sentido, para Santos e Ferreira (2018, p. 200),

> A necessidade de teorias e práticas educativas que possibilitassem aos estudantes, professores e militantes camponeses uma visão de totalidade dos processos históricos e do conhecimento da natureza é considerada como fundamental na formação humana no MST. O esforço do MST para a realização desses objetivos fez com que, na década de 1990, este movimento protagonizasse intensas mobilizações e debates, realização de marchas e ocupações. Um dos resultados práticos no tocante ao avanço na construção do movimento por uma educação do campo se deu no ano de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária.

Saviani (1999) esclarece sobre as implicações da educação tecnicista, como uma proposta educacional engessada, cuja finalidade era formar na perspectiva profissional. Contudo, mesmo no panorama de delinear os conteúdos escolares pautados numa Base Comum, faz-se pertinente elaborar possibilidades para no âmbito das práticas educativas e conteúdos que promovam a formação humana. Todavia, no contexto da BNCC, tais práticas estão determinadas como finalidades na formação e nas aprendizagens essenciais.

> A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Assim, entendemos que mesmo diante das adversidades, impostas pela educação para o capital, ou que os conteúdos e as propostas pedagógicas não estejam explícitos na Base ou na legislação, é lançado implicitamente às educadoras e aos educadores o compromisso de, na sua prática docente cotidiana, elaborar um currículo que possa preencher as lacunas da BNCC, com propostas diferenciadas, conforme a realidade social, histórica e cultural do sujeito.

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo parece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

O pensamento de Apple (2002) revela a real função do currículo em relação às especificidades de uma realidade cultural de uma população, atrelando-o à realidade individual do aluno. De acordo o autor, observar o contexto da realidade de uma comunidade e do sujeito é primordial na construção de seu mundo, assim como no seu processo de desenvolvimento cognitivo. Para que a escola cumpra esta tarefa, é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana (Caldart, 2004, p. 25).

A BNCC e os Princípios da Educação do Campo: perspectivas das educadoras de escolas de assentamentos rurais em Vitória da Conquista

As informações da pesquisa de campo apontaram que na "[...] implementação da BNCC na prática educativa, estão postas mudanças significativas no currículo das nossas escolas, sem possibilidade de escolha adotamos um planejamento pedagógico contrário a educação do MST" (Roseli Nunes, 2022, informação verbal). Logo, podemos inferir que houve implicações negativas nas modalidades pedagógicas, pois elas deixam de contemplar a realidade escolar de uma comunidade, assim como as suas especificidades educacionais na íntegra.

A narrativa da entrevistada demonstra a impotência das educadoras do MST, a respeito da adesão à BNCC, no planejamento de uma escola de MST, tendo vista que há um distanciamento entre os direcionamentos da BNCC e os Princípios do MST, os quais serviram

de orientação para os princípios da Educação do Campo. Ao analisar o Plano Municipal de Vitória da Conquista (PME), averiguamos que existe também distanciamento entre o PME e o Decreto 7352/2010, que trata dos Princípios da Educação do Campo, ou seja, mesmo que haja apontamentos referentes às escolas do campo, no referido plano, verificamos lacunas em relação aos aspectos das modalidades educacionais que inclui a Educação do Campo.

Para Libâneo (2004), a escola pode ser concebida como um espaço educativo que contribui para o desenvolvimento humano, com destaque para a capacidade de correlacionar o processo de aprendizagem à realidade contextualizada, às questões sociais e políticas. Na narrativa a seguir fica evidenciado que, "A escola do MST, não é uma escola independente da rede, não é o MST que mantém a escola. A escola está localizada em área do MST, mas uma escola pública da rede municipal de ensino, é uma escola regulada pelo estado" (Luana Carvalho, 2022, informação verbal). A narrativa de Luana Carvalho, revela a impotência do MST em manter uma escola diferenciada. Diante disso, cabe internalizarmos a todo momento que a educação é dever do Estado, mas, também, remete à compreensão de que a educação específica para um grupo, igualmente, é direito. Essas perspectivas inserem o MST e o Movimento Articulado Por uma Educação do campo no contexto de disputa e de enfretamento.

Sendo assim, assimilamos que — enquanto educadoras, educadores e militantes em defesa da Educação do Campo — apreendemos que, com a BNCC, o Estado constitui um processo educativo aprisionado em um conteúdismo ultrapassado, assim como uma estrutura disciplinarista que organiza a BNCC. Isso "pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo país" (Oliveira, 2018, p. 56). O autor concluir que, por intermédio da BNCC o Estado retira a autonomia da gestão escolar, controla toda política educacional do país, mediante avaliações em larga escala, elaboradas com materiais didáticos uniformizados, além de incentivar a competitividade entre os docentes com recompensas para os professores. Tais recompensas consideram as escolas que atingem as melhores notas nas avaliações, o que consideramos contraditório, tendo em vista a educação para emancipação.

Caldart (2004), ao pensar na Educação do Campo, pensamos numa abordagem que consiste em conceber a educação como um processo de construção de um plano educacional direcionado à população do campo. Isso significa que estamos considerando a educação, tanto em termos políticos quanto pedagógicos, face os interesses sociais, políticos e culturais de um

grupo social específico. Em outras palavras, estamos pensando na educação como um processo global, mas sempre levando em conta as situações particulares e as pessoas reais que vivem em determinados contextos sociais em um período histórico específico.

É nesse sentido, que as políticas para a Educação do Campo ganham destaque, com ênfase na formação pautada em um posicionamento político de luta. Caldart (2004) segue inferindo que a escola é um instrumento revolucionário. Outro elemento de relevância social que precisa ser discutido nesse estudo é o trabalho, na visão da autora, o trabalho favorece a formação da consciência de classe, isto é, produz cultura na mesma medida que alicerça a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, precisamos refletir sobre o papel do educador na formação humana nas escolas do campo, assim como (re) pensar o papel da escola para formação dos indivíduos nessa sociedade, eliminando a configuração de um sistema de produção que explora, oprime e exclui.

A entrevistada Roseli Nunes[363], professora da escola em área de assentamento rural do MST em Vitória da Conquista, afirma que:

> [...] Trabalhar com os Princípios da Educação do Campo, ainda é um dos nossos grandes desafios, pois governantes em geral, não reconhecem a política para Educação do Campo. As propostas de ensino pensada para as escolas no Brasil, ainda são pensadas no contexto de escolas localizadas em áreas rurais, as orientações para as escolas do campo, aqui nesse município, são as mesmas orientações pedagógicas das escolas urbanas, o que muda no planejamento, é apenas o nome da escola. Daí a necessidade de resistência na disputa e defesa dos nossos princípios educacionais, como nosso PPP diferenciado. Temos o conhecimento que escola é gerenciada pelo estado, mas precisamos defender os nossos direitos a educação conforme a nossa realidade, pelo menos o garantir previsto no Decreto de 2010 (Roseli Nunes, 2022, informação verbal).

A entrevistada Roseli Nunes aponta que, diante da imposição das diretrizes neoliberais para as práticas pedagógicas escolares, a gestão das escolas de assentamentos rurais, que possuem integrantes do MST, passaram a inserir na dinâmica do planejamento escolar, do

[363] No ano de 2017, o MST na Bahia homenageou as mulheres que morreram na luta pela Reforma Agrária. A homenagem aconteceu nas instalações do INCRA, em Salvador, quando mais de mil mulheres ocuparam o Instituto em um Ato nesse ano. As mulheres homenageadas foram Jaci Rocha, Luana Carvalho, Maria Zilda, Margarida Alves, Valdete Correia**,** Roseli Nunes. Nesse recorte da pesquisa selecionamos os nomes de **Margarida Alves, Roseli Nunes** para nomear as entrevistadas, assim, preservar o anonimato das colaboradoras da pesquisa. Conferir em: https://mst.org.br/2017/03/15/mst-na-bahia-homenageia-mulheres-que-morreram-na-luta-pela-reforma-agraria/ Acesso em: 22 de setembro de 2022.

currículo disponibilizados pela secretaria de educação, um currículo paralelo, interrelacionado os conteúdos do planejamento pedagógico curricular da rede com os Princípios da Educação do Campo e os Princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, denominados, pelo MST, por currículo extraescolar. Na mesma perspectiva Margarida Alves afirma:

> Temos um currículo disponibilizado pela SMED, onde se define o plano de curso estabelecido pela SMED. No entanto, temos também nosso *currículo oculto*, que é o currículo, onde colocamos em prática, os princípios da Educação do Campo e os nossos fundamentos filosóficos. Essa é forma que temos de manter os Princípios da educação nas escolas do MST, assim contribuímos para que os educandos compreendam, as questões de ordem social no país (Margarida Alves, 2022, informação verbal).

Outras inquietações que emergem é que a escola, enquanto esse espaço, um tanto contraditório, do ponto de vista da ideologia do Movimento, não pode se sobressair a ponto de arrefecer a *práxis* do Movimento, cujos princípios colocam o MST como uma organização de enfrentamento da ordem burguesa. Dessa forma, é preciso pensar em um currículo paralelo, tanto nesse ambiente de disputa, como nos espaços da formação do Movimento.

A narrativa da educadora Maria Zilda, a seguir, evidencia as preocupações das educadoras de escolas de assentamentos rurais no município mencionado, quanto aos elementos das especificidades educacionais, inclusive estabelecidas no Decreto de 2010, que dispõe sobre os princípios da Educação do Campo, suprimidas do currículo na prática da formação escolar.

> [...] Nosso sistema de produção é capitalista, o sistema educacional brasileiro é proposto pelo capital. É uma realidade! Nosso currículo é de base capitalista. Por mais que a gente tenta combater, por meio de nossas ideologias educacionais, a escola é espaço de reprodução do capital. Ou seja, uma das nossas tarefas diárias em uma escola de assentamento, é lutarmos, constantemente, tanto na teoria como na prática, para não sermos, reprodutores dessa escola capitalista, que fere os Princípios Educacionais do nosso Movimento. [...] de fato, nossas escolas, possuem uma ideologia de formação humanista, mas de direito somos reféns dessa proposta educacional imposta pelo Estado, de uma educação baseada em habilidades e competências. Por isso, possuímos um currículo oculto, um currículo extra - escolar. Nesse currículo criamos estratégias, para trabalhar dentro das possibilidades, com o conteúdo que possibilita a formação do pensamento crítico dos nossos educandos a partir da nossa realidade, que é uma realidade diferenciada em vários aspectos. Por isso, enquanto educadoras de escola de assentamentos, temos que está que assumir o compromisso de defender a

> nossos Princípios pedagógicas e educacionais [...] (Maria Zilda, 2022, informação verbal).

Diante dessa conjuntura, cabe inferir que precisamos de escolas que organizem o trabalho pedagógico sob outras bases, já que as atuais reproduzem a extrema desigualdade social, além de excluírem e marginalizarem crianças e jovens por meio de diversos instrumentos pedagógicos, a exemplo da avaliação (Vendramine, 2019).

Convém destacar que é pelo processo educacional que a criança se desenvolve cognitivamente, constrói conhecimentos e torna-se sujeito de sua relação no seu contexto social. Sendo assim, é na aquisição desse conhecimento que surge o processo de apropriação dos elementos que compõe a distinção. Por isso, a importância, de que esse processo educacional seja delineado numa perspectiva crítica e libertadora, que resultará na emancipação do homem e da mulher nos espaços educacionais.

Considerações finais

A política da BNCC, já em curso em todo território brasileiro, remete à perspectiva educacional de formação baseada em aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências, que em vias do direito, adentra num cenário de contramão ao Decreto 7352/2010, quando não estabelece explicitamente em suas metas nenhum conteúdo a respeito da política para Educação do Campo. Nesse panorama, compreendemos que a BNCC, ao não abordar sobre nenhum elemento dos Princípios da Educação do Campo, e assim desmaterializa o projeto histórico social de educação que poderia contemplar a classe trabalhadora do campo.

No decorrer da pesquisa, verificamos que o Estado implementa uma BNCC, que em sua totalidade, visa atender os interesses do capital, quando impõe como política educacional um parâmetro curricular com uma abordagem engessada, formatado por um currículo unificado, distante da universalidade.

O que está posto é que o Estado institui uma única proposta curricular para um país diverso, além de utilizar o termo diversidade e cultura, tanto na Meta seis como na Meta nove (09) para justificar, negar e subtrair o direito às modalidades educacionais existentes enquanto

política consolidadas, a exemplo da Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena etc.

Os resultados das narrativas da pesquisa de campo apontaram que a secretaria municipal de educação, SMED, *lócus* da investigação, tem planejado o seu currículo escolar pautado na BNCC. Entretanto, as educadoras entrevistadas alegaram (e assim verificamos no documento) que entre as metas da BNCC não constam direcionamentos específicos para Educação do Campo, conforme previsto no Decreto 7352/2010, e que as secretarias municipais de educação não estão se comprometendo com o previsto na legislação para Educação do Campo.

Segundo as entrevistadas, que mais que educadoras são integrantes do Setor de Educação do MST, "esse fenômeno não é exclusividade de Vitória da Conquista, a BNCC está sendo adotada em todas as escolas localizadas em áreas rurais, quilombos, e em assentamentos rurais dessa Regional" (Margarida Alves, 2022, informação verbal). Sendo assim, inferimos que, com a implementação da BNCC, o Estado intencionalmente promove desarticulação do projeto educacional constituído pela classe trabalhadora para as escolas do campo, assim, inviabiliza a formação humana na perspectiva da emancipação plena do indivíduo, disponibilizando para a população escolar apenas uma formação baseada nas aprendizagens essenciais. É nesse contexto que surge o enfretamento pelo currículo oculto, face a possibilidade de inserir os Princípios da Educação do Campo, tal como a Pedagogia do MST na prática educativa.

Nesse sentido, compreendemos que falta compromisso social com a educação, sobretudo, com a Educação do Campo. Essa falta de compromisso social do Estado, representado pelas suas respectivas secretarias estaduais e municipais, implica na impossibilidade de uma formação humana, associada a um currículo que estimule a construção de um pensamento crítico e a formação omnilateral.

Nessas circunstâncias, a sociedade civil e acadêmica, que defendem as modalidades educacionais quilombolas, para o campo, inclusiva, para jovens e adultos, indígena e outras junto ao Movimento Articulado Por Uma Educação do Campo devem estar a postos e vigilantes, nas trincheiras da luta constante em defesa da educação de qualidade e de especificidade para a classe trabalhadora. Em síntese, a comunidade acadêmica e a sociedade civil precisam se comprometer com as lutas relacionadas às questões sociais provenientes da desigualdade educacional no contexto da formação escolar em todo território nacional.

A Educação do Campo, enquanto política pública, precisa estar em conformidade com o que foi implementado no Decreto 7352/2010, resultado da luta de uma população que, desde 1997, no I Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), vem construindo e consolidando políticas de princípios educacionais específicos, conforme a realidade de mundo. Portanto é necessário que tais políticas educacionais sejam garantidas e efetivadas conforme previsto na Constituição.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Abr 1998, vol.19, no.44, p.19-32. ISSN 0101-3262. Disponível em: Acesso de set. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio. ZANATTA, Shalimar Calegari. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação.** Maceió. Vol. 11. Nº. 25, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC**). Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017. Disponível: em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: set. de 2023.

BRASIL. Presidência Da República. **Decreto nº 9.465, de 9 de agosto de 2018**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36331315/do1-2018-08-10-decreto-n-9-465-de-9-de-agosto-de-2018-36331311. Acesso em: set. de 2023.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso de set. 2023.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei De Diretrizes e Bases 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: set. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In:* MOLINA, M. C & JESUS, S. M. A (Orgs). **Contribuições para a**

construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, n° 1, set/dez, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio**. Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Formação Administrativa do município de Vitória da Conquista**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/historico. Acesso em: 30 de nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Vitória da Conquista**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama. Acesso em: abril de 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). **Número de escolas públicas em dependências estaduais em áreas urbanas no Brasil**, 2021. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em: ago. 2022

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). **Número de escolas públicas em dependências municipais em áreas urbanas no Brasil**, 2021. https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em: ago. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2004.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa**; 7ª Edição Editora Atlas, São Paulo 2012.

MARX, K. 1818-1883. **Manuscrito econômico filosóficos**, traduzido por Jesus Raniere 4ª Reimpressão, Editora Boitempo, São Paulo, 2010.

MARX, K; ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In:* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais** - vol. 35 n° 102. Ano 2020, p 5. RBCS Vol. 35 n° 102 /2020: e3510221. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso set.2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria Método e criatividade**. Ed. Vozes 3ª Reimpressão 2020.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa. Políticas Curriculares no Contexto de Golpe de 2016: Debates, Embates e Resitências. 2018. *In*.: AGUIAR. Maria Angela da; DOURADO. Luiz Fernando. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024:** Avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico-Recife: ANPAE, 2018.

PEDROZO COGO, T., & BITENCOURT Cardoso, J. (2023). Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educação, Política e Sociedade**, 8 (2), 121–155. Disponível em: https://revistas.uam.es/reps/article/view/16947/16111. Acesso em: set. 2023.

QEDU. Plataforma QEdu, **Informações do número de escolas no município de Vitória da Conquista**. 2021 Disponível em: https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=CjwKCAjw9e6SBhB2EiwA5myr9sPkNfn3Ygsg7gN6QsGU-HVA8wUqY1MBw7yJ3FnPs01OuMCp_Up_bRoCDIUQAvD_BwE. Acesso em: jun. de 2021.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação –** liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix. FERREIRA Cléber Eduão. Currículo e Educação do Campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar. **Revista Espaço do Currículo Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 199-210, mai./ago. 2018. Ano 2028 P. 200. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v2n11.39567/33002. Acesso em set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s). Disponível em:

https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermevalescolaedemocracia.pdf. Acesso de set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**: Uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió: EDUFAL, 1997.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo históricodialético. *In:* COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

VENDRAMINI, Celia R. **I Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, realizado em Brasília, no período de 6 a 8 de agosto de 2008.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelect-tual na Idade Escolar. *In:* Vygotski, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESSIGNIFICAÇÃO DA MULTISSERIAÇÃO NA RESISTÊNCIA DA ESCOLA NO/DO CAMPO

Luciana Silva Oliveira[364]

Alex Verdério[365]

RESUMO: Este relato é fruto de uma pesquisa em andamento desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e tem como objeto a Educação do Campo no que se refere à formação de professores que atuam em classes multisseriadas, compreendendo-a como meio para ressignificar a multisseriação nesse contexto. A pesquisa de caráter qualitativo, do tipo pesquisa-ação, tem como colaboradores professores e gestores de três escolas do município de Serra do Ramalho, estado da Bahia. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental. Ao propor um estudo aprofundado sobre às classes multissérie é necessário compreender como a formação docente pode contribuir na sua ressignificação estando vinculada a existência e resistência da escola no/do campo. Essa ação insere-se no processo de fortalecimento da luta contra o fechamento e nucleação dessas escolas, uma vez que, as classes multisseriadas são apontadas continuamente como desculpa para retirar os estudantes de suas comunidades de origem e levá-los para escolas distantes de suas casas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Classes Multisseriadas; Formação de Professores; Resistência.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em curso, vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sediado no Centro de Formação de Professores (CFP), no município de Amargosa – BA,objetiva investigar como a formação de professores(as) das classes multisseriadas pode contribuir com a ressignificação conceitual da multisseriação no contexto das escolas localizadas no campo. As experiências junto aos professores(as) das escolas do campo com poucos estudantes, mostram que as classes multisseriadas constituem-se uma forma de organização escolar onde estudantesde diferentes idades e níveis de escolarização são agrupados

[364] Mestranda do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Professora da Educação básica em Serra do Ramalho/BA. E-mail: lucianapankaru@gmail.com.

[365] Drº em Educação. Orientador. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO-UFRB). E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br.

numa mesma sala de aula. É uma realidade das escolas campesinas e têm sua origem no período do Brasil colônia, com a atuação de professores(as) leigos(as) e ambulantes que ministravam aulas aos(as) filhos(as) dos donos das terras e por consequência aos(as) filhos(as) dos(as) trabalahadores(as) que lhes prestavam serviços.

Dada a constância das classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro, a formação como meio para ressignificar a compreensão da multisseriação é importante para desmistificar a ideia de que essa organização se constitui prejuízo para os processos de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Nesse sentido, a existência das classes multisseriadas é problematizada e dimensionada a partir do ponto de vista do acesso e garantia do direito à educação na comunidade de origem do(a) estudante. Durante muito tempo, a educação oferecida aos sujeitos do campo foi copiada do modelo de educação urbano, revelando subordinação da cultura e dos valores do campo aos costumesurbanos. Coelho (2011, p. 136), discute que "[...] nas primeiras constituições, [...] as escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor".

Discutir sobre a formação de professores(as) para atuar nas escolas do campo é uma questão que exige reflexão à respeito da concepção de um curso/formação que capacite professores(as) para atuarem segundo as especificidades da Educação do Campo. É preciso analisar quais são e o que pretendem essa formações, já que tais processos envolvem uma ampla rede de conhecimentos e construção de práticas pedagógicas de acordo com o contexto e as demandas dos sujeitos.

Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225), "a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir". Nesse sentido, compreendemos que a escola do campo requer uma ação educacional pautada na práxis pedagógica, a qual contribua com a emancipação do(a) estudante campesino(a) e dos demais sujeitos envolvidos nos processos educativos.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada segundo os princípios da abordagem qualitativa, e caracteriza-se pela pesquisa-ação. Thiollent e Colette (2014, p. 212), apontam que "a ação

educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante". Essa pesquisa, sendo de cunho empírico, traz em seu bojo a busca por uma solução para um problema de ordem coletiva; pressupõe a participação e cooperação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na situação.

Nesse contexto, essa pesquisa nasce, então, da necessidade da autora de entender e propor uma transformação para uma dada realidade ou problema, como construir uma formação específica para os professores da multissérie. A pesquisa-ação, embasada na relação entre o pesquisador e os sujeitos do fenômeno ou situação investigada, de acordo com Engel (2000, p. 182), procura "desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É (...) fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta". Assim, atuando na Coordenação Pedagógica e Administrativa da Secretaria de Educação do município de Serra do Ramalho e estando em contato direto com os professores de classes multisseriadas das escolas do campo, este almeja objetiva contribuir com a construção de um planejamento de formação continuada que articule a prática pedagógica com as especificidades socioculturais do estudante do campo e que ajude os professores no planejamento.

Para realizar a análise sobre a formação de professores e ressignificação da multisseriação na resistência da escola no/do campo e o impacto que da educação, oferecida nessas escolas, na vida da população campesina do referido município, a pesquisadora objetiva construir um plano de estudo a ser desenvolvido junto à Secretaria de Educação e em escolas de três comunidades, uma de reassentamento, que em seus primórdios era uma fazenda que foi desapropriada para alocar as famílias vindas de diversas regiões do Brasil, uma de povos ribeirinhos e outra quilombola, pois atuam com turmas multisseriadas e passaram pelo processo de nucleação, e desnucleação em 2022. Desse modo, os participantes serão o secretário de educação do município, os coordenadores que atuam na área de Educação do Campo e nas turmas multisseriadas, a equipe gestora e os professores das escolas das comunidades em questão. Assim, para o levantamento de informações e produção de dados, como procedimentos, têm-se o estudo bibliográfico, a análise documental, a observação e entrevistas a serem realizadas com professores(as) e gestores(as) escolares. Nessa direção, sem perder de vista os cuidados éticos, respeitando as opiniões e preservando a identidade dos participantes

da pesquisa, será possível conhecer como os professores do município de Serra do Ramalho vem desenvolvendo suas práticas pedagógicas dos e, coletivamente, refletir a respeito de estratégias de valorização do conhecimento dos estudantes das classes multisseriadas e como a resistência ao fechamento e nucleação de escolas pode ser construída por meio da atuação docente.

A partir dos processos de orientação, está sendo realizado o adensamento da problemática e da questão de pesquisa, tendo por suporte a experiência laboral da pesquisadora e as reflexões dispostas a partir da pesquisa bibliográfica e documental, realizadas ainda em caráter preliminar.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O município de Serra do Ramalho – BA tem sua origem na construção da Barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé e Pilão Arcado. As famílias que habitavam essas cidades foram obrigadas a fixarem residência na região que hoje conhecemos como Serra do Ramalho. Os dados iniciais da pesquisa têm evidenciado que o município de Serra do Ramalho vem agindo na contramão das políticas hegemônicas que atuam na precarização da educação das comunidades do campo. O município possui 85% das escolas localizadas no meio rural e para fortalecer essas escolas e evitar as difíceis condições de acesso dos(as) estudantes que se deslocavam de suas comunidades de origem para estudarem na cidade, em 2022 o município realizou a desnucleação de 13 escolas e reativou a escola indígena, que havia sido fechada em 2018.

Serra do Ramalho possui 40 escolas, sendo 6 delas na sede, Agrovila 9, e 34 escolas localizadas em comunidades do campo, das quais uma é indígena, 3 são quilombolas, 5 são ribeirinhas, uma está numa comunidade serrana e 25 estão em comunidades que receberam os reassentados atingidos pela barragem. Das 34 escolas do campo no município, 19 possuem classes multisseriadas. O município possui 571 professores(as), sendo 126 das escolas do meio urbano e 445 das escolas localizadas no campo, destes, 80 atuam em classes multisseriadas. Nessa perspectiva, dada a diversidade que compõe o município de Serra do Ramalho e os desafios para atuar nas escolas do campo com classes multisseriadas, o município fez uma parceria com a Uiversidade do Estado da Bahia (UNEB) para desenvolver uma formação continuada com os(as) professores(as) das classes multisseriadas.

Por meio das vivências na formação continuada ofertada pelo município aos(às) docentes que atuam em classes multisseriadas, tem sido possível refletir com os(as) professores(as) as possibilidades de delineamento de ações para promoção da formação docente segundo as especificidades da escola campesina no contexto multisseriado.

No âmbito da formação de professores(as) de classes multisseriadas, em 1997, foi instaurado o Programa Escola Ativa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, 2010) que teve como uma de suas maiores influências o Programa Escuela Nueva, formulado na Colômbia, (LAZARETTI; FRANÇA, 2020, p. 2). Em 2013, por meio da portaria nº 579/2013 do Ministério da Educação (MEC), o Programa Escola Ativa foi substituído pela Ação Escola da Terra. Entretanto, essa política de formação não foi consolidada e sofreu descontinuidades e foi esvaziada na ultima gestão do Governo Federal (2019-2022).

Conforme Hage (2005), é possível identificar contradições presentes na dinâmica das escolas com essa configuração de classes multisseriadas, tais como: a precarização e o abandono. Isso é refletido no descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória que deve ser ofertada às populações do campo.

Assim, este estudo busca realizar não apenas uma discussão sobre a formação de professores(as) do campo, mas, também, busca ressignificar a prática pedagógica nas classes multisseriadas a partir da construção de uma nova visão dessas classes; um processo de ressignificação da multissérie para fortalecer a luta contra o fechamento e a nucleação de escolas campesinas em espaços urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa tem possibilitado à pesquisadora realizar uma reflexão a respeito da organização das escolas campesinas, permitindo conhecer qual o papel que a educação e a escola têm na vida de crianças, jovens e adultos do campo; sujeitos que necessitam da atenção do Estado e que tem na escola um espaço para o empoderamento. Assim, é urgente a efetivação de políticas públicas que considerem como prioridade o desenvolvimento estrutural e pedagógico das escolas do campo. É censurável que em algumas comunidades muitas crianças, jovens e adolescentes ainda precisem sair de suas casas, percorrendo longas distâncias em transporte escolar, para chegar à escola.

Com esta pesquisa esperamos realizar, coletivamente, uma análise profunda sobre as políticas para a Educação do Campo e o entendimento desse conceito cunhado na luta dos movimentos sociais. Durante esse processo teremos como base a discussão sobre a formação de professores(as) de classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo, entendida aqui para além de um local de trabalho, mas como espaço de formação de sujeitos políticos. Nessa perspectiva, buscaremos desenvolver um plano de formação docente que contribua na construção de subsídios para a prática pedagógica em classes multisseriadas.

Ao longo do tempo as classes multisseriadas têm sido vistas como prejuízo para a educação dos estudantes, esta proposta de pesquisa, ao propor um plano de formação como produto educacional tem por perspectiva evidenciar as potencialidades da multisserie para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do campo em conexão direta com sua realidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação, MEC**. Diretrizes para Implantação eImplementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação, MEC**. Escola Ativa: Projeto Base, 2010.Disponível em: http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf . Acesso em 18/abr./2023.

COELHO, L. R. S. A função social da escola na Educação do Campo**. Revista Lugares de Educação**, Bananeiras – PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul.-dez. 2011 ISSN 2237-1451. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10972. Acesso em 18/abr./2023.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. Educar, Curitiba. N. 16, Editora da UFPR, 2000.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidadesdas escolas multisseriadas no Pará. 1. ed. Belém: M. M. Lima, 2005.

LAZARETTI, L. R.; FRANÇA, M. T. A. **"Em terra de cego quem tem olho é rei":**Uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. Disponível em: https://feaac.ufc.br/wp-content/uploads/2021/02/texto-multisseriadas-versao-efeito-fixos-28-01.pdf Acesso em 18/abr./2023.

MOLINA, M. C.; ANTUNES ROCHA, M. I. **Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de professores** – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220 253, jul./dez. 2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em 18/abr./2023.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34. Acesso em: 20.11.2020.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: CAMINHOS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Raine Márcia Lopes Cavalcante[366]

Kergileda A. O. Mateus[367]

RESUMO: Este texto é resultado de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e tem como foco investigar como a formação continuada para professores que atuam nas turmas multisseriadas pode contribuir com a construção de novos caminhos para a superação dos desafios e limites da prática pedagógica nas turmas multisseriadas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo participante, para geração de dados estão sendo usadas a observação direta, entrevista semi estruturada e análise documental e está acontecendo em três escolas de comunidades campesinas do município de Serra do Ramalho - Bahia. Os participantes da pesquisa são os professores, coordenadores, diretores e o secretário de educação do município. A temática se relaciona com a questão da valorização da prática pedagógica e construção histórica do processo de formação dos profissionais que atuam no espaço escolar com multissérie. Para isso, é essencial compreender, como estão organizadas as turmas multisseriadas, analisar como se dá a organização do ensino e do trabalho pedagógico bem como a forma de agrupamento dos alunos com diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária.

Palavras-chave: Formação Docente. Turmas Multisseriadas. Prática Pedagógica.

Introdução

Este resumo é resultado de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e tem como foco investigar como a formação continuada para professores que atuam nas turmas multisseriadas pode contribuir com a construção de novos caminhos para a superação dos desafios e limites da prática pedagógica nas turmas multisseriadas.

[366] Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEN da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB. Professora da educação básica do município de Serra do Ramalho/BA. E-mail:rainemarcia@hotmail.com.

[367] Drª em Educação. Orientadora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEN- UESB). E-mail: kmatues@uesb.edu.br.

Esta investigação busca discutir a realidade da Educação do Campo, com foco nas turmas multisseriadas, considerando os desafios enfrentados pelos professores nessas escolas. A pesquisadora, que também é professora em uma escola campesina com turmas multisseriadas, sentiu a necessidade, a partir de sua prática e das angústias de outras professoras da escola, de investigar como a formação docente pode contribuir para superar esses desafios e promover um trabalho pedagógico que dialogue com os interesses e cultura dos alunos do campo. A pesquisa busca desmistificar a ideia de que a multisseriação é um problema a ser combatido, defendendo uma formação que valorize e apoie os professores em seu trabalho com turmas multisseriadas, uma vez que a permanência na escola na comunidade do estudante precisa ser defendida.

A necessidade de discutir a respeito da realidade da Educação do Campo, em especial às questões relacionadas com as turmas multisseriadas, constituem-se os principais motivos que me levaram a pesquisar sobre essa temática. Sendo professora da educação básica do campo e atuar com turmas multisseriadas senti a angústia de desenvolver uma reflexão sobre os desafios que os professores enfrentam no trabalho dessas turmas, assim como, as possibilidades pedagógicas de delinear um trabalho condizente com o interesse e a cultura dos alunos do campo.

Nesse sentido, esta pesquisa seguirá três pontos de interesse. O primeiro diz respeito à relevância pessoal, pois fazendo parte de uma escola do campo, com turmas multisseriadas, e atuando na Coordenação de Ciências e Meio Ambiente e Práticas Agroecológicas de escolas do campo e da cidade, senti a necessidade de investigar como a formação docente pode delinear caminhos para superação dos desafios enfrentados pelos professores na realização do planejamento e das ações pedagógicas no contexto dessas turmas. Assim, essa pesquisa nasce com o intuito de desenvolver uma reflexão que desmistifique a ideia de que a multisseriação é um mal que precisa ser combatido nas escolas do campo.

O segundo aspecto diz respeito à relevância social do tema em estudo, pois há a necessidade de fortalecer a discussão a respeito da formação dos professores das turmas multisseriadas no sentido de compreender as especificidades que permeiam essas turmas no sentido de contribuir com a formação política dos sujeitos do campo e a favor da construção de conhecimentos sobre os direitos dos sujeitos campesinos de maneira que possam lutar por melhorias pela permanência da escola em seu território. O terceiro aspecto situa-se no campo acadêmico, visto que o esquecimento das turmas multisseriadas pelo poder público faz surgir a

necessidade de aprofundar as pesquisas e reflexões a respeito de uma educação de qualidade para os estudantes de classes multisseriadas. As turmas com essa organização é uma realidade nas escolas do campo, no entanto, percebemos que elas são invisibilizadas na agenda política. Assim, essa discussão é relevante por defender uma formação que permita "desnegativação" das turmas multisseriadas, possibilitando a busca por metodologias de ensino que atenda as particularidades destas turmas.

Nesse contexto, o desenvolvimento dessa pesquisa está sendo importante para discutir como a formação docente pode contribuir com o fazer pedagógico no contexto das turmas multisseriadas, no sentido de fortalecer a escola do campo e resistir contra a nucleação e fechamento dela.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada seguindo os preceitos da abordagem qualitativa, sendo do tipo participante, onde o pesquisador se envolve diretamente com a comunidade estudada. A pesquisa participante, que "consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 194).

Como professora de turmas multisseriadas e fazendo parte da Coordenação Pedagógica do município, esta pesquisa é natural e nasceu das inquietações e questionamentos dos professores de escolas multisseriadas sobre como desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e heterogeneidade dessas classes. Assim, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 67), a pesquisa participante "caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. (...) implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem". Nesse sentido, a pesquisa participante nasce a partir das inquietações de um grupo sobre determinado problema e procura o implicação da comunidade na reflexão a respeito de sua própria realidade e acontece a partir da interação entre pesquisadores e pessoas das situações investigadas.

O espaço da pesquisa são 3 escolas que funcionam com turmas multisseriadas, sendo elas: uma escola localizada numa comunidade campesina, com turmas seriadas e multisseriadas, uma escola localizada numa comunidade ribeirinha, onde todas as turmas são

multisseriadas e outra numa comunidade quilombola, que possui turmas multisseriadas apenas nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. As escolas selecionadas passaram pelo processo de desnucleação em 2022 e voltaram a receber os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que haviam sido levados para escolas de outras localidades.

Para a geração de dados estão sendo usadas a observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise documental e está acontecendo em três escolas em comunidades campesinas do município de Serra do Ramalho, Bahia. Os participantes da pesquisa são os professores, coordenadores, diretores e o secretário de educação do município. Os participantes são o Secretário de Educação, a Coordenação Pedagógica de Educação do Campo e Classes Multisseriadas da Secretaria de Educação, os Coordenadores de Polo que atendem as escolas participantes, os gestores das três escolas e os professores que atuam nas turmas multisseriadas dessas escolas.

Resultados preliminares

O município de Serra do Ramalho é marcado por uma diversidade sociocultural significativa, visto que ele nasce com as comunidades quilombolas que se fixaram às margens do Rio São Francisco. Sua origem política está relacionada à construção da barragem de Sobradinho, que iniciou o assentamento coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e, por meio do Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho – PEC'SR, criado em 13 de maio de 1975, fez a transposição das 1800 famílias, mais os sem-terra de várias partes do país para a região serramalhense, distribuindo-os em povoados denominados de agrovilas.

Durante a análise documental realizada na Secretaria de Educação (2023) do município de Serra do Ramalho/BA, foram identificadas algumas características importantes para a discussão a respeito da Educação do Campo e da formação docente para professores de turmas multisseriadas: o município possui 40 escolas, sendo apenas 6 na sede e 34 escolas campesinas, que são direcionadas ao atendimento de diferentes comunidades. Dessas 34 escolas, 3 são escolas quilombolas, 1 indígena, 5 são ribeirinhas e 24 são de assentamento. Essas escolas oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Entre as escolas campesinas, 19 delas possuem turmas multisseriadas. A rede de ensino do município conta com um total de 571 professores. Desses professores, 126 atuam nas escolas urbanas localizadas na sede do município, enquanto 445 trabalham nas escolas do campo. Além disso, 80 docentes são responsáveis por lecionar nas turmas multisseriadas. De acordo com Hage (2011, p. 127), os desafios impostos aos professores de turmas multisseriada são amplos porque "eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, sendo a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes muito variados".

A forma de organização da sala de aula com alunos de séries diversas, a multissérie, configura-se como um desafio para a atuação dos professores das escolas do campo por duas razões: ausência de formação específica para atuar na escola do campo e com esse tipo de organização e construção de um planejamento que contemple as diferenças de interesses, níveis de aprendizagem e faixas etárias dos estudantes. A Resolução 1/2002 – CNE/CEB, afirma que "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade" (BRASIL, 2001), o que caracteriza a multissérie como uma maneira de organização do ensino específico das regiões campesinas e que pode contribuir com o desenvolvimento educacional dos povos do campo.

Desse modo, os professores que trabalham com turmas multisseriadas participam de uma formação continuada específica para atuarem nesse contexto, visto que, conforme Nóvoa (1992, p. 13), "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada". Assim, a formação ocorre quinzenalmente, alternando entre uma quinzena com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e outra com os professores dos anos finais do ensino fundamental.

Esse programa de formação tem como objetivo preparar e aprimorar as práticas pedagógicas dos docentes que lecionam em turmas multisseriadas. Isso porque o papel do docente não se resume a transmissão de conhecimentos, mas envolve a provocação de "conflitos intelectuais", para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva" (FREITAS, 2005, p. 95).

Nessa direção, Caldart (2004, p. 157), destaca que "a educação do campo também se identifica pela valorização específica das educadoras e educadores", exigindo políticas especiais de formação de professores para atuar nas escolas do campo e um projeto de valorização e potencialização dos fazeres docentes desses educadores. E nesse caminho, o

município também oferece uma formação específica para os professores que trabalham com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Essa formação ocorre uma vez ao mês e tem o propósito de capacitar os educadores para atenderem às necessidades específicas desse público.

Os dados iniciais da pesquisa evidenciam que a Secretaria de Educação do município de Serra do Ramalho/BA está atenta à diversidade das escolas campesinas e às necessidades dos professores que atuam em contextos distintos, buscando oferecer formações apropriadas para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Considerações iniciais

Discutir os desafios enfrentados pelas turmas multisseriadas, como a diversidade de níveis de aprendizagem, interesses e faixa etária dos alunos, bem como a pressão por resultados da Secretaria de Educação, evidencia a necessidade de uma formação docente específica e contextualizada para professores atuarem nas escolas do campo e promoverem uma educação de qualidade aos alunos desse espaço. Os dados iniciais têm mostrado que a oferta de educação em turmas multisseriadas pode contribuir para a permanência dos alunos no campo e valorização de suas identidades culturais.

É importante destacar que a pesquisa não objetiva fazer uma defesa à fixação das pessoas no campo, mas refletir a respeito dos direitos dos sujeitos campesinos a uma educação de qualidade em seu espaço. Ao discutir a formação docente para turmas multisseriadas buscamos evidenciar que as escolas podem organizar-se de formas diversas e que a prática pedagógica nessas turmas precisa ser construída de forma que os estudantes possam escolher entre ficar ou saírem de suas comunidades. E o fortalecimento das turmas multisseriadas se insere no âmbito da garantia de direitos e na luta contra a nucleação e fechamento de escolas, pois escola na comunidade é vida.

Com base nessas informações, a pesquisa visa contribuir para o aprimoramento da formação docente e para a construção de práticas pedagógicas alinhadas com as especificidades das turmas multisseriadas e das escolas do campo. Além disso, pretende-se destacar a importância da valorização da cultura e saberes locais dos alunos do campo, promovendo uma educação contextualizada e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada** – avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

HAGE, S. M. **A multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A., BELTRAME, S. A. B., CONDE, S. F., PEIXER, Z. I. (orgs.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1992.

O PROGRAMA FORMAMAPO NO MUNICÍPIO DE LAJE

Antoniel dos Santos Peixoto[368]
Elaine Moraes Santos[369]

O Programa de Formação de Educadores do Campo é uma atividade extensionista da UESB em parceria com a UNDIME/BA, UNCME/BA, UFRB, UESC e UNEB objetivando a (re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas do Campo e a Elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo. Este ensaio visa expor as contribuições que o Formacampo tem proporcionado para o Município de Laje, que em 2021 teve 83 inscritos/as - direção, coordenação pedagógica, docentes, técnicos da Secretaria de Educação, envolvendo 20 escolas. Em 2022 o município objetivou o cumprimento da estratégia 5.7 do Plano Municipal de Educação de Laje, constituído uma Comissão Especial que elaborou as Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMECs), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. Em 2023, tem 122 inscritos. Através do *Google Forms*, identificamos que 64% residem no campo, 89% atuam em escolas localizadas no campo, 71% afirmam que nunca tinham feito curso de Educação do Campo e dos que responderam sim, a maioria sinalizou o Formacampo, configurando a importância que o programa tem apresentado. Concluímos que o Formacampo tem despertado o pertencimento de sujeito do campo a está valorizando a Educação do Campo, buscando levar para a prática docente este pertencimento de sujeito com direitos e deveres. (Questionário Google Forms, agosto de 2023). Com a implementação das DMECs, é necessário que o Município continue no Formacampo bem como de outros que estejam alinhados às a Educação do Campo.

Palavras-chave: Formacampo. Educação do Campo. Diretrizes Municipais.

[368] Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Laje/BA. E-mail: antoniel_edfisica@yahoo.com.br

[369] Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Laje/BA. E-mail: moraeselaine_2012@hotmail.com

O FORMACAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Antoniel dos Santos Peixoto*
Railda dos Santos Sousa**
Elaine Moraes Santos***

Resumo: O Programa Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO – é uma atividade extensionista que visa a formação continuada de educadores e educadoras que atuam nas Escolas do Campo dos Territórios de Identidade da Bahia. Este trabalho visa apresentar como o Programa tem se configurado como uma importante ação formativa dos educadores e educadoras do Campo neste Território, bem como as proposições já alçadas a partir desta formação. O Vale do Jiquiriçá, fica aproximadamente 250 km de Salvador, capital da Bahia e é formado por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra**.** O Formacampo foi fundamental na discussão e orientação sobre a concepção e marcos legais da Educação do Campo, despertando um novo olhar para o PPP e para a função da Escola do Campo. É perceptível o valor do Programa para o Território, dada a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem nas Escolas do Campo, implicadas através dos PPPs, materializando enquanto marco normativo a partir das DMECs.
Palavras-chave: Formacampo. Educação do Campo. Vale do Jiquiriçá.

Introdução

O Programa Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO – é uma atividade extensionista que visa a formação continuada de educadores e educadoras que atuam nas Escolas do Campo dos Territórios de Identidade da Bahia. Iniciado em 2021 de forma on-line, abrangendo sete (07) Territórios de Identidade. Uma ação que emergiu do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenado pela Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos e que contou com as parcerias da União dos Dirigentes Municipais de Educação seccional Bahia (UNDIME/BA) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), tendo como principal objetivo a (re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das Escolas do Campo.

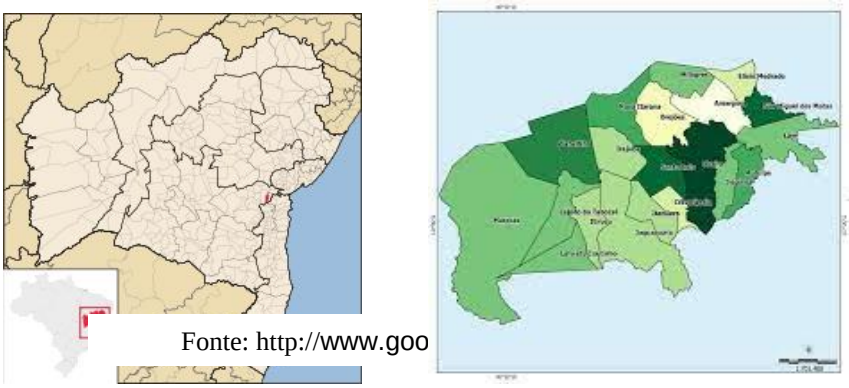
* Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Laje/BA. E-mail: antoniel_edfisica@yahoo.com.br
** Colégio Julival Rebouças - Mutuípe/BA. E-mail: sousaeduca41@gmail.com
***Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Laje/BA. E-mail: moraeselaine_2012@hotmail.com

O ano de 2021 foi marcado pela pandemia da Covid 19, em que as aulas presenciais foram suspensas e o contato remoto (on-line) foi a alternativa viável em muitas escolas, embora em outras não foi possível devido à falta de acesso à internet. Desta forma, o Programa chega ao Território do Vale do Jiquiriçá apresentando importantes e necessárias contribuições para a formação dos educadores e educadoras do Campo. Desta forma, este trabalho visa apresentar como o Programa Formacampo tem se configurado como esta importante ação formativa dos educadores e educadoras do Campo neste Território, bem como as proposições já alçadas a partir desta formação.

Contextualizando o Território

O Vale do Jiquiriçá fica aproximadamente 250 km da cidade de Salvador, capital da Bahia, interligando-se entre si e com os principais centros regionais através de uma infraestrutura viária composta de cinco rodovias federais e dezesseis estaduais. Possui espaço heterogêneo, abrigando diversificações internas exemplificadas pelas diferenças geoclimáticas e socioeconômicas. Ocupa uma área de 10.287,07 km2, que corresponde a aproximadamente 1,8% do território estadual e possui uma população de 292.496 mil habitantes (IBGE, 2022). Formado por um conjunto de 20 municípios sendo eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra**.** Destaca-se também, a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, que constitui-se como o grande elo entre os municípios do Território, tanto em termos culturais quanto de desenvolvimento socioprodutivo.

FIGURA 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO DO TERRITÓRIO



Fonte: http://www.goo

Estrutura do Formacampo 2023 e o papel da Coordenação Territorial e Municipal

O Formacampo é um programa que não dispõe de financiamento, sua prática acontece a partir da militância em uma estrutura que conta com Coordenação Geral, Parceiros, Formadores, Coordenadores Territoriais e Coordenadores Municipais. Assim, o município ao fazer a adesão através de Termo de Compromisso, indica um profissional da rede para ser o Coordenador Municipal do Programa, este imediatamente estará em contato com os Coordenadores Territoriais e estes em contato direto com Formadores e Coordenação Geral, configurando a teia estrutural que faz multiplicar o alcance do Programa.

Neste ano de 2023, o Programa ampliou sua rede de parceria e conta com as seguintes instituições: UESB, UESC, UNDIME/BA, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação seccional Bahia (UNCME/BA), a Universidade Estadual da Bahia e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cada instituição tem seu representante que articula junta a Coordenação Geral as ações do Programa.

Os Coordenadores Territoriais são convidados pela Coordenação Geral juntamente com as universidades parceiras. São estudantes egressões de cursos de Graduação e Pós-graduação em Educação do Campo, bem como professores da educação básica, sujeitos que militam por uma Educação do e no Campo e que pensam a formação a partir de princípios emancipadores compreendendo que a ação política é princípio fundante para o avançar do projeto da educação do Campo. Para Arroyo (2012, p. 362), “os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas.”

Assim, o Coordenadores Territoriais exercem as seguintes atribuições: criar grupo de whatsapp com Coordenadores Municipais; disponibilizar os links e materiais da formação; mobilizar os coordenadores; encaminhar as orientações de estudos/produções no grupo; realizar encontros territoriais em comum acordo com as redes municipais do seu território; realizar oficinas específicas por frentes de atuação no canal do GEPEMDECC; fazer o acompanhamento das atividades assíncronas; dar devolutivas das atividades assíncronas aos cursistas.

Já os Coordenadores Municipais é necessário: ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência na Educação Básica; ter experiência em articulação e mobilização com as unidades Escolares do Campo; ter conhecimento do PPP das Escolas do Campo; ter capacidade de liderança e trabalho em equipe; ter habilidade de comunicação e relacionamento; ter domínio no manuseio das tecnologias educacionais; mobilizar as equipes técnicas da rede, gestores, coordenadores escolares, professores para análise crítica propositiva dos PPPs.

O Formacampo no Vale do Jiquiriçá: desafios e possibilidades

Em 2021 quando a maioria dos municípios do Vale do Jiquiriçá aderiram ao Programa, neste ano, o objeto principal da formação era a (re)elaboração dos PPPs das Escolas do Campo e das Escolas da cidade que recebiam em sua predominância alunos oriundos do campo. No quadro 1 apresentamos um pouco dos resultados alcançados.

QUADRO 1 - FORMACAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ - 2021

Nº	Município	Quantidade de inscritos na formação	Quantidade de inscritos que vai finalizar o curso	Quantidade de escolas envolvidas	Situação dos PPP
01	Brejões	89	10	12	Previsão para 2022
02	Ubaíra	35	27	26	Previsão para 2022
03	Itiruçu	21	---------	----------	----------
04	Jaguaquara	76	33	32	Em fase de conclusão (escolas nucleadas)
05	Jiquiriçá	28	22	12	1 PPP Em andamento como referência para as demais.
06	Laje	83	70	20	
07	Lajedo do Tabocal	01	--------	----------	----------
08	Maracás	23	23	17	Iniciou, com previsão de concluir em 2022
09	Milagres	19	15	03	
10	Mutuípe	76	12	37	Em andamento
11	Nova Itarana	15	15	05	
12	Santa Inês	20	20	03	
13	Cravolândia	28	16	03	
14	Itaquara	31	11	06	Em andamento (todas as escolas da rede)
15	Planaltino	34	28	06	

16	Lafayette Coutinho	38	20	02	Concluíram a reformulação
17	São M. das Matas	49	15	10	Previsão para 2022 2021 foco no referencial curricular
18	Irajuba	39	04	10	
Total		**705**	**341 cursistas**	**204 escolas**	

Fonte: Relatório produzido pelos Coordenadores Territoriais de 2021, Antoniel Peixoto, Jaqueline Cajaiba, Valéria Prazeres

Ao longo do processo notou-se que as condições objetivas para manutenção e permanências dos educadores no curso, nem sempre foram garantidas. Entretanto, os cursistas demonstraram muito interesse e confiança no curso, muitos desistiram devido à sobrecarga do trabalho docente diante das aulas remotas, e da não garantia das condições necessárias para o acompanhamento da formação.

Enquanto que os municípios que permaneceram até o final da formação, buscaram avançar nas reformulações dos PPPs das escolas, nos quais o Formacampo foi fundamental no que tange a discussão e orientação sobre a concepção e marcos legais da Educação do Campo como elementos essenciais no documento, despertando um novo olhar para o PPP e para a função da Escola do Campo, “Os PPPs só foram reformulados porque tivemos as orientações do Formacampo. Se não fosse o programa não tínhamos realizado a revisão dos PPPs, o programa foi essencial” (Coordenadora Municipal, 2021).

Já no ano de 2022, o Vale do Jiquiriçá continuou inserido no Programa e neste ano o Formacampo trouxe como novidade as orientações para criação das Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMECs, sendo realizada uma divisão Territorial, onde os Territórios participantes de 2021 ficaram em 2022 com a proposição das DMECs, os 10 novos Territórios inclusos, ficaram com a Reelaboração dos PPPs, e os demais Territórios apenas acompanhando as lives de forma síncronas. Assim, se intitulando Grupo 1 – DMECs, Grupo 2 – PPPs e Grupo 3 – lives síncronas.

Diante da nova estrutura do programa, a Coordenação Territorial teve pouca participação, considerando que os Coordenadores Municipais do Formacampo mantinham contato diretamente com os formadores das DMECs através do grupo específico de WhatsApp. Mesmo assim, a Coordenação Territorial optou por manter o grupo ativo para possíveis dúvidas bem como, encaminhamentos de alguns materiais que poderiam servir de suporte. Como para

a elaboração das DMECs era necessário a criação de uma Comissão Especial, ocasionou que o quantitativo de inscritos foi bem menor que no ano de 2021, conforme quadro 2.

QUADRO 2 - ADESÕES E QUANTITATIVOS DE INSCRITOS POR MUNICÍPIO EM 2022.

Nº	Município	Inscritos
01	Amargosa	Não aderiu
02	Brejões	Não aderiu
03	Cravolândia	23
04	Elísio Medrado	Não aderiu
05	Irajuba	06
06	Itaquara	50
07	Itiruçu	Não aderiu
08	Jaguaquara	37
09	Jiquiriçá	29
10	Lafayette Coutinho	Não aderiu
11	Laje	09
12	Lajedo Tabocal	54
13	Maracás	18
14	Milagres	Não aderiu
15	Mutuípe	21
16	Nova Itarana	17
17	Planaltino	76
18	Santa Inês	20
19	São Miguel das Matas	07
20	Ubaíra	25
Total		**392**

Fonte: Programa Formacampo 2022

Em 2023, a maioria dos municípios do Vale do Jiquiriçá aderiram novamente ao programa. Os coordenadores territoriais continuam fazendo contato com os coordenadores municipais no grupo de WhatsApp utilizado nos anos anteriores, informando e dirimindo dúvidas acerca do programa e suas respectivas atividades (lives, encontros sobre as Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMECs) e o Projeto Político Pedagógico, Minicurso e Frentes de Trabalho). No decorrer do processo avaliou-se necessário a criação de outro grupo de WhatsApp específico para orientação sobre a (re)elaboração dos PPPs, considerando já existia o grupo que trata especificamente das DMECs.

Uma outra novidade neste ano é a proposição das Frentes de Trabalhos, grupo de formadores que se propuseram a debater temáticas específicas, realizadas em agenda própria

de 4 encontros on-lines, que somam mais 40 horas na carga horária geral dos cursistas. Ressaltando que a formação geral engloba a carga de horária de 120 horas. Também, estão sendo realizados encontros específicos para orientações mais detalhadas sobre a (re)elaboração dos PPPs e também das DMECs.

No quadro 3 podemos observar os municípios que fizeram adesão em 2023, a quantidade de educadores/as inscritos.

QUADRO 3 - ADESÕES E QUANTITATIVOS DE INSCRITOS POR MUNICÍPIO EM 2023

Nº	Município	Inscritos
01	Amargosa	Não aderiu
02	Brejões	Não aderiu
03	Cravolândia	**22**
04	Elísio Medrado	**26**
05	Irajuba	----------
06	Itaquara	**43**
07	Itiruçu	**07**
08	Jaguaquara	**111**
09	Jiquiriçá	**43**
10	Lafayette Coutinho	Não aderiu
11	Laje	**121**
12	Lajedo Tabocal	Não aderiu
13	Maracás	**65**
14	Milagres	Não aderiu
15	Mutuípe	**49**
16	Nova Itarana	**16**
17	Planaltino	**42**
18	Santa Inês	**19**
19	São Miguel das Matas	**10**
20	Ubaíra	**49**
Total		**623**

Fonte: Programa Formacampo 2023

No que tange a agenda de encontros da Coordenação Territorial com a Coordenação Municipal do Programa, foram realizados três encontros nos quais abordaram sobre a elaboração dos PPPs e das Diretrizes. A primeira reunião teve uma característica mais de apresentação do Formacampo 2023, bem como dos Coordenadores Territoriais. No segundo encontro foi discutido o desenvolvimento das atividades. Estes momentos aconteceram em

coletivo com os Territórios do Recôncavo e Piemonte da Diamantina devido o Coordenador Territorial Antoniel Peixoto estar envolvido nestes três Territórios. O terceiro encontro foi realizado com a perspectiva de escuta dos municípios, compreendendo as dificuldades e como cada um tem buscado superar as mesmas com vistas a avançar na formação.

Os/as Coordenadores/as Municipais têm relatado sobre o quantitativo de lives e que os professores estão se sentindo sobrecarregados. No entanto, os mesmos afirmam o quanto a formação tem contribuído na ação pedagógica e de conhecimento das normativas legais da Educação do Campo, até então desconhecidas por muitos e que o Formacampo está evidenciando as Escolas do Campo, fazendo elas serem vistas, reconhecidas como espaços educativos de qualidade e de direito.

Partindo desta perspectiva. Caldart (2012, p. 262) afirma que

> A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

Portanto, ao observar o quadro 4, reforça a percepção sobre a importância que o Programa tem apresentado para o Vale do Jiquiriçá.

QUADRO 4 - LEVANTAMENTO DOS PRODUTOS PRETENDIDOS PELOS MUNICÍPIOS EM 2023

Nº	Município	Objeto 2023	Observação
01	Cravolândia	**PPP e DMECs**	Finalizar o PPP e iniciar as DMECs
02	Elísio Medrado	**DMECs**	Iniciar as DMECS
03	Itaquara	**DMECs**	Iniciar as DMECS
04	Itiruçu	**PPP e DMECs**	Finalizar o PPP e iniciar as DMECs
05	Jaguaquara	**DMECs**	Continuação das DMECs
06	Jiquiriçá	**DMECs**	Continuação das DMECs
07	Laje	**PPP**	Revisar o PPP com base nas DMECs
08	Maracás	**DMECs**	Iniciar as DMECS
09	Mutuípe	**DMECs**	Iniciar as DMECS
10	Nova Itarana	**PPP e DMECs**	Concluir os dois
11	Planaltino	**DMECs**	Construir a resolução
12	Santa Inês	**DMECs**	Iniciar as DMECS
13	São Miguel das Matas	**PPP e DMECs**	Finalizar o PPP e iniciar as DMECs
14	Ubaíra	**DMECs**	Já tem comissão formada

Fonte: Programa Formacampo 2023

Este quadro retrata como o Formacampo tem incidido na proposição de políticas públicas de Educação do Campo no Território, dos 20 municípios, 14 deles tem realizados ações sejam de reelaboração dos PPPs das Escolas do Campo, sejam de construção das Diretrizes Municipais de Educação do Campo, bem como, de um grande quantitativo de educadores que tem tido o primeiro acesso a uma formação específica, que dialoga com sua realidade, com as suas demandas.

Conclusões

É perceptível que o Território do Vale do Jiquiriçá sempre foi receptivo ao Programa, dada a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem nas Escolas do Campo. No entanto, verifica-se a necessidade de os municípios disponibilizarem uma carga horária para os professores desenvolverem as atividades do curso, para que este tenha sentido e significado, não basta somente oferecer o acesso a formação, é necessário oportunizar condições humanos e materiais para o melhor aproveitamento desta formação.

Pontuamos também, que a os Coordenadores/as Municipais do Programa são elementos imprescindíveis neste processo, eles/as que estão em contato direto com os cursistas e as ações de acompanhamento, estimulo, monitoramento contribuem para o melhor aproveitamento da formação e de proposições inovadoras dentro das redes municipais de educação.

Assim, compreendemos que o Formacampo tem se configurado como o principal Programa de Formação continuada em Educação do Campo da Bahia, chegando aos diversos municípios, naqueles professores que por muito tempo ficaram sem acesso a um programa de formação. Sabemos que o fato de ser on-line é um limitador no sentido da sobrecarga de trabalho e muitas vezes até mesmo do próprio acesso a internet em algumas realidades, no entanto, ela também tem se configurado como elemento principal da expansão que este Programa ganhou nestes três (03) anos de existência.

Como observamos nos dados aqui apresentados, a Educação do Campo tem avançado no Território, que esta formação tem implicado em mobilizações nas unidades escolares através de seus PPPs e se materializando enquanto normativo legal a partir das DMECs.

Referências

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** 3. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CARLDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** 3. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 de out. de 2023.

ENCONTROS FORMATIVOS DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ELÍSIO MEDRADO-BA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Valnei Cardoso de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
valneicardoso1@gmail.com

Terciana Vidal Moura
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
tercianavidal@ufrb.edu.br

RESUMO: O presente texto traz um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que está em desenvolvimento no Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem como objetivo contribuir para a formação continuada de educadores(as) do campo a partir da elaboração coletiva de oficinas pedagógicas realizadas no município de Elísio Medrado-BA. Defendemos que o processo formativo é de suma importância para o(a) educador(a) do campo, o qual precisa ser um intelectual orgânico no processo de formação dos diversos povos do campo, participando ativamente dos movimentos sociais, das lutas por políticas públicas, ensinando e aprendendo coletivamente com a diversidade campesina, bem como (re)conhecer a sua realidade concreta e, sobretudo, defender e fortalecer as lutas por direitos sociais e humanos dos povos do campo, engajando-se cultural e politicamente. Os procedimentos metodológicos que orientam este trabalho constituem-se por: pesquisa de campo, documental e bibliográfica, utilizando-se das seguintes técnicas: observação participante, análise das discussões realizadas em oficinas e entrevista semiestrutura. São participantes desta pesquisa 04 (quatro) escolas no/do campo e 18 (dezoito) educadores (as) no/do campo. Os resultados parciais demonstram que os(as) educadores(as) no referido contexto não discutem as questões do campo vinculando-as à educação escolar, de modo que há um distanciamento agressivo entre a escola e à realidade concreta dos estudantes campesinos. Dos(as) dezoito educadores (as), nenhum(a) possui graduação ou especialização em Educação do Campo ou cursos afins. A realidade posta nos faz refletir o quanto os encontros formativos tem contribuído não só com a prática docente, mas também com o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. Formação Continuada. Oficinas Pedagógicas.

I FEIRA CIENTÍFICA INTEGRADA DAS ESCOLAS DO CAMPO DOS TERRITÓRIOS DO SUL DA BAHIA (INTEGRA CAMPO): UMA AÇÃO POSSÍVEL

Janille da Costa Pinto[370]

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre a I Feira Científica Integrada das Escolas do Campo dos Territórios do Sul da Bahia (Integra Campo) que se constituiu como um espaço de fortalecimento das ações realizadas pelas unidades escolares do|no campo situadas nos Territórios de Identidades Litoral Sul, Extremo Sul, Costa do Descobrimento e Baixo Sul em 2023. A presente feira faz parte da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 06/2022 FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações - MCTI, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT, coordenada pela pesquisadora Janille Pinto. Dessa forma, busca evidenciar as ações realizadas pela Feira Integra Campo no marco temporal de outubro de 2022 até outubro de 2023 e destacar o quanto se faz necessário promover eventos que fomentem a inserção dos (as) estudantes do campo nas ações de produção e divulgação científica e tecnológica no seu território de identidade.

Palavras-Chave: Ciência. Campo. Intercâmbio.

O Surgir da Feira Integra Campo

A I Feira Científica Integrada das Escolas do Campo dos Territórios do Sul da Bahia (INTEGRA CAMPO) foi coordenada pela pesquisadora Janille Pinto em parceria com os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC- Litoral Sul) e a equipe da Diretoria de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC-Ba.

Nasce em 2022 mediante a inquietação dos integrantes do GEPEC- Litoral Sul em constatar que a rede estadual de educação da Bahia não possuía um espaço específico para discutir produção de conhecimento, nem promover o incentivo a pesquisa científica focalizadas nas especificidades da modalidade da educação do/no campo.

Então, em Julho de 2022, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), torna pública a Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 06/2022 - FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS a ser executada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento

[370] Coordenadora Pedagógica do Estado da Bahia, Ilhéus , Bahia, Brasil, janillecp@gmail.com

Científico e Tecnológico (FNDCT). Convida os interessados a apresentarem propostas para poder "apoiar projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação do país, por meio da realização de Feiras de Ciências e Mostras Científicas em âmbito nacional, estadual e municipal, em todas as áreas do conhecimento". (BRASIL, p.1, 2022).

Nesse momento, a pesquisadora Janille Pinto, que coordena o grupo GEPEC- Litoral Sul, mobilizou os integrantes e juntos construíram a proposta para a Linha 2 - Abrangência Estadual e fizeram inscrição. A proposta foi aprovada com a nota 9,56. Recebeu financiamento e 40 bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ), 4 bolsas de Apoio Técnico em Extensão no País Nível Superior (ATP)-A e 2 bolsas de Apoio à Difusão do Conhecimento (ADC)- 1C.

Assim, a equipe começou o processo de mobilização com a Diretoria de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC-Ba e os Núcleos Territoriais da Educação (NTE) Litoral Sul (NTE 05), Extremo Sul (NTE 07), Costa do Descobrimento (NTE 27) e Baixo Sul (NTE 06), visto que na chamada do CNPq para a realização da feira de abrangência estadual as propostas deveriam seguir as regras a seguir:

> a) Reúnam, no mínimo, 80 trabalhos científicos de estudantes do ensino fundamental, ensino médio e técnico, de escolas públicas e privadas de pelo menos 10% dos municípios do Estado ou, no caso do Distrito Federal, de pelo menos 20% de suas escolas; b) Divulguem o evento e a inscrição de trabalhos com amplitude estadual, respeitando-se as regras de participação e seleção definidas pela instituição proponente (BRASIL, p.1, 2022).

Mediante essa exigência, a equipe proponente da feira por fazer parte do NTE 05, que abrange o Litoral Sul, decidiram envolver todos NTE's localizados no Sul, para assim, promover um intercâmbio de saberes e conhecimento dos estudantes do /no campo das escolas mais próximas.

Posteriormente, a equipe proponente da Feira Integra Campo construiu a Chamada Pública Interna para seleção de Projetos de Pesquisas Concluídos ou em Andamento para participarem da Feira. E foi realizado uma reunião online pelo *google meet* para fazer o lançamento da Feira. Como podemos visualizar na figura 1 a seguir:

Figura 1- Card de Lançamento da Feira Integra Campo



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As inscrições dos projetos se realizaram em duas etapas: Etapa 1- Inscrição das Escolas do Campo dos Territórios de Identidades participantes por meio de formulário eletrônico através do link no *google* formulário de 20.03.2023 até dia 31.05.2023. Etapa 2- Inscrição dos projetos de pesquisas pelos professores e 24 de abril a 16 de junho de 2023.

A Feira Integra Campo foi planejada para se realizar em 5 fases a saber:

FASE 1: submissão dos projetos para a comissão organizadora através do e-mail: integracampo2023@gmail.com, que durou de 24 de abril a 16 de junho de 2023.

FASE 2: avaliação dos projetos pela comissão de avaliadores/as para a participação na I Feira Científica Integrada das Escolas do Campo dos Territórios do Sul da Bahia (Integra Campo) durante o mês de Junho e Julho de 2023. E a homologação dia 03 de agosto de 2023 com homologação de 37 projetos.

FASE 3: Exposição presencial das pesquisas e realização da votação popular (|online e presencial) dos projetos aprovados pela comissão cientifica para a Feira Integra Campo.

FASE 4: implementação das bolsas ICJ, ATP-A e ADC 1C pelo CNPQ , que iniciou em setembro de 2023.

FASE 5: Acompanhamento dos projetos em andamento e as ações provenientes dos projetos que já foram finalizados até 31.12.2024.

O Concretizar da Feira Integra Campo

A Feira Integra Campo se concretizou no 17 de Agosto de 2023, no Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Carlos Roberto Arléo Barbosa, localizado na Rua Jasiel Martins, 43 - Barra do Itaípe, Ilhéus - BA, 45658-180, como um grande evento de intercâmbio cultural, artístico e científico da Educação do Campo no Litoral Sul da Bahia. Conseguiu concretizar seus objetivos elencados na proposta enviada para o CNPQ. Teve como um dos objetivos promover a democratização da ciência por meio da apresentação das produções científicas desenvolvidas por estudantes regularmente matriculados nas escolas do|no campo da Rede Pública do Estado da Bahia situados nos territórios de identidades do Litoral Sul, Extremo Sul, Costa do Descobrimento e Baixo Sul;

Nesse contexto, a Feira Integra Campo, constituiu como um espaço de fortalecimento das ações realizadas pelas unidades escolares do|no campo situadas nos Territórios de Identidades Litoral Sul, Extremo Sul, Costa do Descobrimento e Baixo Sul, bem como evidenciou que o campo também produz pesquisas, ciências, tecnologias e inovações, pois não podemos aceitar que "o campo" seja visto como um lugar de retrocesso e atraso social e tecnológico, mas sim, um espaço de luta e reivindicação que desde a década de 90 vem sendo travadas pelos(as) trabalhadores(as) do|no campo, na busca de garantia de uma educação de qualidade, onde valorize a produção e reprodução da vida no campo, bem como do trabalho, de cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao combate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

As equipes escolares se mobilizaram para fazer inscrição de suas pesquisas e participarem da Feira Integra Campo. Assim, teve 44 inscrições, contudo, foram homologados 35 projetos, envolvendo 16 escolas dentre os 4 territórios de identidades, com a participação de 83 estudantes e 31 professores orientadores que representaram 14 municípios (Caravelas, Mucuri, Prado, Valença, Piraí do Norte, Itubera, Jaguaripe, Arataca, Maraú, Ibiraçu distrito de Maraú, Uruçuca, Ilhéus, Aurelino Leal e Porto Seguro).

Durante o dia da feira ocorreram diversas atividades artísticas, culturais e cientificas que iniciou as 7h30 com a entrega de credenciais e recepção do público, escolas convidadas e parceiras, bem como a organização dos Stands pelos estudantes que iriam expor suas pesquisas.

As 8h foi realizado a abertura. Ao longo do dia as equipes que enviaram projetos exporam suas pesquisas, tivemos escolas do campo e estudantes do campo que realizaram apresnetações culturais e artisticas. Ocorreu exposição e venda de alimentos e artesanatos. As 17h finalizou com a entrega das medalhas e escutura memorial . A seguir veremos alguns registros desses momentos:

Figura 2 - Card 1 de divulgação do dia da Feira



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 3 - Card 2 de divulgação do dia da Feira



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura4 - Folder da programação da Feira



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 5 - Mesa de abertura da Feira Integra Campo



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 6 - Exposição de artesanatos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura7 - Exposição científica e artística



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 8- Stand dos projetos científicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 9- Momento das Palestras



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 10 - Apresentação cultural das escolas indígenas tupinambás



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 11 - Momento da oficina de corperiedade



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 12 - Momento da apresentação musical dos estudantes da UFRB



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 13 - Momento da apresentação de capoeira



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 14 - Encerramento da Feira com a entrega da medalha e escultura memorial da Feira



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Referências

_____. **Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 06/2022.** FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações - MCTI. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT.2022. Disponível em: https://www.cnpq.br/web/guest/chamadaspublicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&desc=chamadas&idDivulgacao=10686 . Acesso: 17 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala).** POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008a.

JOVENS DO CAMPO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROTAGONISMO: O CASO DOS EGRESSOS DA EFA DOM FRAGOSO, INDEPENDÊNCIA/CE

Francisco Gilvan de Azevedo[371]
Luiz Paulo Jesus de Oliveira[372]

Resumo: O presente trabalho visa apresentar os principais resultados da pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Educação do Campo - UFRB. A presente pesquisa buscou analisar a formação profissional dos jovens dos campos egressos da EFA Dom Fragoso e suas conseqüências na inserção produtiva e política em suas comunidades rurais, na região dos Inhamuns/Crateús. Trata-se de uma pesquisa caráter qualitativa, cuja coleta de dados se deu mediante a aplicação de um questionário online com 37 jovens egressos e a realização de 08 entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa indicam que se trata de jovens do campo, filhos e filhas de trabalhadores rurais, os primeiros de suas famílias a concluírem o ensino médio e a ingressarem no ensino superior. A maioria deles migrou para os centros urbanos de médio e grande porte do estado, a procura de trabalho ou para continuidade dos estudos no ensino superior, contudo, evidencia-se o forte sentimento de pertença dos jovens egressos aos seus territórios de origem. Por fim, destaca-se a importância da formação política obtida pelos jovens egressos na EFA Dom Fragoso, expressa na participação ativa em organizações e movimentos sociais e na luta pela conquista do direito de permanecer no campo.

Palavras-chave: Jovens do Campo, Educação do Campo, Escola Família Agrícola Dom Fragoso.

Introdução

O campo brasileiro é marcado por grandes desigualdades sociais desde o período da colonização portuguesa até os dias atuais. Nos últimos anos percebe-se um crescente discurso desenvolvimentista que resultou no processo de êxodo rural, na configuração de novas fronteiras agrícolas e a intensificação da concentração da terra (FILHO et al., 2015), e por conseguinte, na reconfiguração social das relações de trabalho e das condições de vida das populações do campo.

[371] Autor. Mestrado Profissional em Educação do Campo – UFRB/CFP Amargosa-BA (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) E-mail: gilvansantannaa@gmail.com
[372] Autor. Orientador, Mestrado Profissional em Educação do Campo – UFRB/CFP Amargosa-BA (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) E-mail: luzpaulo@ufrb.edu.br

A partir da luta pela terra, reavivada nas ligas campesinas e posteriormente pelo surgimento dos movimentos sindicais e sociais do campo, a exemplo do MST, os camponeses começam a conseguir o direito à terra, surgindo a necessidade de acesso à educação para garantir a permanência dos jovens camponeses em seus territórios de origem.

No território dos Inhamuns e Crateús, no Estado do Ceará, na década de 90, do século XX, esta necessidade se tornou pauta central dos trabalhadores dos rurais, resultando no processo de luta por escola do campo diferenciada para os jovens, filhos e filhas de agricultores. Em 2002 foi inaugurada a Escola Família Agrícola Dom Fragoso, situada na comunidade rural de Santa Cruz, município de Independência-CE, cuja proposta pedagógica ancorada na Pedagogia da Alternância, com forte inspiração no modelo das EFA's francesas.

De acordo com a literatura especializada, as EFA's surgem na França e logo se espalham pelo mundo chegando ao Brasil no final da década de 60 do século XX. Em todos os processos de implantação dessas escolas tem uma grande aproximação com a igrejacatólica (ESTEVAM, 2003; ZAMBERLAN, 2003, MACHADO, 2009, SAVIANE, 2016).

No presente trabalho a juventude do campo é considerada como categoria social e ao mesmo tempo como condição social vivenciada por sujeitos de direitos. No campo e na cidade, as juventudes vivem seus ciclos de vida como formas distintas, a partir da suacondição de gênero, raça, cor, etnia e sexualidade. No Brasil, segundo dados da CONTAG, a juventude do campo é composta por aproximadamente "... 6,7 milhões de jovens entre 16 a 32 anos no meio rural brasileiro ... sendo 3,4 milhões de homens e 3,3 milhões de mulheres. Entre esses quase sete milhões de jovens, 68% identificaram-se como negros e pardos (4,6 milhões no total).

Os jovens do campo assim como os da cidade têm diferentes ocupações em atividades agrícolas e não agrícola, participam de movimentos, construindo-se como categoria, passando a serem agentes políticos, não só como os "filhos dos agricultores".

Nesse sentido, o presente trabalho visa apresentar os principais resultados da pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Educação do Campo-UFRB. Portanto, esta pesquisa objetivou compreender o papel da EFA Dom Fragoso na formação profissional dos jovens dos campos egressos (2015-2019) e suas consequências na inserção produtiva e política em comunidades rurais de municípios, localizados na região dos Inhamuns/Crateús.

Metodologia

A Escola Família Agrícola Dom Fragoso está situada na comunidade Santa Cruz, zona rural a 16 km do município de Independência - CE, na qual tem seu acesso por carroçável que liga a sede de Independência à localidade de Várzea da Cacimba. Ela nasce a partir da necessidade de uma formação coerente com a realidade que respondesse às necessidades dos camponeses da região dos Inhamuns/Crateús. Após várias articulações, a EFA Dom Fragoso inicia seus trabalhos no ano de 2002 com o ensino fundamental II e no ano de 2008 começa a trabalhar com educandos do ensino médio, permanecendo até a atualidade.

Figura 01: Mapa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso



Fonte: Arquivo da Escola, 2022.

Cumprindo seu papel e responsabilidade social, a EFA Dom Fragoso adota a Pedagogia da Alternância (PA) que a mantém fortalecida por trabalhar de forma integral, formando não só para o mercado de trabalho, como as escolas convencionais, mas trabalhando a formação humana e integral, com compromisso de formar sujeitos comprometidos com os espaços em que estão inseridos. Para Nunes (2019):

> As escolas de alternância do campo procuram elevar o trabalho à categoria formativa integral da pessoa, buscando a conciliar novas tecnologias agropecuárias e antigos manejos, praticados pelos pais dos estudantes. Na EFA Dom Fragoso, essa integração é concretizada nas unidades produtivas

> instaladas pelos alunos em parceria com suas famílias, base da elaboração do Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), como é denominado o trabalho de conclusão do curso de técnico em agropecuária. (NUNES, 2019, p. 190)

Com a integração dos conhecimentos acadêmicos aos empíricos, os educandos conseguem de forma mais rápida a materialização através da prática, mesmo com a grande perda de saberes provocados pela urbanização do campo agravada, sobretudo após a revolução verde do agronegócio do sistema capitalista, que tem expropriado a terra e expulsado cada vez mais os sujeitos do campo. Durante a sua pesquisa, Nunes (2019) constata que existe uma afinidade dos jovens com a realidade urbana, mas isso não desqualifica, "pois a identidade camponesa desses jovens não é rígida, há outras questões que a compõem e que precisam ser consideradas" (p. 206).

Após reflexões foi definido os rumos da pesquisa, que seria com os jovens egressos da EFA Dom Fragoso das turmas de 2015 a 2019, foram montadas estratégicas que trouxessem informações iniciais do perfil dos sujeitos, em maior número possível. Foi então, elaborado um questionário no Google formulário, e em seguida, feito contato com o maior número de egressos possível, no segundo semestre de 2021, de 01 de setembro a 31 de dezembro do referente ano.

A presente pesquisa se constituiu como um estudo de caso (GIL, 2002, p. 54), de caráter predominantemente qualitativa (MINAYO, 2012 p. 626) e socialmente implicada, tendo em vista que sou egresso da EFA Dom Fragoso. A pesquisa de campo se desenvolveu em duas fases. Na primeira fase da pesquisa, realizamos um levantamento junto a EFA Dom Fragoso do total de jovens egressos entre os anos de 2015 e 2015. Do universo de 89egressos, 37 egressos aceitaram colaborar com a pesquisa.

Na segunda fase, foram realizadas 08 entrevistas semi-estruturadas com jovens egressos, sendo que a amostra buscou contemplar um mosaico de situações juvenis: 01 jovem indígena que está na comunidade e ocupa a função de educador na escola da aldeia; 01 jovem egresso migrante que exerce atividade não-agrícola; 01 jovem egresso cursando Agroecologia (IFPI); 01 jovem egresso cursando Zootecnia (IFCE-Crateús); 01 jovem egresso militante do MST; 01 jovem egresso que mora na comunidade de origem e educador; 01 jovem egresso que mora na comunidade de origem e estudante de Agroecologia na alternância (UFRPE); e por fim, 01 jovem egresso que mora na comunidade de origem, agricultor familiar e trabalha na ATER.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas tanto de forma presencial quanto de forma virtual, sendo gravadas e posteriormente transcritas. Ao final, procedemos com a tabulação e triangulação dos dados.

A triangulação dos dados foi realizada através da análise de documentos e de materiais que retratam a realidade de jovens egressos de EFA's, dissertações, teses e referencial teórico, bem como os dados sistematizados de forma qualitativa e quantitativa das entrevistas que foram direcionadas por um roteiro semiestruturado e, a pesquisa participante, devido à minha participação direta na construção do processo histórico da EFA Dom Fragoso, as visitas, as conversas com monitores, com professores, com egressos e com os próprios educandos atuais.

Figura 02: Triangulação da Pesquisa



Elaborado pelo autor, 2023.

Neste processo de sistematização de dados, por diversas vezes na construção das reflexões, precisei me distanciar e me aproximar dos conceitos e até mesmo dos jovens egressos, pois tive convívio direto com parte significativa dos participantes.

Analise e discussão dos resultados

A partir das informações obtidas dos 37 egressos, que responderam ao questionário online, contatamos que a faixa etária dos sujeitos se concentrava entre 19 e 32 anos, egressos de turmas entre anos de 2015 e 2019. A origem deles é múltipla, provenientes de várias comunidades rurais. Contudo, total amostra pesquisada, apenas 08 jovens egressos continuam em suas comunidades de origem e 29 egressos migraram e estão inseridos em ocupações diversas no mercado de trabalho. E um total de 13 egressos estão na assistência técnica e extensão rural (ATER) e outros em áreas afins. Além disso, constatamos que 26 egressos ingressaram no ensino superior, em diferentes cursos superiores com destaque para áreas ciências agrárias que estão relacionados ao campo e lugar de atuação.

Outro dado relevante é que mais da metade dos jovens estão envolvidos em organizações sociais como: Associações, Cooperativas, Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Movimento Indígena. Esta participação reflete diretamente na construção das perspectivas futuras dos jovens, tendo em vista que são nestes espaços que se uma efetiva participação política e discussão por vida melhor onde estão inseridos.

Aos serem questionados quais as atividades defendidas em seus PVFCs, os 37 egressos da EFA Dom Fragoso falaram que eram: ovinocaprinocultura, suinocultura, minhocultura, avicultura, bovinocultura, mandiocultura, apicultura, cultivo em quintais produtivos e mandalas, cultivo de palma forrageira. Do total, 86,5% das famílias estão ainda produzindo em todas as unidades, 5,4% estão apenas com algumas unidades funcionando, e 5,4% não deram continuidade. Os dados revelam a importância do processo formativo para a produção, pois se cerca de 90% das famílias continuam de forma direta ou indiretamente produzindo a partir das unidades produtivas, sinal de que a absorção dos saberes acumulados pelos educandos e pelas famílias foram e estão sendo colocados em pratica, garantindo a sustentabilidade. Para aquelas famílias que não deram continuidade às unidades, não atribuímos a falta de conexão dos saberes gerados na EFA a partir dos educandos, mas a desistência de produção pode estar ligada a outros fatores externos.

Na fase seguinte da pesquisa, buscamos construir um mosaico das trajetórias de vida dos egressos da EFA Dom Fragoso, a partir da análise dos dados qualitativos obtidos através das entrevistas semi-estruturadas com 08 egressos. Os eixos analíticos foram: o perfil dos jovens entrevistado; a trajetória de vida, a trajetória escolar na EFA, a trajetória profissional e de inserção no mercado de trabalho, a participação política e as perspectivas para o futuro.

Na composição da amostra qualitativa, buscou-se a diversificação dos jovens a partir dos seguintes marcadores sociais: gênero; idade; a permanência ou não no território deorigem, ingresso ou não ensino superior; a participação política em organizações sindicais e movimentos sociais do campo. A faixa etária de idade dos sujeitos está entre os 23 anos a 27 anos, sendo 04 homens e 04 mulheres, em que participaram 02 jovens egressos com residência parcial em outro território porque estão fazendo cursos de nível superior, 04 jovens egressos residem na mesma comunidade desde a época da formação na EFA, 01 jovem egresso tem residência em outra cidade por conta da sua militância no MST e 01 jovem egresso está morando em Fortaleza-CE desde que concluiu o ensino médio na EFA.

Para melhor identificar os egressos, adotarei nomes de personalidades que dão nome a alguns espaços da EFA Dom Fragoso. Para as mulheres será atribuído nomes femininos e para os homens nomes masculinos. É importante destacar que dos 08 egressos, apenas 01 não teve contato direto com a universidade.

Quadro 01: Perfil dos egressos.

Egresso	Personalidade	Idade	Comunidade/Município de origem	Residência atual
Egresso 01	Dom Helder Câmara[373]	24	Assentamento Aniceto – Independência	Cocal- PI
Egresso 02	Mirtes Solto[374]	27	Sitio Mendes – Pedra Branca-CE	Quixeramobim-CE
Egresso 03	Milton Santos[375]	26	Santa Luzia – Independência-CE	Fortaleza-CE

[373] Bispo da Igreja Católica brasileira que dedicou seu trabalho eclesial às causas populares, é homenageado dando nome ao Auditório da EFA.
[374] Agricultora familiar camponesa do município de Independência-CE que dedicou sua vida a animação da comunidade eclesial de base e preservação das sementes crioulas na região. Na EFA é homenageada dando nome a casa de sementes.
[375] Geografo de carreira que contribui com discursões e concepções importantes para o campo brasileiro, sendo homenageado no espaço do laboratório de Ciências Agrárias.

Egresso 04	Betinho[376]	23	Olho D'água dos Canudos – Mons. Tabosa-CE	Idem
Egresso 05	Margarida Alves[377]	24	Assentamento Palestina/Oiticiquinha - Independência-CE	Crateús-CE
Egresso 06	Olga Benário[378]	24	Assentamento. Xique-xique - Mons. Tabosa-CE	Idem
Egresso 07	Raimunda Boa Hora[379]	23	Santa Luzia – Independência-CE	Idem
Egresso 08	Patativa do Assaré[380]	23	Assentamento São Gonçalo – Crateús-CE	Idem

Elaboração: Autoria própria

Desta forma, análise dos dados buscou captar os sentidos dos jovens egressos acondição de jovens do campo e seus múltiplos atravessamentos sociais, sendo destaque a fala da egressa Raimunda Boa Hora que expõe a sua percepção enquanto jovem camponesa e mulher:

> [...] a gente vem tentando enquanto jovem rural transformar um pouco esse lugar quea gente vive, a partir de experiências mais sustentáveis, de viver neste lugar, de ser mais saudável a nossa existência e a gente tá aí né, feliz tentando enfrentar os desafios, porque não é fácil viver no campo, então é assim que me sinto. (Raimunda Boa Hora, 23 anos, Santa Luzia/Independência-CE).

A egressa expõe as potencialidades de transformação da realidade, mas também os desafios de permanecer na região na condição de jovem agricultora familiar. O relato da mesma se complementa com o que escreveu Costa (2012, p. 211) ao afirmar que permanecer "no meio

[376] Foi um importante sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro. Na EFA é homenageada dando nome a casa do Pão.
[377] Líder sindical do estado da Paraíba, nordeste brasileiro, que foi assassinada a mando de um latifundiário ao representar trabalhadores na busca de direitos na década de 80. O espaço que recebe o nome de Margarida Alves é o alojamento feminino 01.
[378] Foi uma militante comunista alemã de origem judaica, que com apenas quinze anos, em 1923, juntou-se à organização juvenil do Partido Comunista Alemão. Viajou para o Brasil, casou-se com Carlos Prestes, mas por fatalidade do destino é presa e deportada para Alemanha, mesmo estando grávida. Foi morta na câmara de gás e a filha em seguida é devolvida para o pai. Na EFA o nome de Olga Benário está fixado no alojamento feminino 02.
[379] Agricultora familiar, benzedeira, parteira e animadora comprometida com as lutas sociais da cidade de Independência-CE. A mesmo é homenageada na EFA no espaço da saúde.
[380] Poeta popular e analfabeto que construía seus versos de forma ágrafos, sem a escrita. Na EFA é homenageada dando nome biblioteca.

rural não é uma obrigação, mas sim uma consequência dos anos de formação que este construiu junto à escola, articulado com os interesses de sua família e do meio social como num todo". Portanto, essa capacidade de visualizar os desafios e ter o desejo de superar possivelmente é um reflexo do processo formativo da escola.

O egresso Dom Helder Câmara traz em sua sistematização de vida, ao responder à pergunta, traços que faz referência às mudanças provocadas pela EFA Dom Fragoso em sua vida. Já a segunda resposta, do egresso Milton Santos, revela a participação social, e logo em seguida, a saída do mundo rural para a cidade.

> [...]quando eu comecei a conhecer a EFA né vi que era importante eu está tentando me inserir né, agreguei aquela formação para mim, realmente foi algo que transformou a minha vida, né, que realmente me aproximou ainda mais do Campo, minha perspectiva né, me aproximando, eu acabei desenvolvendo ainda mais a minha identidade do campo. Sou do assentamento Aniceto, Independência. (Dom Helder Câmara, 24 anos, Assentamento Aniseto/Independência-CE)

> [...] no período que eu estava lá participava de alguns movimentos da parte cultural juntamente com o pessoal da Igreja, sempre também dos movimentos que tinha na região. Pouco recente vim pra cidade, assim que terminei o curso lá na EFA e diretamente para um trabalho fixo na parte mais ou menos na área do campo, era em uma casa veterinária, trabalhei por dois anos lá, aqui fiquei morando em um bairro na periferia. Agora não estou mais na área, mas passei dois anos em uma casa veterinária, onde consegui trabalhar na área do curso técnico. Sou da comunidade Santa Luzia, hoje moro em Fortaleza no bairro José Valter. (Milton Santos, 26 anos, Santa Luzia/Independência-CE)

Ambos os egressos tiveram acesso aos mesmos espaços de ensino e aprendizagem. O egresso Dom Helder Câmara faz a relação da educação do campo com o fortalecimento da sua identidade. Já o egresso Milton Santos narra a sua saída do campo para a capital do estado em busca de emprego. Na pesquisa desenvolvida por Pozzebon (2015, p. 131), o mesmo aponta que a "mudança se dá para os centros urbanos ou distritos na periferia das cidades, tendo os mais variados motivos: busca por emprego, para facilitar o acesso à universidade, mudança de todos os membros da família ou em função de casamento".

No que se refere a trajetória escolar dos pais dos jovens egressos entrevistados, onde constatou-se que apenas os pais de 02 egressos concluíram o ensino fundamental e a mãe de uma jovem egressa chegou a universidade, mas a maioria dos pais não teve o mesmo

desempenho. Os jovens egressos já superaram a trajetória escolar de seus pais, ao concluírem o ensino médio integrado na EFA, e ao obterem a titulação de Técnicos em Agropecuária.

A trajetória escolar dos jovens camponeses é um pouco distinta, observou-se que 07 dos jovens egressos entrevistados conseguiram pelo menos ter acesso à educação nos anos iniciais na sua comunidade de origem, conforme destacou o egresso 05, que ingressou na EFA ainda no 7º ano do ensino fundamental II. Mas, apenas 03 egressos conseguiram continuar tendo acesso em seu território, e 04 precisaram sair de suas comunidades para estudar da 6ª série ao 9º ano. Já o egresso 08 ressaltou que, mesmo morando em uma área de reforma agrária, sempre estudou na cidade porque na sua comunidade não tinha escola e havia a proximidade da mesma com a cidade de Crateús, a 10 km de distância.

Pensando na educação acessada pelos jovens egressos no ensino fundamental I e II na rede pública de ensino, bem como observando as respostas anteriores, é notório que a educação, enquanto projeto político-ideológico, a partir da concepção dos egressos foi descontextualizada e exerce um papel de construção da subordinação dos sujeitos ao sistema, fazendo com que "os trabalhadores aceitem as relações sociais de exploração às quais estão submetidos" (RIBEIRO, 2010, p. 307).

Os egressos relataram que desde muito cedo estiveram presentes nos trabalhos agrícolas e na pecuária junto a suas famílias, bem como a renda das mesmas advém da agropecuária e outras atividades produtivas.

Na trajetória na EFA, os egressos relataram como se deu o processo de aproximação, as redes de informação e contatos pessoais acionadas nas comunidades de origem, através das quais a escola se tornou conhecida. Nessa direção, os jovens entrevistados ressaltaram a conexão gerada a partir do período de alternância entre escola e comunidade, que possibilitaram um aprimoramento dos conhecimentos dos sujeitos e a inserção na vida comunitária (igreja, associação, pastorais e movimentos sociais), bem como a experiência educativa juvenil transformadora, "superando preconceitos, seus não-saberes e com vontade de enfrentar novos desafios, novas práticas e experiências, sobretudo aquelas ligadas ao seu fazer na escola" (DE AGUILAR, 2009, p. 09).

A trajetória de trabalho dos jovens egressos da EFA Dom Fragoso inicia muito cedo, através da realização de trabalhos agrícolas e de pecuária desenvolvidos pelas suas famílias. Após a conclusão do curso técnico na EFA, os jovens entrevistados ingressaram em outros

campos de atuação tais como professor, agente na ATER, atuação no comércio, mobilizador, militância nos movimentos sociais e na própria agricultura como agricultor. Isso demonstra que "a educação do campo em alternância pelas EFA's pode oportunizar aos jovens o direito de poder optar livremente por sair ou ficar no campo" (NOSELLA, 2012, p. 271).

Quanto à participação política, os egressos relataram que durante a experiência formativa na EFA começaram a se envolverem em espaços políticos antes desconhecidos. Este processo de participação ativa nos espaços comunitários é reflexo da educação, que possibilitou aos jovens a ocupação do "espaço para democratização das relações e construção coletiva de um projeto político de sociedade" (SOUZA, 2019, p. 83). E nas projeções futuras destacam o fortalecimento identitário dos entrevistados enquanto sujeitos jovens do campo, com o desejo de permanecer nas suas comunidades de origem, para aqueles que continuam no território, bem como o desejo daqueles que fizeram o êxodo rural para construírem projetos futuros relacionados ao campo, com participação social.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa evidenciam o sentimento de pertença dos jovens egressos aos seus territórios de origem, tanto daqueles que permanecem na comunidade quanto daqueles migraram para outras regiões para continuar os estudos no ensino superior ou paratrabalhar. Outro ponto relevante é o acesso a educação de qualidade e diferenciada ofertada pela EFA, sobretudo para os/as filhos/as de famílias de trabalhadores rurais, cujo direito à educação e à escola foi negado, o que se expressa no fato de serem os primeiros de suas famílias a concluírem o ensino médio e ingressarem no ensino superior.

Por fim, cabe destacar a importância da formação política dos jovens egressos da EFA Dom Fragoso, expressa na participação ativa em organizações e movimentos sociais do campo, na luta pelas conquistas de condições sociais e políticas que possibilitem aos jovens do território de Inhamuns/Crateús, no Estado do Ceará, o direito de escolher permanecer do campo.

Referências

CONTAG. **Plano de ação para o trabalho com a Juventude Rural**. Cartilha elaborada pela Secretaria de Jovens da CONTAG. Cidade Gráfica. Brasília/DF, Março de 2022.

COSTA, J. P. R**. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

DE AGUILAR, Andréa Carolina Lopes. **Educação no e do campo: muito mais que luta, uma nova proposta educacional**. UFSCar. São Carlos, 2009. 44 p.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira**. Casa Familiar Rural** – a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, P. M. (2009). **Por que uma Escola Família Agrícola na região de Crateús?** Revisão e Atualizado por Eliane Amorim em outubro de 2014. Grifo da História da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Disponibilizado pela EFA Dom Fragoso, p. 1-4.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: . Acesso em: 17 mar. 2023.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. 288p.

NUNES, Rosane da Silva. **Pedagogia da alternância, mídia e consumo na formação de novos camponeses**. 2019.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição para o desenvolvimento rural**. 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, p. 16-43, 2016.

SOUSA, Antonia Sandra Honoria de. Assentamento Antônio Conselheiro/CE: um olhar sobre suas relações sócio-espaciais. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2018.

ZAMBERLAN, Sergio. **Formação e desenvolvimento sustentável**. Dissertação. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

A BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA DAS REFLEXÕES DO TIROCÍNIO DOCENTE

Ítala Cristina Machado França Barreto[381]
Sandra Damasceno dos Santos[382]

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo descrever as reflexões vivenciadas na experiência do Tirocínio Docente, estágio docência no Ensino Superior, realizado entre os meses de agosto e novembro de 2022, no curso de Pedagogia, no Campus XV da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no componente curricular Trabalho e Educação, como cumprimento das atividades obrigatórias do Mestrado Profissional em Educação do Campo. O relato se dará em um recorte das atividades, em que dialogamos com estudantes sobre a, Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio e Educação do Campo, através de rodas de conversas e abordando os principais aspectos desse diálogo, além de externar as nossas impressões e considerações sobre a relevância do estágio para nossa formação.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência de Estágio. Base Nacional Comum Curricular. Novo Ensino Médio. Educação do Campo.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte da experiência de estágio vivenciada na Docência no Ensino Superior pelas autoras do relato, como cumprimento das exigências do Mestrado Profissional em Educação do Campo - PPGEDUCAMPO na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O tirocínio foi realizado no curso de Pedagogia no componente Trabalho e Educação pela Universidade do Estado da Bahia – Campus XV, Valença - BA, território do Baixo Sul, com total de 22 estudantes, entre agosto e novembro de 2022.

[381] Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores -CFP - da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB – Amargosa-Bahia-Brasil italacristina@live.com
[382] Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores -CFP - da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB – Amargosa-Bahia-Brasil sandrageo2@hotmail.com

O componente possui 45 horas, cumprimos 20s horas, distribuídas em reunião pedagógica, observação e participação. Sendo organizado de forma síncrona, assíncrona e presencial. A professora responsável organiza o componente dentro de um projeto intitulado "*Bate Papo com Egresso",* em que ocorrem rodas de conversas com egressos do curso de Pedagogia que estão em diferentes espaços de atuação, visando aproximar os já pedagogos e egressos do Campus XV da UNEB dos estudantes, compartilhando reflexões ligadas a sua atuação, pesquisas, ou seja, a práxis pedagógica.

A partir da reunião de planejamento com a professora nos foi solicitado que assumíssemos dois dos encontros planejados como mediadoras, no primeiro intitulado, "Diálogos críticos entre a Base Nacional Curricular e o Novo Ensino Médio é abordado sobre as reformas educacionais que vem ocorrendo no Brasil, institucionalizada através da base e do Novo Ensino Médio, no segundo é trabalhada a temática da Educação do Campo, em que foi dialogado sobre o projeto da Educação do Campo, suas lutas e conquistas. Além da articulação entre as temáticas e as relações estabelecidas entre economia, trabalho e educação.

Importante destacar que a atividade foi desenvolvida por meio de encontros síncronos e assíncronos e atividades presenciais. Os encontros síncronos e assíncronos foram utilizados para o estudo e debates dos conteúdos através das referências sugeridas e os encontros presenciais organizados para que os estudantes desenvolvessem em grupos as atividades acionadas pelos temas dos encontros com o objetivo de enriquecer as discussões e aproximá-los das realidades de atuação dos Pedagogos em diferentes espaços e funções, visando aproximar as discussões com o campo de atuação dos futuros profissionais. Importante considerar, que a formação de Sandra é em geografia e que sua práxis trouxe elementos que enriqueceram o diálogo crítico.

Além de aproximar os estudantes do curso de pedagogia dos diferentes espaços de atuação do pedagogo, os desafios, as conquistas, os entraves, provocando possibilidades de questionamentos das práticas existentes, aprendendo com elas refletindo e construindo uma identidade profissional, os/as alunas puderam aproximar-se de perspectivas teóricas relacionadas ao Trabalho e Educação.

Resultados e discussões

A produção do conhecimento no espaço acadêmico é permeada por muitos desafios, mas sobretudo por experiências que corroboram na formação dos sujeitos envolvidos no processo. O estágio na Docência em Ensino Superior é uma dessas experiências, significativas e muito ricas, um exercício da nossa perspectiva teórico prática, a práxis, que se faz e refaz à medida que refletimos e ressignificamos a nossa ação e que vai colaborando na construção da nossa identidade, pois permite a percepção do inacabamento docente diante das novas descobertas que emergem nos diálogos formativos. Assim, trazemos aqui um recorte da experiência do nosso estágio, considerando que relataremos duas aulas que foram conduzidas por nós, onde dialogamos com os estudantes sobre a BNCC e a Educação do Campo.

Tomamos como ponto inicial desse relato, o diálogo sobre a Base Nacional Curricular – BNCC do Novo Ensino Médio, que aconteceu em formato síncrono, através da Plataforma Teams, onde trouxemos para centralidade do debate, a contextualização de toda política em que se estrutura a BNCC, a agenda de implementação da Base e as contradições e intenções do Novo Ensino Médio, além do processo elaboração dos Documentos Referenciais Curriculares da rede Estadual e das redes municipais, com intuito de reverberar na reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Inicialmente, realizamos com os estudantes uma tempestade conceitual sobre a base a partir dos seguintes questionamentos: O que eu sei sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio? Você participou de alguma atividade pública (audiência, consulta, evento) que teve como tema a BNCC? E deixamos o espaço livre para que eles/elas fossem relatando as percepções e/ou aproximações que tiveram com o tema. A medida que os/as estudantes iam interagindo e respondendo fomos anotando alguns pontos relevantes que foram sendo trazidos: “A BNCC era a base curricular com os conteúdos, competências e habilidades que todos devem aprender”; “É a garantia do direito de aprendizagem.” “As escolas estavam tendo que adequar os Projetos Políticos Pedagógicos a BNCC.” Essa escuta nos remeteu ao quanto precisamos avançar no contexto de debates importantes como esse na sociedade, através da nossa capacidade mobilizadora, problematizadora e conscientizadora, desvelando o que está por trás de reformas educacionais como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Prosseguimos o diálogo expondo uma linha do tempo das reformas em curso, apresentando seus objetivos e desvelando suas intenções pautadas em autores como, Leher (2019), Uchoa e Sena (2019-2020), Laval (2019), Ferreti (2018) entre outros.

A BNCC vem alterando a realidade das escolas desde 2018. Inicialmente nos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, posteriormente ao Ensino Médio, com uma proposta de flexibilização curricular, mas que na verdade tem se tornado o centro da política educacional brasileira, ultrapassando as proposições inclusive do Plano Nacional de Educação, pois tem sido determinante para a implementações de estratégias governamentais de gestão da educação.

A Base Curricular Nacional – BNCC tem como proposta a homogeneização curricular, através da pedagogia das competências em que há uma redução nos conhecimentos e no caráter das especificidades. Nesse sentido, Sena (2019, p. 20) acrescenta que: "um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos." Nesse diálogo, afirmamos que quem mais sofre os impactos dessas mudanças, são os estudantes das escolas públicas, em que nós educadoras/educadores da educação básica pública temos testemunhado, sentido e experenciado.

Na continuidade do diálogo discorremos de como o impacto da reestruturação produtiva do mercado capitalista tem influenciado as reformas educacionais, sobretudo no Novo Ensino Médio, justificando-se segundo Ferreti (2018) na baixa qualidade do ensino e na necessidade de torná-lo mais atrativo, com um currículo flexível, em face dos índices de abandono e repetência e desconsiderando, segundo o mesmo autor, o real cenário desta etapa que está ligada a infraestrutura inadequada das escolas, a carreira de professores (formação, formas de contratação, complementação de carga horária em mais de uma escola), ignora-se ainda a contribuição de muitos desses jovens com a renda familiar, entre outros aspectos.

Enfim, as reformas não dão respostas objetivas as inquietações do chão da escola pública, mas apontam apenas para atender as necessidades mercadológicas em formar mão de obra passiva, ou seja, "obediente", proativa, individualista e competitiva. Esse modelo expande-se ao capitalismo rural com o fortalecimento do agronegócio e das suas perspectivas, através da concepção de uma escola ruralista, um retrocesso nos debates sobre a educação para os

trabalhadores do campo, considerando que a política implantada pauta-se no modelo ruralista, assim descrita por Batista (2012):

> Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a eles ligados. [...] (p.294)

Elucidados tais questionamentos, provocamos os estudantes quanto ao espaço da Educação do Campo e suas especificidades na Base e descrevemos as realidades das escolas em que atuamos. Uma escola de ensino médio no campo, em uma comunidade quilombola e uma escola de ensino fundamental anos finais no território das águas. Discorremos sobre como os professores estão se sentindo nesse processo e da realidade que vem sufocando e transferindo para a escola e para a docência o sucesso ou o fracasso da educação, desconsiderando aspectos importantes do processo educativo, mas sobretudo, negando a diversidade de sujeitos e suas realidades.

Surgiram por parte dos estudantes vários questionamentos sobre a BNCC e suas implicações, no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores, bem como na formação docente. E à medida que o diálogo transcorria eles/elas questionaram de como fazer para enfrentá-la, tendo em vista que é algo que está posto e necessita ser seguido.

Outro aspecto que refletimos com os estudantes foi sobre as questões ligadas ao Novo Ensino Médio e quais seriam as modificações e implicações para as/os estudantes, para a formação de professores e suas práticas e as consequências para as nossas juventudes. As questões iam sendo dialogadas a partir das concepções de que as reformas em curso trata-se de estratégias do capital, e que a educação brasileira foi pensada historicamente para atender ao modo de produção capitalista, um modelo educacional que supra as necessidades do mercado de trabalho, que vão mudando conforme as necessidades do sistema. Com a reestruturação do modo de produção capitalista se faz necessário, um outro tipo de trabalhador, desse modo, as forças hegemônicas interferem na educação ditando as regras do perfil de sujeitos que devem ser formados. E é justamente isso que estamos vivenciando com o Novo Ensino Médio.

Foi feita a reflexão acerca do tipo de sujeito que pretendemos formar, aquele para atender ao sistema vigente com uma formação técnica, instrumentalizada e individualizada ou

emancipadora, pensada na formação humana, em que os sujeitos sejam emancipados para transformar a sociedade e sua realidade.

Fomos entrelaçando o diálogo referentes as implicações da BNCC para o chão do território onde atuamos, e trouxemos nossa experiência na condição de professora dos anos finais e coordenadora pedagógica em uma Escola do Campo onde é ofertado o Ensino Médio. Enquanto professora, Sandra participou do processo de reelaboração curricular do município onde atua, em que foram utilizadas as habilidades e competências trazidas pela BNCC e inseridas no currículo local e descreveu que a partir da reelaboração do currículo, houve mudanças no planejamento que agora é pautado nas competências e habilidades.

E enquanto coordenadora Ítala, descreveu as mudanças que vinham acontecendo na escola com vistas ao processo de implantação do Novo Ensino Médio, que altera não apenas o currículo da escola, mas impacta na formação, gestão e direciona o "fazer" pedagógico para o alcance das metas das avaliações externas. Além da instituição da meritocracia no âmbito das políticas de formação e valorização dos professores. Dito isso, expomos que se faz necessário o enfrentamento a essa forma engessada de planejar, utilizando cotidianamente práticas pedagógicas que vise a emancipação dos sujeitos.

O segundo encontro aconteceu de forma presencial, e foi organizado em vários momentos. No primeiro, o grupo de estudantes responsáveis pela introdução da temática da Educação do Campo e pela organização do espaço, deu início inserindo elementos ligados ao campo, fizeram uma cesta com produtos agrícolas cultivados na região. Na sequência fomos inserindo, símbolos representativos da Educação do Campo como o boné do MST e livros.

No segundo momento, falamos um pouco da nossa trajetória e vinculação com o campo, da nossa chegada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo, de como isso era representativo para nossas histórias pessoais, mas sobretudo para nossa atuação profissional enquanto profissionais que atuam em comunidades campesinas e solicitamos que os alunos dessem seguimento falando do território de origem e sua vinculação ou não, com o campo. Que momento rico! Quantos depoimentos emocionantes e chocantes, de que ainda persistem práticas em vários espaços que estigmatizam os povos campesinos.

Após as falas dos estudantes, o grupo responsável pela introdução da temática iniciou a explanação sobre a Educação do Campo e diante da explanação fomos tecendo o diálogo enfatizando a materialidade de origem da EDOC que é fruto da luta dos movimentos sociais do

campo pelo direito à terra e por políticas educacionais para os povos do campo, reforçamos sobre os projetos em disputa no campo que disputam também a escolarização dos sujeitos, bem como a base legal dessa educação. Nessa direção, Caldart (2008, p. 71) aponta que:

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Destacamos a necessidade de entendimento sobre a questão agrária brasileira e a Educação do Campo, pois para compreender a da gênese da Educação do Campo, precisamos discutir sobre o direito a terra e articular a construção de um outro projeto de sociedade, em que a classe trabalhadora tenha garantido os direitos promulgados pelo Estado brasileiro e que por muito tempo, desde a sua criação, a escola não dialoga com a diversidade do campo brasileiro e com os objetivos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Evidenciamos que a construção histórica da EDOC, está vinculada ao poder mobilizador de diferentes campos de lutas dos movimentos sociais, que alcançaram essa importante conquista na pauta de políticas públicas da educação para as escolas situadas em diversos campos, desde a formação dos professores, até às questões de infraestrutura (transporte, alimentação escolar...), considerando as distintas realidades vividas pelos sujeitos campesinos (da agricultura, das águas, dos quilombos, etc.) e que precisam estar articuladas as práticas escolares, primando pela formação integral dos indivíduos, calcada por um projeto de sociedade em que haja melhor distribuição das riquezas produzidas, terra para o trabalhador e comida na mesa de todo brasileiro.

Desse poder mobilizador, surge o movimento POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, e toda a construção desse batismo dessa perspectiva político-pedagógica na qual se estrutura a concepção e os princípios da Educação do Campo, além dos marcos legais que foram sendo construídos e está organizado por escritos de vários intelectuais orgânicos ligados ao movimento, que nos ajudam a compreender os fundamentos dessa discussão, entre eles Caldart, Molina e Brito, Arroyo, Ribeiro, entre outros.

Muitas foram as questões trazidas no diálogo, tendo em vista que os discentes tinham sede de obter mais informações sobre a temática, e refletimos com os estudantes aquilo que já

pontua Caldart (2012, p.259), de que "a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo [...]". E assim, na dialogicidade, eles/elas foram pontuando seus questionamentos sobre as problemáticas que envolvem a Educação do Campo, no tocante as questões relacionadas a infraestrutura, ao currículo pautado no modelo urbano, a formação de professores, ao livro didático que não contempla a realidade dos sujeitos, ao acesso e a permanência nas universidades, dentre outros aspectos levantados.

A interlocução foi fundamental para dissociação sobre os projetos de educação que acontecem no meio rural, educação rural e Educação do Campo, que em sua gênese são antagônicos. O primeiro não foi construído pelos povos do campo e possuía algumas características, entre elas a de adequar os sujeitos a sociedade industrial da época e a suas necessidades, ou seja, formar mão de obra para atender as indústrias, sendo descontextualizadas das realidades dos sujeitos, estigmatizadora, domesticadora e controladora dos povos do campo.

Enquanto, a Educação do Campo, foi gestada pelos movimentos sociais do campo, sendo um projeto de educação que perpassa pela concepção de um novo modelo de sociedade para todos, democrática, socialmente justa e emancipadora. E assim fomos apresentando a educação campesina, a sua materialidade de origem, suas concepções e princípios, que segundo Arroyo (2012), traz a marca histórica da coletividade, construída por diversos movimentos, em que a diversidade o enriquece e lhe confere radicalidade político-pedagógica, dando centralidade através de seus currículos ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e adultos do campo, de se conhecerem nessas especificidades históricas e de garantir o direito de se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização, descontruindo as representações que os inferiorizam.

Considerações finais

A experiência propiciada pelo estágio, enriqueceu nosso processo formativo, na perspectiva do olhar problematizador sobre a construção da nossa práxis, através da análise crítica sobre o fazer pedagógico na formação de professores e da articulação com a realidade social da Educação do Campo no território do Baixo Sul, pois os estudantes são oriundos de

diversas comunidades onde atuamos como professoras de Escolas situadas na Zona Rural na educação formal.

Uma das percepções que tivemos nesse processo é da falta de proximidade mais crítica dos discentes com as temáticas aqui apresentadas, atuais e embrincadas entre si, sobretudo pela perspectiva teórica que optamos. O que nos permite pensar que ainda temos lacunas a vencer nos nossos processos formativos inicias, visando aproximar os cursos de licenciatura, sejam de pedagogia ou qualquer outro, as questões relacionadas a Educação do Campo na centralidade dos seus projetos institucionais, pois somos um país construindo e que se consolidou no processo de invasão de terras, apropriação e concentração territorial nas mãos de poucos e que possui uma grande parcela da população que vive no campo, que sofre as mazelas das desigualdades que se multiplicam através de processos como o êxodo.

Percebemos que boa parte dos estudantes da turma eram oriundos de escolas no campo, mas que desconhecem práticas pautadas nas realidades das suas comunidades, de valorização do homem e da mulher do campo, da importância do campo brasileiro, das lutas pela recuperação das terras ocupadas e da gênese dos movimentos que lideram a conquista dessa pauta política no cenário da educação e que ao longo da história suas finalidades e princípios foram sendo distorcidos e marginalizados.

Importante também destacar, quando há participação de educadores em espaços não formais, com concepção teórico engajada com o projeto social que aspiramos é relevante para fortalecer a luta da construção da sociedade que almejamos.

Enfim, sabemos que a experiência do estágio é um importante espaço para a nossa formação docente, para o exercício de uma prática intencionalmente engajada no processo de construção da sociedade que desejamos e se traduz também em espaço de pesquisa considerando que, de observações e elementos oriundos dessa vivência podemos reorientar estudos e seguir caminhando no processo de fortalecimento da Educação do Campo.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano , et. al. SANTOS, Clarice, Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. V. 7. Brasília: 2008.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 23 Novembro 2022] , pp. 25-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. ISSN 1806-9592. https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; **SENA**, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: https://www.editorafi.org/640bncc

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; **LIMA**, Átila de Menezes; **SENA**, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] / Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/793dialogos

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA LEDOC/UFRB: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Deise Soraia Marta de Souza Galvão*
Karina de Oliveira Santos Cordeiro*

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar as vivências e experiências de uma mestranda no Estágio Supervisionado em docência no Ensino superior, componente curricular do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Tal atividade foi desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEDOC no Componente Estágio Supervisionado III, no Centro de Formação de Professores/UFRB, na cidade de Amargosa, estado da Bahia, no período de agosto a outubro de 2022 e sob a supervisão do Professor Dr. Carlos Adriano da Silva Oliveira. Aqui serão relatados os caminhos tomados desde a definição da disciplina/turma de realização, planejamento, até a execução das aulas e atividades de campo. Para fundamentar o trabalho, recorremos a autores como Caldart (2020); Görgen (2012); Freire (1996); Pimenta (1997) e Saviani (2008). A partir da análise dos resultados desta experiência, apontamos a importância desse momento no que diz respeito ao processo formativo pessoal e profissional da mestranda, uma vez que ao realizar o trabalho prático em sala de aula, a todo momento era necessário revisitar a teoria no movimento mútuo de ação x reflexão x ação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Licenciatura. Educação do Campo.

Introdução

A docência no ensino superior faz parte de um conjunto de atividades curriculares obrigatórias de que o estudante do Mestrado Profissional em Educação do Campo precisa participar. Esta atividade tem o propósito de auxiliar o mestrando no que se refere ao exercício da docência em Instituições Superiores, devendo ser desenvolvida preferencialmente em cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* em Educação do Campo. Consistindo no trabalho com o planejamento e execução das atividades letivas, bem como na orientação acadêmica dos estudantes da turma, computando um total de até 25% da carga horária total prevista no componente curricular.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (UFRB-2022). Amargosa-Bahia/Brasil. Contato: deiseuesb@hotmail.com
* Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo e do Curso de Pedagogia da UFRB, Centro de Formação de Professores em Amargosa- Bahia/Brasil. Contato: koscordeiro@ufrb.edu.br

A minha atividade de docência foi desenvolvida com a turma do 8º semestre, no componente curricular Estágio Supervisionado III/Processos Educativos em Espaços Escolares do Campo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias/UFRB, supervisionada pelo Prof. Dr. Carlos Adriano da Silva Oliveira.

As atividades foram desenvolvidas de maneira presencial, contando com exposições dialogadas, estudos dirigidos, análises de vídeos e músicas, interlocução com a turma de Estágio II/Espaços não escolares e algumas aulas de campo para aprofundar de maneira prática o debate sobre agroecologia.

As aulas do tempo universidade iniciaram-se no dia 05/09/22, mas o trabalho de planejamento, leituras e organização de materiais começaram começou um mês antes. A partir do diálogo com a minha orientadora sobre as possibilidades de turmas para a realização da atividade, entrei em contato com o prof. Dr. Carlos Adriano e iniciamos os trabalhos.

Assim, este texto visa registrar as ações desenvolvidas durante todo o período da atividade de ensino, estando dividido entre os momentos de planejamento e de execução das aulas, bem como os momentos de articulação com a turma de Estágio Supervisionado II (espaços não escolares).

O que precede a sala de aula

...quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender
(Freire, 1996, p. 25)

O ato de planejar é inerente à ação humana, uma vez que os homens se diferenciam dos animais por terem a capacidade de transformar a natureza, adaptando-a a si, construindo permanentemente a sua existência por meio do trabalho. “E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (Saviani, 2008, p. 11). Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho não designa qualquer atividade sem sentido, mas um ato com intenção pré-definida.

Compreender o processo educacional como próprio dos seres humanos implica dizer, segundo Saviani (2008, p. 12), que a educação “é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Dessa maneira, há uma estreita relação entre a concepção de trabalho e de trabalho educativo na medida em que

ambas são previamente planejadas e intencionais. Ampliando-se a última, a produção direta e intencional que a humanidade produziu histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens, em cada indivíduo singular.

Nessa perspectiva, o ato de planejar também se torna inerente ao ato educativo, uma vez que tratamos antecipadamente dos processos do que (conteúdo) e como ensinar (forma) aos destinatários que são sujeitos de diretos. É partindo dessa premissa que iniciamos as nossas atividades de planejamento no dia 05 de agosto de 2022, realizando a inicialmente a leitura da ementa da disciplina, analisando textos e possibilidades de temáticas para as aulas. Em se tratando de um curso que trabalha com a metodologia da alternância, estudamos propostas para as 68 horas do tempo universidade no que se refere ao campo da fundamentação mais conceitual e, para as outras 68 horas do tempo comunidade, com atividades de campo com proposições para uma visitação à Comunidade Agroecológica da Jaqueira (Amargosa-BA) e à Comunidade do Orobó, Distrito Guerém ou Graciosa (Valença-BA).

Procedimentos metodológicos

À medida que as atividades se desenhavam, íamos construindo os materiais para as aulas, bem como definindo e estudando textos, vídeos, músicas etc. para subsidiar as discussões com o grupo. Ao saber da quantidade mínima de alunos que comporiam a turma (6), pensamos em propor algumas atividades coletivas com a turma do Estágio Supervisionado II/Espaços não escolares, ministrado pela Profª Drª. Lanna Cecília. O Profº. Carlos Adriano se encarregou de realizar o diálogo, e ao final conseguimos articular três atividades comuns às turmas, sendo duas atividades de campo e o trabalho conceitual sobre os princípios e concepções da Educação do Campo.

No decorrer do caminho, também foi necessário redirecionar algumas proposições e datas pensadas anteriormente, de modo a qualificar o processo pedagógico, viabilizando as ações pensadas, e o diálogo com a turma foi crucial para isso, pois entende-se que

> A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser

> compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (Pimenta, 1997, p. 83).

Dessa forma, compreendemos Estágio Curricular como um momento de extrema importância no processo de formação dos estudantes, uma vez que nele são organizadas possibilidades diversas do fazer pedagógico, tomando-se como referência os estudos realizados durante o processo formativo, promovendo assim o poder da reflexibilidade sobre a prática docente.

Resultados e discussões

No ir e vir da nossa práxis pedagógica, iniciamos nossos trabalhos recebendo os alunos das turmas de Estágio Supervisionado II e III, com um momento acolhedor de volta às aulas após um longo período de aulas remotas ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Ao receber os alunos, já observávamos as conversas sobre os colegas que não puderam retornar, demarcando algumas das inúmeras consequências desse momento pandêmico e cenário político. E esse primeiro momento de aula foi pensado justamente por isso!

Iniciamos solicitando aos alunos que se apresentassem e falassem das suas expectativas em relação à disciplina e ao retorno presencial das aulas, fomentando o trabalho com os núcleos de base na apresentação coletiva. Aqui, registramos a grandeza da abrangência de territórios que o curso abarca, nas referências trazidas a cada fala: comunidades rurais da cidade de Amargosa e região; comunidades pesqueiras, quilombolas, ribeirinhas, representações de movimentos sociais diversos etc., o que demarca um impacto de alcance notadamente marcante.

Após esse momento inicial, contamos com a participação do Movimento de Pequenos Agricultores- MPA realizando a entrega de alimentos arrecadados por meio da articulação de vários grupos junto a agricultores familiares da região. Segundo os próprios relatos das turmas, alguns colegas desistiram do curso por não terem condições de se manterem na cidade durante o período universidade. Esta foi uma ação articulada com ajuda expressiva da professora Lanna Cecília, por sua ligação ao movimento.

De acordo com o Dicionário da Educação do campo,

> O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) é um “movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, cuja base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas” (Movimento dos Pequenos Agricultores, 2005). O

> MPA busca resgatara identidade e a cultura camponesas na sua diversidade, e se coloca ao lado de outros movimentos quando propõe "a conquista do poder e a construção de uma nação soberana, animada pelo horizonte e pelos valores da sociedade socialista" (ibid.) (Görgen, 2012, p. 494).

A visita desse grupo não se restringiu à entrega dos alimentos, foi realizado um momento de grandes reflexões a respeito da economia solidária, soberania alimentar, sementes crioulas, conjuntura política, aumento de preços, uso de agrotóxicos, além de uma mística que retratava a atual situação política dos povos do campo em nosso país, dadas as condições políticas. Fechamos o momento com a fala de alguns representantes das turmas, agradecendo a ação e recepção e com o MPA assumindo o compromisso de articular outras ações como essa.

Seguimos as aulas com a apresentação da ementa da disciplina (práxis dialógica), apresentando textos, possibilidades de atividades, escolha coletiva do espaço do estágio da disciplina e elencando categorias importantes para o momento de escrita do relatório final como: inventário da realidade escolar, PPP, agroecologia, cooperativismo etc. Em outro momento coletivo com as turmas, realizamos o estudo e debate sobre os textos: A questão política da Educação Popular- Prefácio (Antônio Cícero) e Ninguém nasce feito: é experimentando –nos no mundo que nós nos fazemos (Paula Freire - Política e Educação).

No turno seguinte, realizamos o trabalho com apresentação dos princípios e concepções da Educação do Campo partindo da mística com a música Terra do Grupo Teatro Mágico, seguida do vídeo Educação do campo é direito e não esmola (Projeto Biizu - Secretaria de Comunicação Social do Estado do Pará) com espaço para discussão do mesmo, seguida de uma exposição dialogada, apontando os aspectos históricos, filosóficos e legais, além de categorias de análise sobre o tema. Enfatizamos a importância de conhecer os projetos socioetários vinculados à educação para os povos do campo e recordamos que

> A Educação do Campo nasceu com as lutas coletivas dos sujeitos do campo para garantir escolas nas suas comunidades e se fez construção político-pedagógica que reafirma as lutas e a função social das escolas nos territórios camponeses (cf. Caldart, 2019a) 3. A Licenciatura em Educação do Campo foi criada como parte da luta em defesa da escola pública do campo e para ajudar no fortalecimento político, organizativo e pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2020).

Finalizamos o dia com a leitura e reflexão do poema Elogio do Aprendizado de Bertolt Brecht e, na aula seguinte, iniciamos com a leitura e reflexão do poema Vida de Camponês de Marcio Matos.

Posteriormente, realizamos um trabalho com o estudo prévio dos verbetes Educação do campo, Escola do campo e Formação do Educador do campo, compondo grupos para o debate e construção de um painel integrado. As discussões geraram apontamentos importantes no que se refere à história de vida das alunas e seus processos formativos a partir de relatos dos seus territórios de origem e atuação, nos reportando a leituras realizadas e discutidas no decorrer do componente.

Seguimos, nas aulas posteriores, realizando um trabalho de orientação, acompanhamento para a elaboração do plano de ação do estágio das alunas a partir do estudo e reflexões sobre aspectos políticos da educação, normativas nacionais e internas da UFRB e identidades dos sujeitos do campo com análise do vídeo Que letra é essa?. Nesse período também ajustamos alguns pontos sobre as nossas aulas de campo (Associação Jaqueira/Amargosa-BA e comunidade quilombola de Graciosa/ Baixo Sul da Bahia) pensadas justamente a partir dos apontamentos trazidos nos momentos de debate em sala de aula, sobre a agroecologia como possibilidade de superação das práticas de degradação ambiental, sustentadas pelo modelo capitalista.

A visita à Associação Jaqueira, localizada no Córrego (comunidade rural de Amargosa-BA), aconteceu na semana seguinte, nos levando a pensar sobre os processos e práticas educativas escolares e os saberes da agroecologia e da cooperação a partir da conversa com o idealizador da associação, que nos convidou a um passeio pelo espaço. Enquanto caminhávamos, conhecíamos e aprofundávamos conhecimentos sobre espécies e suas funções, compostagem, uso racional dos recursos naturais, manejo rotativo de plantas, adubação por meio de algumas variedades plantadas, como foi o caso da mamona.

Para além do plantio, a Associação ainda desenvolve um trabalho com a produção de alimentos veganos, contando com uma variedade de produtos e marmitas saudáveis, participa de mais de vinte feiras agroecológicas na cidade de Salvador e outras em eventos no interior. O cuidado com o comer melhor levou ao desenvolvimento da “moeda jaqueira”, onde os associados precisam consumir um percentual das próprias produções orgânicas. A associação

ainda tem tentado uma parceria com a prefeitura de Amargosa no intuito de receber o material originário das podas de árvores da sede para produção da compostagem.

Essas e outras questões trazidas nesse rico momento nos levam a pensar no lugar de destaque que a agricultura representa no cenário de crise do capital. Se de um lado, vemos a voracidade do capital no setor de produção, por outro, vemos a força de comunidades camponesas que se firmam indo na lógica da contramão desse processo desumano e destrutivo, como nos aponta Caldart (2020).

Compreendemos as dificuldades enfrentadas por esses grupos que assumem uma postura contra-hegemônica, como é o caso da comunidade quilombola de Graciosa-BA, onde existe uma luta por território judicializada pelos verdadeiros donos da terra, aqueles que a princípio foram expropriados, e coadunamos com Caldart ao sustentar que

> Formas alternativas ao modo capitalista de fazer agricultura crescem em força social, na proporção da gravidade dos efeitos das crises que ele atravessa. Os processos de (re) territorialização da agricultura camponesa em bases "agrossocioecológicas" recuperam e recriam uma forma de trabalho humano que toma parte das lutas contra a devastação da vida. Vida humanamente produzida na natureza. Fazem isso quando alteram as finalidades da produção e recompõem a função (efetivamente) social da terra. Porque enquanto se pense o desenvolvimento das forças produtivas da agricultura pelo objetivo de acumulação capitalista (lucro para proprietários da terra cada vez mais concentrada), não é possível estabelecer e manter de forma abrangente, padrões sustentáveis de relação dos seres humanos com a natureza e entre si (Caldart, 2020, p. 4).

Partindo dessas experiências, das leituras realizadas no componente e de todas as trocas realizadas em sala de aula, com sua diversidade de representatividade de territórios, chegamos à construção do plano de ação para realização do estágio no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jequiriçá (CETEP), tendo acordado previamente, em reuniões com a instituição, a proposta do desenvolvimento de oficinas com base na agroecologia e nos processos de cooperação.

O tempo universidade se encerrou e logo após os discentes iniciaram a experiência de estar à frente de uma sala de aula, praticando o que foi aprendido e compartilhando das experiências de outros tantos sujeitos com histórias de vida e de luta diversas. Quando iniciou o tempo comunidade, ainda participei de um momento on line com ajustes finais para o começo do estágio supervisionado.

Considerações finais

Realizar o Estágio Supervisionado na turma de Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores foi uma experiência ímpar! Já havia, em anos anteriores, ministrado aulas em turmas de graduação nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II e nas áreas de Metodologia da Língua Portuguesa e Matemática em instituições privadas. Mas esta se configurou como a minha primeira experiência docente em uma universidade pública e ainda em minha área de atuação e formação, conferindo assim um caráter formativo e reflexivo ao mesmo tempo.

Durante todo esse período, foi possível aprofundar a compreensão do curso e disciplina em questão, tendo sido privilegiada com a socialização de saberes e experiências de sujeitos que representavam coletivos e territórios diversos, o que contribuiu de maneira muito significativa com os estudos e debates ocorridos em sala de aula e nos espaços visitados no decorrer do tempo universidade.

Nesses momentos foi possível ainda organizar um trabalho sistematizado e embasado nas concepções e princípios da Educação do Campo, compartilhando das experiências pedagógicas e de militância dos alunos (as), associando-as aos estudos do curso de mestrado, possibilitando, assim, novas formas de pensar as práticas educativas escolares.

Por fim, evidencio a importante contribuição da turma de Estágio supervisionado II, no sentido de promover situações de fora do ambiente escolar para nos desafiar a pensar em alternativas que contribuam com o processo de formação de professores da Ledoc e a sua atuação docente.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo.** Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

GÖRGEN, Frei Sergio Antonio. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). *In:* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-

graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf Acesso em: 10 nov. 2022. p. 494-497.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez editora, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

CORTES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E REPERCUSSÕES NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL

Lucineide Barros Medeiros[383]
Maria Clara de Sousa Costa[384]
Adilson de Apiaim[385]

Resumo: Trata-se de uma discussão a respeito do financiamento da política de Educação do Campo, com foco no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerando a sua vinculação institucional ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em face da realidade de cortes orçamentários no período de 2017 a 2020.

Palavras-chave: PRONERA. Financiamento da educação do campo. Cortes orçamentários.

Introdução

A política de escolarização no Brasil vem se mostrando, de modo geral, insuficiente, desigual e excludente. De acordo com dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), no ano de 2019, mais de 10% das crianças, de 4 e 5 anos, e de adolescentes, de 15 a 17 anos, residentes na zona rural, estavam fora da escola. Em todas as regiões do país, adolescentes de 15 a 17 anos vivendo em áreas rurais estão, proporcionalmente, mais excluídos(as) do que as(os) que vivem em áreas urbanas (UNICEF, 2021).

Por meio do processo de insurgência popular, protagonizada nos anos de 1990, pelos movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), as populações do meio rural passaram a forjar a política educacional afirmativa das especificidades e da potencialidade do meio rural e de seus habitantes, denominada política da Educação do Campo.

[383] Professora Dra. em Educação. Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes; Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (PPGSC), Teresina, Piauí, Brasil.
[384] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, Piauí, Brasil.
[385] Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); dirigente do Movimento Sem Terra no Piauí, Teresina, Piauí, Brasil.

Porém, ao completar 20 anos, essa política entrou em ciclo de desmonte, que se dá através da desestruturação institucional dos órgãos responsáveis pela sua gestão, pelo corte de recursos do seu financiamento e pelas tentativas de esvaziamentos dos seus princípios fundacionais. Daí o objetivo deste texto, que é de discutir a relação entre cortes orçamentários e suas repercussões nas ações da Educação do Campo. Para tanto, serão considerados os recursos gestados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tendo em vista a sua responsabilidade pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado para realizar ações diretamente relacionadas a populares de áreas de Reforma Agrária nos diferentes níveis e nas várias modalidades de ensino.

Boschetti (2009) explica que alguns autores diferenciam avaliação de políticas públicas de outras modalidades de avaliação e, citando Arretche (1998), ressalta que a avaliação política se dedica a analisar o processo de tomada de decisões que resulta em determinado tipo de política pública. Não analisa a sua natureza, dimensão ou abrangência, mas procura compreender e explicar os motivos que levaram determinado governo a adotar determinada política e não outra; em síntese, relaciona-se à avaliação de processos decisórios.

Assim, voltamo-nos para a avaliação dos processos decisórios que levaram ao comportamento do orçamento da Educação do Campo, realizado pelo INCRA, considerando os cortes orçamentários e as repercussões gerais, diante dos desafios de promoção da Reforma Agrária Popular. Nesse contexto, a Educação do Campo é tida como uma política social que, por natureza, coloca-se necessariamente na seara dos direitos e da justiça. Boschetti afirma que sem esses dois componentes a política social não passa de ação técnica, de medida burocrática, de mobilização controlada.

Na construção metodológica, utilizamos dados obtidos em pesquisa documental junto ao Portal da Transparência, site de acesso livre, vinculado à Controladoria-Geral da União, criado no ano de 2004 e que contém informações da gestão pública do Poder Executivo brasileiro. De acordo Gerhardt e Silveira (2009), “A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto”, e, neste caso, “[...] não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas)” (p. 13).

Analisamos o comportamento da despesa pública voltada à ação “Educação”, promovida pelo órgão INCRA, no período de 2017 a 2020, verificando valores empenhados, liquidados, pagos e restos a pagar. As escolhas se justificam pelo fato de o INCRA ter

importância central no processo de promoção da Reforma Agrária no Brasil e a gestão do PRONERA, um programa inaugural nos marcos do estado brasileiro, alinhado à proposta de reforma agrária dos movimentos sociais do campo, e especialmente nesse período passou por mudanças incisivas no tocante a cortes de recursos.

Os dados quantitativos foram submetidos à análise qualitativa, considerando os aportes teóricos da construção fundacional da Educação do Campo, no contexto da questão agrária, que demarcam o tipo de desenvolvimento da sociedade brasileira e seus desdobramentos na realidade atual, incluindo as recentes reformas administrativas.

Do ponto de vista do tratamento analítico, adotamos a perspectiva dialética, por nos "[...] permitir conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações" (GAMBOA, 2007, p. 34). Assim, tomamos os dados sobre o financiamento como materialidade do real, síntese de múltiplas determinações simples e complexas. Esse real, ao ser submetido ao pensamento crítico, leva-nos a um novo concreto, dessa vez, o concreto pensado, que também se encontra condicionado e é determinado, em última instância, pelos ditames existentes no modo de organização do ser social, submetido atualmente à dinâmica capitalista.

Resultados e discussão

O Estado brasileiro é responsável pela implementação da política nacional de educação e o seu financiamento se faz com recursos públicos advindos da receita de impostos próprios da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal; da receita de transferências, incluindo as constitucionais; e da receita de contribuições, incluindo a contribuição social do salário-educação. De acordo com a Constituição Federal, a União deve aplicar no mínimo 18% na educação; e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo 25%.

O Brasil conta atualmente com um fundo permanente de financiamento da educação básica, que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal, e na Lei 14.113/2020. Por essa lei, a União deve, no ano de 2026, contribuir com 23% dos recursos do Fundo. A esses recursos somam-se os voltados ao

financiamento do Ensino Superior e os recursos próprios dos governos locais. Na estrutura administrativa do país, cabe ao Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, a gestão da política nacional de educação do país, tendo como correspondentes, nos estados e nos municípios, as secretarias de educação.

A Educação do Campo se constituiu em sua origem como ação de educação, porém vinculada ao INCRA, sendo este, por sua vez, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Essa vinculação de origem se deve à compreensão dos movimentos sociais do campo sobre a impossibilidade de realização da Reforma Agrária sem um projeto de Educação que lhe dê suporte e que seja com ele identificado. Assim, no Regimento Interno do INCRA passou a constar a competência de "[...] desenvolver, acompanhar e supervisionar projetos relativos à educação do campo e cidadania" (BRASIL, 2009, p. 8), e, entre as suas atividades, a de "[...] proporcionar a educação formal em todos os níveis, ensino básico, profissionalizante de nível médio e superior, para o público da reforma agrária, visando a promoção da igualdade no meio rural". Além disso, com uma Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e uma Divisão de Educação do Campo para atuarem diretamente na consecução dessas competências.

Nas bases da justificativa para essa vinculação, está a questão agrária, uma dívida histórica a ser resolvida e que, segundo Stédile (2012), na literatura política, diz respeito aos problemas decorrentes da concentração da propriedade da terra e suas repercussões no desenvolvimento das forças produtivas e no poder político. Se instala no processo de invasão colonial no Brasil, com a utilização de um sistema de produção, denominado Plantation, em que a coroa portuguesa concedeu a um pequeno grupo de pessoas grandes extensões de terra em áreas contínuas para o cultivo de um único produto voltado à exportação. Sobre o uso, incidia o direito de herança, e a mão de obra utilizada era de pessoas sujeitadas a situações extremas de degradação da condição humana, primeiramente indígenas e, na sequência, negros(as) traficados(as) no continente africano.

Esse processo envolveu grandes tensões; além da resistência indígena, fortemente reprimida, houve a resistência negra, com a formação dos quilombos como lugares de refúgio e organização contra o poder escravista. Por volta de 1950, levantaram-se, no nordeste brasileiro, as Ligas Camponesas, posicionadas contra a concentração da terra e seus efeitos,

motivando a criação de várias entidades associativas rurais locais de defesa dos trabalhadores (GRZYBOWSKI, 1987).

A educação como política de Estado e de Governos desde as origens, é realizada com caráter dualista, produzindo escola de baixa qualidade para pobres, enquanto os setores privilegiados economicamente são também favorecidos educacionalmente pelo tipo de escola que acessam, financiada pelo fundo público. Nesse contexto, persistem na realidade brasileira altos índices de analfabetismo clássico e funcional.

O MST, conforme comentado anteriormente, foi um dos protagonistas nas lutas antineoliberais, com metodologia organizativa singular, envolvendo a família como conjunto, articulando permanentemente ações diretas, formação e disciplina; outra dimensão organizativa se relacionava à distribuição das tarefas estratégicas do Movimento em grupos com a denominação de Setores e Frentes, dentre os quais se inclui a Frente de Educação.

O modo de organização do Movimento, que Caldart (2000) traduz como "lições da caminhada", foi gerando subsídios para a organização de uma proposta de política de educação. Ela afirma que, nesse processo, o MST "[...] inclui a escola como uma de suas ocupações e preocupações, políticas e pedagógicas" (p. 62), podendo extrair algumas lições que contribuíram com o diálogo sobre as escolas e a Educação do Campo que, inicialmente, voltou a atenção para a escola básica e, a partir daí, também para o ensino superior.

Kolling, Ceriole e Caldart (2002) ressaltam que o projeto educativo da Educação do Campo dialoga com a pedagogia do oprimido" e com o conjunto do acúmulo das lutas e construções dos movimentos sociais comprometidas com o que vem sendo denominado de projeto de Reforma Agrária popular – trata-se de uma construção em movimento.

Com base nessas experiências e em outras, acumuladas nos processos da luta socialista, do movimento sindical e das Escolas Família Agrícola (EFAs), foi se formando uma articulação que mais tarde ganhou feições de movimento, combinando diferentes organismos sociais, entidades, instituições de ensino superior que realizaram encontros e conferências nacionais e, assim, foi consubstanciando uma proposta formatada a partir de matrizes da tradição pedagógica nascida das experiências teórico-práticas da educação produzida no campo, utilizando a categoria campo com a preocupação de recolocar o conceito histórico e político de camponês (KOLLING et al., 2002).

Um passo significativo na negação dessa realidade aconteceu com a aprovação da Constituição de 1988: além de a educação ter sido proclamada como direito de todos, tendo como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, voltou-se a ter a vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 estabeleceu, no Art. 28, que os sistemas de ensino devem ser adaptados às peculiaridades da vida rural em cada região, no tocante a conteúdos curriculares e metodologias, à organização escolar própria e à adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Amparados pelo preceito constitucional, os Movimentos Sociais do Campo conseguiram assegurar outras conquistas em termos de marcos legais e normativos, dentre as quais, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto n. 7352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA; e a Lei 12.960/2014, que impõe procedimentos em caso de fechamento de escolas (BRASIL, 2012).

A pressão também assegurou mudanças na estrutura administrativa do Estado para a realização da educação, situando-a como parte da política de Reforma Agrária, envolvendo diretamente a estrutura do INCRA, conforme explicado anteriormente. Vale recolocar que o INCRA é uma autarquia criada no ano de 1970 e que, no ano de 2000, passou a integrar o MDA, trazendo consigo a gestão do PRONERA, criado em 1998, voltado ao apoio e financiamento de projetos de educação no contexto da reforma agrária.

O MDA foi criado no Governo do presidente FHC, com forte protagonismo do MST, em um contexto de ampliação dos conflitos agrários, mais de mil registrados no ano de 1998 no país. O Governo respondia com repressão policial, algumas dessas resultando em massacres, como o de Corumbiara e de Eldourado dos Carajás (OLIVEIRA, 2007). Sem recuar, o movimento social continuou realizando ocupações de terras improdutivas e ampliando as pressões sobre o Governo, reivindicando assentamentos, crédito, assistência e enfrentando o projeto neoliberal, e, no ano de 1997, realizou uma Marcha à Brasília por emprego, justiça e Reforma Agrária, tendo sido recebida no dia 17 de abril, data que marca o massacre de Eldourado, por aproximadamente cem mil pessoas. O PRONERA é um dos resultados dessa mobilização.

De acordo com dados do Governo brasileiro, em 23 anos de existência, o PRONERA atendeu mais de 191 mil jovens e adultos por meio de parcerias do INCRA com instituições de

ensino sem fins lucrativos (Brasil, 2021), porém, além dos números, tem-se a marca da política de Educação do Campo como uma construção forjada na luta social, conforme já mencionado. O PRONERA ganhou reforços nos Governos Lula e Dilma. De acordo com Diniz (2018), o ano de 2004 pode ser considerado "[...] um marco na consolidação do PRONERA como uma política pública operacionalizada por uma gestão participativa e compartilhada".

Apesar disso e, contraditoriamente, constatou-se que, no período de 2003 a 2005, somente 25% das famílias foram assentadas em terras desapropriadas. A maioria das famílias, em assentamentos antigos, e que já existiam em terras públicas. Nesse contexto, os números apresentados pelo Governo como a maior reforma agrária de todos os tempos não condizem com a realidade (FERNANDES, 2006).

Conforme já destacado, no Governo Dilma Rousseff, houve redução no número de famílias assentadas, além dos contingenciamentos de recursos para a reforma agrária, uma prática que já vinha sendo adotada pelos governos anteriores. O Governo foi derrubado com um golpe parlamentar-midiático e, na gestão de Michel Temer, um dos primeiros atos foi a extinção do MDA, por meio da Medida Provisória 726/2016, que fundiu o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) com o MDA, originando o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (FIRMIANO & MAFORT, 2018).

Nesse processo, o INCRA foi deslocado do MDA para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, vinculada à Casa Civil da Presidência da República. Em síntese, as pastas responsáveis pela reforma agrária foram postas sob a responsabilidade direta da Presidência e de seus auxiliares diretos, facilitando o controle do setor ruralista.

Em janeiro de 2019, tomou posse o presidente Jair Bolsonaro, trazendo consigo uma pauta em que o agronegócio figura como prioridade para o desenvolvimento pretendido pelo Governo, reforçando e aprofundando a posição política que já vinha sendo adotada desde o Governo FHC, em detrimento da pauta da agricultura familiar e da reforma agrária popular (ALENTEJANO, 2020; SAUER, LEITE & TUBINO, 2020).

Sauer et al. (2020, p. 303) ressaltam que o INCRA "[...] foi limitado a um leque restrito de ações, eliminando missões históricas como a criação de assentamentos" (p. 303), além disso, deixaram nítida a linha de tratamento para com os movimentos sociais, e publicou um "[...] ato desautorizando os superintendentes a conceder audiências aos movimentos sociais que não

possuam CNPJ", que, apesar de ter sido revogado, na prática, mantém-se as medidas burocratizantes adotadas. Os autores também ressaltam que os recursos orçamentários da educação do campo foram praticamente zerados e que as "[....] ações orçamentárias da autarquia já vinham sendo desidratadas desde 2016", mas chama a atenção para o corte brutal da educação do campo e da assistência técnica.

Os dados do Portal da Transparência relacionados à execução orçamentária do INCRA, constantes no detalhamento da execução da despesa com educação nos anos 2017, 2018, 2019 e 2020, apresentam, nos anos 2017 e 2018, a existência dos seguintes programas: 1) Programa de gestão e manutenção da Presidência da República; 2) previdência de inativos e pensionistas da União; 3) reforma agrária e governança fundiária; 4) fortalecimento e dinamização da agricultura familiar; e 5) promoção da igualdade racial e superação do racismo. Nos anos de 2019 e 2020, houve alteração nos programas do órgão e o primeiro programa passou a ter outra denominação: Programa de gestão e manutenção do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, os demais foram mantidos com a mesma denominação. No ano seguinte, 2020, os programas passaram a ser assim denominados: 1) Programa de gestão e manutenção do Poder Executivo; 2) governança fundiária; 3) proteção à vida, fortalecimento da família, promoção e defesa dos direitos humanos; 4) agropecuária sustentável; 5) operações especiais: outros encargos sociais.

As denominações indicam mudanças na natureza do órgão, na sua vinculação institucional, administrativa e política, expressa o esvaziamento ou a extinção de atribuições, bem como mudanças na política de pessoal. Como podemos observar, a palavra Reforma Agrária desaparece dos programas, assim como a igualdade racial e superação do racismo.

Quadro 1. Denominação dos programas orçamentários do INCRA (2017 a 2020)

Programa Orçamentário			
2017	**2018**	**2019**	**2020**
Programa de gestão e manutenção da Presidência da República		Programa de gestão e manutenção do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	Programa de gestão e manutenção do Poder Executivo
Previdência de inativos e pensionistas da União			Governança fundiária

Reforma agrária e governança fundiária	Proteção à vida, fortalecimento da família, promoção e defesa dos direitos humanos
Fortalecimento e dinamização da agricultura familiar	Agropecuária sustentável
Promoção da igualdade racial e superação do racismo	Operações especiais: outros encargos sociais

Fonte: Portal da Transparência INCRA/Governo brasileiro (Brasil, 2020b).

Na dinâmica orçamentária, a execução financeira do órgão é organizada a partir de determinadas funções que, a depender dos objetivos e da natureza do órgão, podem ser alteradas. Nos anos de 2017 e 2018, as funções eram as seguintes: 1) organização agrária (compreendendo os programas citados acima); b) previdência social; c) encargos especiais; e d) reserva de contingência. Como podemos observar, as três últimas dizem respeito a recursos aplicados em obrigações relacionadas a pessoal ou outras, fixas e/ou contingenciais. Nos anos de 2019 e 2020 as funções passaram a ser as seguintes: a) organização agrária; b) previdência social; c) encargos especiais; d) agricultura; e) reserva de contingencia. Isso denota que a função organização agrária se manteve, porém, foi acrescida a função agricultura. Vale salientar que esse período coincide com a transição entre os Governos Temer e Bolsonaro, com a extinção do MDA, o deslocamento do INCRA para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, vinculada à Casa Civil da Presidência da República e a intensificação da política de favorecimento ao agronegócio.

Essas mudanças se expressam também do ponto de vista do orçamento executado, que chegou ao ano de 2020 com corte de quase 32%, em valores nominais, como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1. Orçamento executado, segundo as Funções Organização Fundiária e Agricultura

Ano	Organização fundiária (R$)	Agricultura (R$)
2017	970.690.915,37	
2018	951.188.769,32	

2019	721.027.652,64	-
2020	665.111.584,34	6.121.123,00

Fonte: Portal da Transparência INCRA/Governo brasileiro (Brasil, 2020b).

A Educação dos povos do campo, a cargo do INCRA, e, portanto, situada no contexto das ações da Reforma Agrária, está relacionada às funções organização agrária e/ou agricultura, figurando como subfunções designadas com a denominação "Ensino Profissional", e esta, relacionada ao Programa "Reforma Agrária e Governança Fundiária". Quando esse Programa foi suprimido, a ação, nos anos 2019 e 2020, ficou relacionada a outro programa denominado governança fundiária, porém sem a designação da Reforma Agrária.

Tabela 2. Dados de Execução Orçamentária, segundo Programa e Ação

Ano	Programa Orçamentário	Ação Orçamentária	Total empenhado (R$)	Total liquidado (R$)	Total pago (R$)	Restos a pagar (R$)
2017	Reforma Agrária e governança fundiária	Promoção da Educação do Campo	4.695.349,53	3.376.239,34	2.442.925,34	3.921.434,27
2018			4.922.098,61	1.903.256,52	1.142.692,38	1.888.817,42
			2.748.490,11	671.831,18	518.516,56	1.955.331,94
2019	Educação do Campo (Pronera)	Capacitação e formação profissional de nível médio e superior para a Reforma Agrária	0	0	0	0
2020	Governança Fundiária	Promoção da Educação do Campo	0	0	0	1.478.655,58

Fonte: Portal da Transparência INCRA/Governo brasileiro (Brasil, 2020b).

Como podemos verificar pelos dados, nos anos de 2019 e 2020, período em que ocorreram as mudanças estruturais e políticas do órgão, não houve recursos empenhados, liquidados, tampouco pagos no provimento de ações da Educação do Campo.

Conclusões

Diante desse cenário de cortes drásticos situados no contexto de política regressiva em relação aos objetivos que os movimentos sociais do campo inscreveram no âmbito da política pública, a partir do final dos anos 1990, é possível depreendermos que a repercussão nas ações de Educação do Campo são severas e buscam interromper a construção contra-hegemônica ao modelo do desenvolvimento existente, baseado na exploração do território, do trabalho e do modo de vida camponês, utilizando-se do mecanismo de negação da educação para que, assim, seja possível dar continuidade aos processos de educação rural tradicional, favorecedores dos aprisionamentos históricos do campo e dos camponeses. Nesse sentido, o ataque à Educação do Campo é estratégico, e, no cumprimento desse propósito, há um rastro de destruição das estruturas criadas pelo Estado para promover a política; isso se associa à imposição de entraves às demais ações voltadas à construção da Reforma Agrária Popular e à superação da questão agrária.

Essa afirmação resulta de esforço de avaliação que se coloca para além de considerar a relação custo-benefício, envolve a compreensão de que as políticas sociais só podem ser consideradas satisfatórias se expandirem direitos, reduzirem a desigualdade social e propiciarem a equidade. Assim, afirmamos que as decisões que levaram aos cortes de recursos orçamentários da Educação do Campo se constituem em processo histórico permeado por intencionalidade elitista, concentradora e, em alguns momentos, com a aprovação de forças políticas identificadas com os propósitos da Reforma Agrária, no caso, as pertencentes aos Governos petistas, mas que sucumbiram à compreensão particularista, centrada em interesses eleitorais, negligenciando a necessidade histórica de desmantelamento da estrutura fundiária existente.

Porém a Educação do Campo é mais do que uma política pública estatal. Suas bases de fundação estão fincadas na luta do povo do campo e nas lutas gerais da sociedade por libertação, que não param enquanto persistirem a exploração, a opressão, a desigualdade. Além disso, não se tratam de lutas localizadas, não apenas porque se constituem em movimento nacional que se articula internacionalmente, mas também porque pertencem a um projeto de sociedade que vem de longe e se reinventa em diferentes momentos.

Referências

ALENTEJANO, P. (2020). As políticas do governo Bolsonaro para o campo: a contrarreforma agrária em marcha acelerada. **Revista da ANPEGE**, 16(29), 353-392. Disponível em: https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.12434. Acesso em 30 set. 2023.

ARRETCHE, M. (1998). Tendências no estudo sobre avaliação. In: E., RICO. **Avaliação de Políticas**: uma Questão em Debate (pp. 29-39). São Paulo: Cortez Editora; IEE/PUC/ SP.

BOSCHETTI, I. (2009). Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **CFESS/ ABEPSS** (Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais (pp.1-27). Brasília: CFESS/ABEPSS.

BRASIL (2009). Decreto n. 6.812/2009 de 3 de abril de 2009. Aprova a Estrutura Regimental e o Regimento Interno do Incra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6812.htm. Acesso em 30 set. 2023.

Brasil (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasilia: SECADI. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 30 set. 2023.

CALDART, R. S. (2000). A escola do campo em movimento. In: B., César; R. S. & Caldart. **Projeto Popular e escolas do campo** (pp. 23-52). Brasília: Por uma Educação Básica do Campo.

DINIZ, D. F. (2018). Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do estado no brasil. **Inter-Ação**, 43(1), 259-280. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v43i1.46105. Acesso em 30 set. 2023

FERNANDES, B. M. (2000). A formação do MST no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes

FIRMIANO, F. D. & Mafort, K. C. O. (2018). A reforma da contrarreforma agrária no Brasil. **Revista Libertas**, 18(2), 33-48.Disponível em: https://doi.org/10.34019/1980-8518.2018.v18.18610. Acesso em 30 set. 2023.

GERHARDT, T. E. & Silveira, D. T. (2009). **Métodos da Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

GRZYBOWSKI, C. (1987). **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. 3. ed. Petrópolis: vozes.

KOLLING, E. J., Ceriole, P. R. & Caldart, R. S. (2002). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas, por uma educação do campo. Brasília: Articlação Nacional Por uma Educação do Campo.

OLIVEIRA, A. U. (2007). **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH.

SALLUM Jr., B. (1998). Globalização e Estratégia para o Desenvolvimento: o Brasil nos anos 90. In: A., Dines et al. **Sociedade e Estado**: Superando Fronteiras (pp. 243-280). São Paulo, Edições Fundap.

SAUER, S., Leite, A. Z. & Tubino, N. L. G. (2020). Agenda política da terra no governo Bolsonaro. Revista da ANPEGE, 16(29), 285 - 318. Disponível em: https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.12518. Acesso em 30 set. 2023.

STÉDILE, J. P. (2012). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda -1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

UNICEF. (2021). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasilia: UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em 30 set 2023.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO UMA MATRIZ TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mônica de Almeida Santos[386]
Taynara Fernandes da Silva[387]
Luciana Silva Oliveira[388]

Resumo: O presente relato de experiência é o resultado das discussões tecidas durante o componente curricular "Concepções e Princípios da Educação do Campo", no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As discussões culminaram na realização de um seminário aberto ao público externo, para dialogar sobre a Pedagogia do Oprimido enquanto uma matriz teórica para a Educação do Campo. O seminário, por sua vez, se desmembrou na construção desses escritos. É uma pedagogia crítica, que questiona a ordem social vigente e busca a transformação da realidade em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Os diálogos tecidos foram de fundamental importância para formação acadêmica e humana dos discentes trazendo reflexões sobre a realidade do âmbito educacional, principalmente sobre a construção da Educação do Campo enquanto uma política de educação que surge das lutas sociais dos camponeses para atender às especificidades e singularidades dos diversos povos do campo.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Licenciatura. Educação do Campo.

Introdução

A Educação do Campo, historicamente, sempre esteve envolta em um contexto de desafios e de lutas, e sempre foi marcada por um cenário de inferiorização, sendo negligenciada em diversos sentidos. Conforme nos afirma Arroyo (2006, p. 158), "a história nos mostra que não temos tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focaliza a educação do campo como preocupação legítima". Esse descaso se encontra expresso nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, criando uma realidade excludente e de opressão para com os povos do campo.

[386] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa-Bahia/Brasil. Contato: monicaalmeida13@gmail.com
[387] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bom Jesus-Piauí/Brasil. Contato: taynara.fernandes.2903@gmail.com
[388] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Serra do Ramalho-Bahia/Brasil. Contato: lucianapankaru@gmail.com

Essa opressão acontece de modo estrutural e atinge as vivências camponesas das mais variadas formas, pois repercute na sua essência enquanto sujeitos detentores de uma grande riqueza cultural não respeitada. É nesse ponto que, para se tratar sobre a Educação do Campo, faz-se necessário trazer para o debate os escritos de Paulo Freire e da Pedagogia do Oprimido. Não é possível falar sobre Educação do Campo sem trazer à tona tal teoria, que tanto versa sobre o cenário de opressão vivido pelo campo, permitindo compreender o que é estar na condição de sujeitos oprimidos, quais as consequências disso e quais as maneiras de superá-la.

O presente relato de experiência encontra-se dividido em cinco itens, sendo o primeiro deles esta introdução. O segundo item, intitulado *Pedagogia do Oprimido: Essência para a Educação do Campo*, traz as análises das aproximações teóricas acerca do significado do termo Pedagogia do Oprimido, apresentando a teoria cunhada por Paulo Freire e tecendo as suas relações com a Educação do Campo. O terceiro item, intitulado *Metodologia*, apresenta os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, baseando-se em um levantamento bibliográfico e, posteriormente, a realização de um seminário sobre a temática. O quarto item, intitulado *Resultados e Discussões*, traz as considerações sobre os desdobramentos da realização do seminário, além das discussões encontradas a partir do levantamento bibliográfico realizado. Por fim, o quinto item, *Considerações Finais*, apresenta um panorama geral sobre os elementos discutidos ao longo deste relato de experiência e reafirma a importância da Pedagogia do Oprimido para a Educação do Campo e para os processos educacionais de maneira geral.

Pedagogia do Oprimido: essência para a Educação do Campo

Na Pedagogia do Oprimido, cunhada por Paulo Freire em 1967, ele evidencia uma metodologia da análise feita a partir da realidade social, na qual existe uma relação de dominação e exploração entre as classes sociais. O oprimido é aquele que sofre as consequências dessa relação, sendo alienado, marginalizado e desumanizado. A Pedagogia do Oprimido busca evidenciar a forma com que a conjuntura social mantém o poder nas mãos de uma parcela da sociedade em detrimento das demais, ao passo em que a educação tradicional mantém essa conjuntura, na intenção de formar pessoas passivas, submissas e acríticas. Essa realidade é tão enraizada que se configura também como um processo de desumanização

daqueles que estão na condição de oprimidos. É nesse sentido que Costa *et al* (2020, p.04) aponta que:

> Os oprimidos são, assim, sujeitos heterogêneos envolvidos em diferentes especificidades históricas, políticas, econômicas e sociais que os impedem de ser mais e os condenam a ser menos. Esses sujeitos, historicamente, vivenciaram um processo de construção simbólica da inferioridade, com desvantagens econômicas, sociais e culturais e/ou com pertencimento a coletivos sociais: negros, indígenas, camponeses, mulheres, deficientes, LGBT's e práticas religiosas não cristãs. Assim como as massas "adaptadas" e passivas, presas em processos de dominação e invasão cultural (Costa *et al*, 2020, p. 04).

Essa inferiorização e consequente desumanização acontece de forma tão naturalizada que esses sujeitos oprimidos acabam por assumir a condição de inferioridade, sem tomar consciência de todo o processo histórico e social que produz essa opressão. E, nessa mesma perspectiva, ao analisar os processos educacionais historicamente, Freire nos traz uma crítica acerca do fato de que a educação tradicional contribui para a manutenção dessa realidade excludente e opressora, por se configurar como uma mera transmissão de conhecimentos do professor para o estudante.

Na educação tradicional, os estudantes são tidos como seres sem conhecimento e que devem apenas ouvir e internalizar as informações que lhes são passadas, para memorizá-las sem a necessidade de refletir sobre elas. Dessa forma, "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 1967, p. 33). É nesse ponto que temos uma das mais marcantes expressões dentro das teorias educacionais: a educação bancária. Ao discorrer sobre a visão bancária da educação, Freire nos afirma que, "o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão" e ainda ressalta que:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão

> da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1967, p. 33).

Esse é um dos fundamentos mais fortes da ideologia da opressão, pois se baseia na alienação dos sujeitos, mantendo-os como pessoas sem criticidade e, portanto, sem condições de perceber a sua condição de opressão. Dessa forma, o fato de não perceber a condição de opressão, não permite a esses sujeitos lutar para subverter essa realidade. É evidente então que não é fácil superar essa situação de opressão, visto que isso exige uma tomada de consciência crítica da realidade e o único caminho para isso é a educação, porém, não uma educação tradicional, mas uma educação crítica e de qualidade.

Metodologia

O presente trabalho se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, e a sua construção se deu mediante a realização de pesquisas bibliográficas e, posteriormente, a realização de um seminário como produto do componente curricular "Concepções e Princípios da Educação do Campo", no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As discussões tecidas no componente culminaram na realização desse seminário, que foi aberto ao público externo, para dialogar sobre a Pedagogia do Oprimido enquanto uma matriz teórica para a Educação do Campo. O seminário, por sua vez, se desmembrou na construção desses escritos.

Para a construção deste relato de experiência, utilizamos como aporte teórico os escritos de Paulo Freire (1978), Miguel Arroyo (2006), Bell Hooks (2013), Ana Costa, Simone Santos e Elizabete Vale (2020), dentre outros que também corroboram com a discussão. O componente possibilitou uma construção crítica acerca da pedagogia do oprimido como uma matriz que fundamenta a Educação do Campo, essa concepção se deu principalmente por entender que esse paradigma de educação tem como característica a prática social de construir uma política de educação do e no campo oposta ao modelo urbanocêntrico ofertada para os povos do campo. O estudo em questão tem como locús a participação em um seminário com a temática Pedagogia do Oprimido, uma matriz teórica para a Educação do Campo.

Resultados e discussões

A realização do seminário se deu de forma online e houve ampla divulgação para o público interno e externo à UFRB, contando com a presença de professores, militantes, estudantes e pesquisadores da área.



Imagem da realização do Seminário "A Pedagogia do Oprimido como Matriz Teórica para a Educação do Campo. Fonte: Acervo das autoras.

A partir da realização do seminário, foram trazidas discussões sobre a Pedagogia do Oprimido como essência da defesa de uma Educação do Campo de qualidade. A educação libertadora se baseia no diálogo entre educador e educando, na valorização da cultura popular e na problematização da realidade. Essa educação crítica e pautada na valorização da cultura e da história do povo está no bojo da luta da Educação do Campo, pois só é possível haver uma educação de qualidade à medida em que as especificidades dos sujeitos são levadas em consideração no processo de construção do conhecimento.

Na teoria da educação libertadora, o educador não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador que deve estimular o educando a refletir sobre sua própria situação e a agir para mudá-la. Para isso, a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando sua cultura, sua linguagem e seus saberes. Assim, a Pedagogia do Oprimido não é uma metodologia pronta e acabada, mas uma proposta de reflexão e ação que busca a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse processo parte da construção entre ambas as partes dos sujeitos, em que Freire propõe uma nova forma de educação, baseada no diálogo e na conscientização dos sujeitos históricos. Essa pedagogia visa a libertação dos oprimidos da opressão dos dominadores, que usam a educação tradicional como instrumento de dominação e alienação. É uma pedagogia crítica, que questiona a ordem social

vigente e busca a transformação da realidade em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma:

> Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado, que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo" (Hooks, 2013, p. 25).

Com base nisso, um dos pontos fundamentais desse processo educacional é o diálogo. O diálogo passa a ser de suma importância na construção de uma educação em que todos possam refletir e construir conhecimento como sujeitos ativos. Portanto, esse modelo se espelha na construção da dialogicidade, visando seres críticos capazes de dialogar e questionar a realidade em que estão inclusos, principalmente em coletividade, pois conforme Freire (1967, p. 42) defende, "o homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade", tendo em vista que se libertar da opressão é uma ação social, e não acontece isoladamente.

Dito isso, a dialogicidade é o método fundamental para a educação como prática de liberdade, pois o diálogo entre as pessoas é essencial no processo educativo. A relação humana parte da interação entre os sujeitos e dentro da educação essa construção não é diferente, pois se não houver comunicação, a transformação social é impossibilitada também de existir. Portanto, Freire ressalta a importância de que a educação possa partir dos sujeitos, e da relação cotidiana entre eles. Assim, a educação tende a ser uma constante construção e investigação dos meios sociais e o sujeito não deve ser um mero objeto de estudo, uma vez que "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciamentos" (Freire, 1967). Ao despertar o ser crítico do aluno as mudanças sociais são construídas.

Esse diálogo e essa coletividade também são traços marcantes da luta por uma Educação do Campo de qualidade, haja vista que é da coletividade que emerge a Educação do Campo. É a luta conjunta, sobretudo a força dos movimentos sociais, que fez com que o Campo ganhasse voz e lutasse por todos os direitos que foram negados historicamente. E, embora muitos avanços já tenham sido alcançados, sabemos que essa é uma luta constante ainda na atualidade, pois é

preciso reafirmar e intensificar os processos de consolidação de direitos para a realidade camponesa brasileira.

Para além no diálogo, outro ponto importante trazido por Freire, refere-se aos falsos pontos que podem dar uma conotação de liberdade e autonomia, pois para estabelecer uma relação efetiva de dialogicidade, é preciso desnudar os aspectos da antidialogicidade, a qual Freire categoriza os aspectos de alienação dos sujeitos. Dentro desse espectro da alienação, Freire nos afirma que: "para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo". (Freire, p. 78, 1967). Existe uma matriz produtiva que oprime e desqualifica os conhecimentos historicamente construídos pelos sujeitos do campo, criando uma perspectiva de dominação cultural hegemônica que segrega e nega as condições materiais de subsistência e permanência no campo de maneira qualificada e digna. Esse movimento de negação é uma constante na realidade dos povos do campo. Na esteira contrária, Freire propõe que:

> (...) a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos pólos da situação concreta de opressão (Freire, p. 78, 1967).

Essa proposta que evidencia o diálogo como base reflexiva da tomada de decisão e conscientização das massas populares, sendo o contrário a antidialogicidade e a falsa revolução. A opressão suprime a verdade, não estimulando e oportunizando os oprimidos a escreverem suas histórias. A revolução tem que ser feita pelo povo. Freire estabelece a importância da união entre os sujeitos como fonte primordial para a superação dessa falsa libertação, afirmando que: "na verdade, enquanto no primeiro, é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão" (Freire, p. 82, 1967).

Considerações Finais

Diante disso, nos remetemos às discussões iniciais sobre a Educação do Campo e a forma com que a Pedagogia do Oprimido versa sobre essa realidade, pois "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade

opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?" (Freire, 1967). A história do campo brasileiro está marcada por essa realidade de lutas e é nessa trajetória de desafios e conquistas que segue se fortalecendo.

Por isso é tão importante refletir sobre os processos educacionais e construí-los de maneira crítica. Freire propõe uma educação que seja um ato político de libertação, que estimule a consciência crítica, a participação e a transformação social. Portanto, é preciso olhar para as demandas sociais que nos atravessam, com uma perspectiva de transformar essa realidade, e para que isso aconteça, é preciso haver um compromisso diário com a educação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de Formação de Professores do Campo.** Cad. Cedes. Campinas, Vol. 27, n. 72, p. 157 – 176. 2006.

COSTA, Ana Maria Morais. SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. VALE, Elizabete Carlos do. **50 Anos da Pedagogia do Oprimido:** Quem são os Oprimidos Hoje? Universidade Estadual de Ponta Grossa. Olhar de Professor, vol. 23, pp. 01-15, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico:** Sabedoria Prática. 1.ed. São Paulo. Editora Elefante. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

STRINGER, E. T. Action Research: a Handbook for Practitioners. Sage, 1996.

A OFENSIVA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PAPEL DO ESTADO NA SUA REGULAÇÃO: reflexões paradigmáticas

Flávio Pereira de Oliveira[389]

RESUMO: A artigo se propõe a refletir e problematizar o papel e atuação do estado no que diz respeito às políticas públicas e sociais implantadas e implementadas por esse, nos tempos que correm. Para tanto, discute- se como essa estrutura político-ideológica de representatividade dos interesses de quem, majoritariamente, o constitui e de como ela é (re)aparelhada afim de se fazer funcional às forças inerentes a si. Neste estudo, faz- se um recorte ao paradigma da Educação do e no Campo, entendendo que a ofensiva do avanço das políticas liberais ou neoconservadoras, à reprodução do campo do patronato rural, tem concorrido para o desmantelamento do campesinato, quando se incide sobre as reformas empresariais das políticas educacionais. O estudo, é de natureza crítico-reflexiva e tem como arcabouço epistêmico-filosófico referenciais bibliográficos acerca da temática geradora. As reflexões encaminhadas, apontam que as tentativas de desmantelamento da Educação do e no Campo, da agricultura familiar e da reforma agrária é produto inerente ao avanço da racionalidade sistêmica, cuja "cidadania" só se faz desde que em "estado" de consumo. Contrariando a essa lógica, a Educação do e no Campo, à dimensão da práxis campesina, continua operacionalizando processos de resistência transgressora frente a ordem do dia.

Palavras-chave: Educação do e no Campo. Estado e Reformas Educacionais. Campesinato. Agricultura Familiar. Projeto de Sociedade.

O presente texto, vinculado ao que se propõe a refletir o eixo 10 do seminário em referência, visa interpor conexões político-filosóficas e epistêmicas ao debate paradigmático que paira sobre as políticas públicas sociais no contexto da crise da educação. Essa reflexão se processa considerando a atual fase de crise cíclica, sistêmica, orgânica e estrutural do capitalismo, visto que dessa se retroalimenta para continuar existindo como forma social dominante. Para tanto, faz- se um recorte sobre como o estado - enquanto estrutura político-jurídica – é (re)configurado pelas forças das duas frentes de poder: o poder econômico e o poder político, de modo que a operacionalização do estado seja formatada e funcional à reprodução metabólica do modelo burguês de viver.

Faz-se esse exercício, centralizando as políticas de cunho liberal ou neoconservadora frente à política de Educação do Campo. A ofensiva dessas políticas se traduz como duros

[389] IFPA/Licenciatura em Educação do Campo, Breves- PA, Brasil. flavio.oliveira@ifpa.edu.br

ataques de desmonte da educação aos povos campesinos, à agricultura familiar e à reforma agrária. Essa dinâmica não acontece fora das determinações impostas e autorizadas pela racionalidade do *modus operandi* do sistema de produção capitalista que, capitaneado via agronegócio ou "modernização" conservadora da agricultura, encaminha as tratativas de desterritorialização/desmantelamento do campesinato.

As reflexões trazidas nesse debate, são de cunho teórico-crítico-reflexivas ancoradas e filiadas a referenciais bibliográficos atinentes à temática geradora que nos coloca em vigilância para problematizar as dinâmicas político-sociais que conferem corpo e forma ao movimento histórico de (re)constituição da realidade que, nesse ato, se traduz como um produto/feito das relações estabelecidas nos embates entre as forças da classe dominante e da classe trabalhadora, cuja educação tem princípios e fins antagônicos.

Desta feita, colocamos aqui em relevo um debate que se faz atual, extremamente, necessário para que se possa compreender as estratégias, momentâneas, em razão da conjuntura estrutural e em movimento, que dinamiza as relações interpostas entre a educação, o trabalho e seu *modus operandi*, e o papel do Estado na regulação das políticas sociais que, nessa ordem, segue sendo políticas de ajustamento das relações sociais à pedagogia do capital. Paralelamente a isso, de como a Educação do e no Campo tem sido movimentada, à dimensão de práxis, para disputar o campo, a escola, a educação e o conhecimento que, nessa empreitada, reveste suas finalidades política-ideológicas alinhadas ao projeto de sociedade que se faz, no conteúdo e na forma, contra hegemônico ao projeto do capital.

De como operam as forças do capital à reprodução de si

Na trajetória histórica que o Brasil, alinhado às ordens determinadas e estabelecidas pela hegemonia conservadora, patrimonialista e corporativista ao imperialismo expatriado de dimensões globalizada do sistema capitalista de produção, deu conta de fabricar, por um lado, acumulação de riqueza e sua concentração no poderio de uma elite que se valeu da exploração dos recursos naturais, da força de trabalho e dos produtos e serviços dela decorrentes.

Por um outro, como consequência do primeiro, a instituição e reprodução de um cenário de expropriação e estratificação socioambiental que acaba por denunciar que o modelo de "desenvolvimento" em curso, faz- se como um projeto genocida à natureza e todas às formas e

condições da vida, na medida em que a centralidade com que se opera os processos de produção e o modo com que se opera isso, não estão voltados para satisfazer as demandas e necessidades da vida humana, tampouco preocupado com a sustentabilidade do planeta.

Os interesses estão voltados para alimentar a, insaciável, sede do mercado em produzir mercadorias para (re)produzir mais riqueza e, por tanto, mais poder que se faz cada vez mais hegemônico e dominante. Essa expressão de poder se processa por meio de políticas econômicas no seio das organizações e instituições político-econômicas, estatais e ou sociais, ambas reguladas, controladas e assistidas em função desse modelo de (des)envolvimento, mesmo havendo forças transgressoras insurgentes que tentam contrapor e subverter a essa lógica de pensar a existência material e cósmica.

Nessa direção, a educação cumpre papel preponderante quando seus princípios e fins estão formatados ou ajustados à instituição de uma regulação social à reprodução do capital. À luz disso, consideramos aqui as contrições de Gomes (2006, p. 202) quando reflete que "de forma repressiva, o Estado brasileiro desde o Império dissipou os conflitos com o objetivo de manter uma certa harmonia em favor do processo de expansão e reprodução capitalista e a integração dos espaços regionais". Isso equivale a dizer, nas palavras de (Maués, 2003, p. 90), que se trata de "uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado", como estratégia para intercambiar os processos de dominação e exploração nos *localismos globalizados.*

Isso nos autoriza a afirmar que a atuação do Estado – na compreensão gramsciana - com a oferta de diferentes políticas, ditas, de proteção social não são para garantir e conferir melhorias na qualidade de vida dos seguimentos marginalizados pelas políticas que ele mesmo implementa em favor do capital, nem para fazer o processo de inclusão social de tais segmentos de modo com que estes venham ter sua dignidade humana promovida, respeitada e protegida, em que pese à retórica do discurso demagógico das Políticas de Estado de Bem-Estar Social que, conforme Gomes (2006, p. 211) essas "[...] seria uma criação da classe capitalista para legitimar seus interesses e, geralmente, as reformas não passariam de instrumentos com objetivos de reforçar o *status quo* e perpetuar a dominação sobre a classe trabalhadora".

Ainda, segundo e ferido autor, consideramos importante trazer aqui suas assertivas sobre as estratégias travestidas desse sistema-mundo dominante em políticas, ligeiramente, entendidas como sendo de proteção social, quando, na verdade, trata- se de artimanhas para

tentar escamotear as verdadeiras finalidades de tais políticas. Nas palavras do autor, suas intencionalidades estão direcionadas para a oxigenação e reprodução do sistema capitalista, pois:

> Assim, o Estado de bem-estar teria sua razão de ser na argumentação do princípio de que a classe capitalista, ao perceber as necessidades de expansão do consumo em decorrência da produção em massa, estabeleceu uma série de acordos e acertos institucionais que foram necessários para a continuidade do processo de produção e acumulação. (Gormes, 2006, P. 212).

Tais acordos – políticas sociais, reformas, cortes, entre outros – seria e o são regulados pelo Estado com a utilização de recursos públicos, cuja finalidade, como já pontuamos, faz- se em função de atender interesses privados do capital com a utilização de recursos públicos e com as engrenagens/ossaturas do Estado.

Aqui ousamos a fazer uma indagação para nossas reflexões epistêmicas considerando "*A corporativização dos interesses e a privatização do Estado*", se seria possível haver um Estado de Bem-Estar Social no "útero" do sistema de produção capitalista? Pois, segundo Gomes (2006), faz- se necessário considerar que:

> É importante ressaltar que o Estado tem aprofundado a distância que mantém dos interesses sociais e, com isso, ampliado seu papel de intervir mais fortemente em favor dos interesses de certas frações do capital, com seus principais centros decisórios sendo internacionalizados e servindo ao processo de acumulação do capital em escala global. (Gomes, 2006, p. 230).

Por outro lado Hypólito (2008), nos alerta que a partir de mudanças/transformações ocorridas, sobretudo, ao longo do século XX, quanto as crises do Estado de Bem-Estar Social, advindas da incidência das políticas neoliberais, o Estado passa a se reconfigurar, em suas estruturas de poder, de modo que se alinhou as esferas do público e do privado imprimindo um processo globalizante que articula interesses dessas duas esferas que, por vezes, se confundem.

A postura do Estado – constantemente reconfigurada pela geografia do poder e pela gramática da economia - vai na direção de implementar políticas de cunho assistencialista e segregacionista, onde de um lado venha contribuir para a *"reprodução ampliada da força de trabalho"* e das relações de consumo e, de outro, para tentar desmantelar toda e qualquer força/voz que se levante contrária à expressão de poder dominante e "Assim, a organização política do Estado sempre teve como objetivo a manutenção da ordem social" Orso (2008, p.

73), e aqui a educação é entendida como uma ferramenta central para incidir na padronização do comportamento e do modo de viver que é espelhado àquele imposto pela hegemonia dominante.

À luz dessa reflexão, o debate sobre a Educação do Campo, por intermédio de diferentes sujeitos coletivos – Movimentos Sociais – do Campo, militantes vinculados aos Movimentos Camponês, bem como Instituições educacionais, dentre elas, várias Universidades, tem colocado em movimento e dado corpo e forma ao "campo" da Educação do Campo quando provoca o Estado Brasileiro a repensar sobre as responsabilidades institucionais que lhes são prescritivas na Constituição Federal de 1988, acerca da educação como um direito público subjetivo e de oferta obrigatória pelos entes federados que constituem o Estado em sua configuração do Federalismo Educacional que prevê atribuições específicas aos entes que o constituem: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Na esteira disso, estamos afirmando que esse debate que se faz numa pedagogia da práxis, tem conseguido – à custa de muitas lutas do campesinato, sobretudo – pautar no rol das responsabilidades institucionais do Estado enquanto estrutura político-jurídica, a Educação do/no Campo. Isso significa dizer de sua natureza enquanto uma política pública de Estado que, como tal, teoricamente, passa a ser ofertada e garantida a todos os sujeitos à ela vinculados pela tutela do direito e não como uma política de governo onde sua oferta fica condicionada a interesses dos potentados locais que, na sua maioria, tratam a educação como uma ferramenta de dominação para o contínuo processo de manutenção e opressão dos que, por eles, são tutelados.

A Educação do Campo expressa uma particularidade do Campo: Reforma Agrária e, no interior desse debate, as formas de produção e reprodução da vida dos camponeses que se constituem de diferentes expressões identitárias com seus modos específicos de viver e de se relacionar com a natureza. Esse modo de viver mante e alimenta, inclusive, uma dimensão cosmológica de existência que, certamente, as ciências de "lentes" reducionistas do tipo cartesianas Newtoniana não os concebem com saberes e conhecimentos válidos, postos que esses não estão submetidos ao julgo quântico da física e da matemática, em que pese ser essa concepção dominante de ciência viger e orientar os conhecimentos aceitos e válidos como

expressão da verdade funcional aos interesses dominantes. Isso nos conclama a dizer e a afirmar que a ciência não se deleita no campo da neutralidade.

Ante ao exposto, ariscamos a dizer que o silenciamento da educação aos povos do Campo por mais de quatro séculos, deu- se com base num pensamento de dominação eurocentrado de base colonial, patriarcal e escravista alimentado pelos interesses das burguesias dominantes frente ao modelo de sociedade que queriam construir e, assim o fizeram, de modo a negar a educação aos povos do campo e, quando muito, lhes foram ofertada uma educação/instrução assistencialista e de cunho salvacionista até bem pouco tempo da história recente.

Sobre esse silenciamento, podemos destacar Orso (2008), quando afirma que as finalidades com que se educa apontam para um determinado tipo de sociedade que se quer construir e somando com o pensamento de Gadotti (2010, p. 45-46), ao nos fazer lembrar que "a escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos e econômicos que determinam os sistemas educativos [...]".

Neste sentido e concordando com essa leitura, faz- se necessária a tarefa política de compreensão das expressões da questão social da realidade e da engrenagem que a põe em movimento, considerando as forças dominantes que incidem sobre tais engrenagens frente ao que se apresenta no campo da pseudoconcreticidade e que nos fazem acreditar, que a realidade imediata é fatalista, como se ela não fosse o resultado do que já foi pensado e fabricado de modo intencional, institucional e assistida pelas estruturas dominantes de poder hegemônico.

Nesta perspectiva, continua sendo uma tarefa política compreender o Campo e suas questões no bojo da Questão Agrária – reconfigurada pelo avanço extremado do capital por meio das políticas neoliberais - para que se possa compreender como o Campo se movimenta e movido por quais forças político-ideológicas frente a concepção de Campo e ao projeto de "Desenvolvimento" que o coloca em movimento.

Nessa tarefa, uma instância que não se pode deixar à margem do debate é a escola, posto que esta opera alimentada pelos interesses das forças majoritárias de quem a constituem - hegemonia dominante - de modo a fazer com que esta venha a refletir de maneira funcional às suas demandas para que seja possível a fabricação do contínuo processo de dominação e reprodução das forças de trabalho e das relações de consumo.

Não tem sido pouco os ataques que o projeto neoliberal, conservador e patriarcal tem deferido sobre o campesinato como tentativa de seu extermínio para que seja possível a expropriação e o avanço extremado do capital nos territórios de povos e comunidades tradicionais.

Esse cenário é alimentado por várias ações que vai desde do fechamento de escolas ao assassinatos de camponeses expressando o poderio do patronato rural e da bancada ruralista que tem várias frentes de atuação, inclusive, no Congresso nacional reconfigurada na bancada BBB – banca do boi da bala e da bíblia - onde tem conseguido importantes conquistas para o agronegócio, mas isso, não tem ocorrido sem que forças transgressoras e decolonial se faça como expressão de resistência e de luta extremamente desigual frente ao potencial de força do agronegócio.

Do “estado” de direito, ao “estado” de coisa

De onde e por quem são determinadas as reformas educacionais? Se se parte do entendimento de que a educação reflete à sociedade e de como ela está organizada, somos levados a compreender que a educação é ela mesmo esse movimento que, ao passo que é constituída pela sociedade, também a constitui e reproduz as forças que a colocam em movimento. Assim, nos tempos que correm, suas determinações, bem como seus precursores, são emergentes das “mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, afim de que eles se adaptem mais facilmente as exigências do mercado” (Maués, 2003, p. 94).

A esse respeito, e considerando a particularidade da Educação do e no Campo, podemos afirmar que uma das mais recentes (des)medida de incidência e dominação do projeto hegemônico que disputa o Campo, pode ser visualizada pelas reformas empresariais da educação com o advento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular - que norteará, doravante, a função social e política da educação numa perspectiva de padronização do currículo. Para tanto, “os programas, os currículos foram reestruturados, sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, afim de garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino” (Maués, 2003, p. 98).

O exposto nos leva ao entendimento de que as reformas no campo da educação, levado a efeito pelas forças econômicas da mundialização do capital, se traduz, unicamente, como regulação social a ordem dominante estabelecida. Logo, "as reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social e controle [...]" (Maués, 2003, p. 95).

Isso coloca à escola, reduzida ao metabolismo de uma empresa, a formatação de sua operacionalização, que deve caminhar na direção dos interesses subjacentes aos "receituários" imposto e que os "produtos" derivados de sua "fabricação" sejam aqueles que o sistema de produção dominante necessita para a *reprodução ampliada do capital*, uma vez que a educação, nessa perspectiva, foi reduzida a uma mercadoria. Assim sendo, "os organismos internacionais, a partir dessa realidade passarem a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação" (Maués, 2003, p. 93).

É mister compreender que o capital precisa reproduzir as relações sociais capitalistas, principalmente, para a manutenção da "cidadania" em estado de consumo de bens e serviços. Neste sentido, faz- se necessário não alimentar uma visão/leitura equivocada de que a sociedade capitalista seria resultado de relações naturais, pois ela é, por natureza, estrutural e de base destrutiva. Na direção disso, compreender que a globalização ou mundialização do capital, por si só já anuncia que seus princípios e finalidades são de motivações econômicas, e não sociais como é, constantemente, fetichisada por meio retórica ideológica.

Por essa razão, no que se refere à educação, suas finalidades são sempre determinadas para reproduzir, tanto a força de trabalho produtivo e reprodutivo, quanto as relações sociais correspondentes a sua racionalidade. Daí que o Estado, estrutura que guarda para si a tarefa de conduzir e reger os processos do sistema formal de educação, também precisa ser reaparelhado na direção disso.

No entanto, é importante enfatizar, que isso não equivale a dizer que o Estado teria incidência sobre as políticas econômicas e sua condução, ao contrário, essas formatam sua operacionalização. Assim sendo, "o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado" (Maués, 2003, p. 91), porque é disso que se trata a mundialização do capital: expropriar o produto do trabalho alienado.

Ela é o resultado de longos processos sócio-históricos de exploração e apropriação de tudo o que é produzido pelo conjunto da classe trabalhadora. Na direção disso Fiori (1997), nos chama para refletir que as reformas estatais reluzem os interesses dos representantes do capital, em que pese a ligeira aparência de que se está operando/legislando em favor da classe trabalhadora, ainda que por meio das concessões.

A BNCC se traduz como uma reforma educacional que coloca a educação num balcão de negócio, aluno como cliente e escola como fábrica vez que a "bula" "universal" já está prescrita e independe da especificidade identitária de cada aluno (cliente), bastando aplicar as "doses" – competências - do "medicamento" (conhecimento) pois já se tem os efeitos (produtos) esperados para responder – em série - aos estímulos mercadológicos para uma cidadania regulada para o consumismo.

Ela é também e, sobretudo, o documento que reflete a padronização e a hegemonização de um modelo educacional imposto para fazer frente aos interesses do bloco dominante que quer formatar a sociedade diversa e plural que somos. Isso pode ser verificado a partir das "competências" e "habilidades" que a BNCC faz jus para reforçar o ideário de responder aos desafios da realidade e não de problematiza-la, de refletir sobre como essa realidade é fabricada e para atender que interesse; os conhecimentos, saberes e práticas dos sujeitos, em suas múltiplas formas de existir, não cabem e nem tem espaço nessa "bula" da BNCC.

Daí que não se pode falar em autonomia – em suas variadas formas -educacional/escolar no contexto da BNCC, posto que seu significado diz respeito sobre os rumos – intenções político-pedagógicos – que a escola quer caminhar alimentada por horizontes históricos de construção social onde as epistemologias transgressoras, decoloniais, anticapitalista e antipatriarcal esteja comprometidas e alinhada com a luta da classe trabalhadora para a construção da contra hegemonia ao imperialismo dominante do sistema de produção vigente que ainda regem as relações sociais, de produção e de consumo.

Partindo dessa reflexão, não se pode conceber a realidade como fatalista, mas que é o resultado do processo de fabricação das opressões advindas desse modelo de sociedade onde, por meio das desigualdades veladas, se pode afirmar que elas reluzem como reflexo de como nossa sociedade está organizada e para dizer que suas origens não são naturais e, sim, estruturantes e constituintes da sociedade capitalista.

Isto posto, foi para chamar nossa atenção para a necessidade, que faz- se um grande desafio, de conduzir revoluções decoloniais para "desnaturalizar" as práticas de laboração de políticas numa perspectiva da neutralidade política como quer fazer passar a BNCC; romper com essa visão irrefletida da realidade que a ideologia burguesa dominante quer nos fazer entender, também, por intermédio da educação.

Ante ao exposto e considerando as habilidades e competências, a padronização e a homogeneização da educação expressos no documento da Base Nacional Comum Curricular e, ainda, considerando a sociedade plural e diversa que somos, ousamos a indagar – o mesmo para "todos/a" vai garantir aprendizagem paras as especificidades constituintes de nossa existência? Será que o mesmo para "todos/a" não é uma forma de manter e reproduzir o silenciamento, a contra lógica, o não contraditório, da fabricação da não existência do outro para impor uma visão homogênea de sociedade?

Pontuamos aqui, com veemência, que o movimento de construção, defesa e imposição da BNCC trata- se de uma estratégia que guarda relações entre o projeto educacional com os processos globalizantes onde o Estado é retirado do espaço político de pensar as políticas, ao invés desse, entra em cena o mercado. Pois, "os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a 'universalização/profissionalização', a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada a educação a distância e a pedagogia das competências" (Maués, 2003, p. 99).

A retórica do neoconservadorismo e do neoliberalismo sugere um papel menor para o Estado sem figurar como sinônimo de um Estado fraco que, apesar de se fazer ausente, suas formas de regulação de políticas e das relações institucionais, continuam em movimento imprimindo sua natureza gerencialista onde as intencionalidades estão voltadas muito mais para atender as dimensões econômico-financeiras, que para as sociais, conforme Paula (2005) e ainda, sustenta a autora que "Essa aplicação do gerencialismo no setor público se faz sob o argumento da eficiência de suas proposições" (PAULA, 2005, p. 45), e onde as reformas educacionais são como o resultado de processos de interação entre a educação com os contextos econômicos e políticos da globalização Morrow e Torres (2004).

Nesse debate da BNCC e de sua relação com as políticas neoliberais, precisamos inserir o diálogo sobre a formação de professores, posto que serão estes que irão fazer dos conteúdos curriculares a matriz para o processo de ensino e aprendizagem. Isso está posto, porque o

currículo, à moda da BNCC, não considera os conhecimentos e saberes dos camponeses, o que implica a necessidade de construir alternativas de contraponto e de enfrentamento a essa imposição, e só se faz enfrentamento com conhecimento, daí a necessidade da formação de professores que os ajudem a pensar sobre as epistemologias da Educação do Campo e sua materialidade de origem conforme Molina (2014). Essa tarefa inclui o papel da Universidade e a reconfiguração dos cursos de formação de professores alinhada ao projeto da classe trabalhadora.

O extrato - social, político e econômico – deixado como herança da crise sanitária da pandemia da COVID-19, emergente do interior da crise do capital, relega para as políticas neoliberais um lugar de regulação e reconstituição da ordem social, ou seja, é dela, ou delas a autorização para se instituir, doravante, a equalização social desde que voltada para a manutenção da cidadania em estado de consumo.

Isso nos leva a retomar e atualizar o pensamento de Paulo Freire em sua obra, Pedagogia do Oprimido, posto que o avanço extremado das forças políticas conservadoras, coloniais e patriarcais nos provoca a pensarmos em alternativas transgressoras urgentes, pois, a ordem do dia é manter e reproduzir as opressões, visto que essas são rentáveis e condicional ao capital.

Neste sentido, ao pensar a conjuntura que não está dada, mas é resultado da fabricação de um projeto que é funcional ao sistema dominante e hegemônico de produção, não se pode esquecer que esta responde à interesses que se processam por dentro das estruturas e fissuras de Estado, dentre elas, destacamos aquela que, no pensamento de Althusser, se configura como um dos aparelhos ideológicos de estado, ou seja, a escola e a função social que esta representa frente aos interesses das classes antagônicas que a disputa como espaço de luta e em movimento alimentada por uma concepção de educação, mundo e sociedade de modo a responder pela produção e reprodução do modelo burguês de viver ou contrapondo- se a essa lógica numa perspectiva da formação humana e de abrangência ominilateral.

Quando abril chegar a escola vai ser lugar de esperançar por outra hegemonia

A proposta de escolarização da Educação do e no Campo, ancorada na sua questão de origem, ou seja (luta pela terra, pela reforma agrária e, no interior disso, pelas condições estruturantes de produção das existências material e simbólica; singular e plural do campesinato), tem como embrião nascedouro as práticas e saberes que fabricam tais existências, que se materializam de maneira interseccionalizada num corpo, numa raça e num gênero Collins (2021). Assim, a Educação do e no Campo se faz de luta e em luta segue sendo, e só faz sentido se ela disputar esse lugar.

Daí que os processos de escolarização, para fazer frente à manutenção do modo camponês de existir, precisa ter como ponto de partida e de chegada as expressões (sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras) da realidade em movimento, aplicada e implicada com sua transformação. Isso porque é papel, ou função social da educação, o exercício de problematizar e compreender o *modus operandi* de como a sociedade está organizada e estruturada para que ela, a educação, possa responder - no conteúdo e na forma - pela sua manutenção, reprodução ou transformação, uma vez que a educação não se processa de maneira neutra, ou desinteressada de determinações político-ideológicas de concepções de mundo, "homem", natureza e sociedade.

À luz disso, compreender que a Educação do e no Campo, graças à luta do movimento camponês, está inscrita no ordenamento jurídico educacional brasileiro, e se faz ancorada no rol das responsabilidades prescritivas do estado como um direito público subjetivo às populações do campo, das águas e da floresta, no pluriverso contexto identitário desse lugar. Portanto, "Educação do Campo: direito nosso e dever do estado".

Isso implica dizer que a particularidade da Educação do e no Campo, não se inscreve no campo de privilégios, mas de reparação de um direito que por mais de quatro séculos, na história da educação, a escola, o conhecimento e a educação foram negadas ao conjunto da população do campo e, quando no máximo, lhes foram ofertadas uma educação à maneira do ruralismo pedagógico, cuja função a que se propôs, já é por nós conhecida: manter e reproduzir a racionalidade do patronato rural brasileiro à maneira de Ribeiro (2013).

Isso posto, é para (con)firmar que as epistemologias da Educação do e no Campo, tem a ver com um projeto popular de sociedade que, nessa particularidade, não dicotomiza campo

e cidade, mas reconhece que o campo do campesinato se constitui como um território de vida, de cultura, de relações sociais, de produção, de vivências outras que a escola e a educação devem se ocupar para conduzir processos educativos de significação práticas à manutenção do modo camponês de viver.

Neste sentido, compreender que a proposta da Educação do e no Campo, à dimensão da práxis campesina, tem relevância social assentada na descentralização do campo como lugar de produzir mercadorias, mas entendido como um território que, para além da dimensão econômica, tem as demais dimensões que precisam ocupar centralidade na ordem do dia. Daí seu projeto de escolarização, visto que a concepção de desenvolvimento alimentada pelo campesinato não está ancorada nas bases mercantis da agricultura de mercado, em que a vida é marginalizada em detrimento da produção de mercadorias para a oxigenação do sistema de produção que se auto referência nos tempos que correm, mas na promoção da vida em todas as suas dimensões.

Ante ao exposto, e considerando o cenário geopolítico que engendrou e aprofundou a crise da educação nacional, no contexto da crise do capital, bem como as tratativas de desmantelamento da Educação do e no Campo, da Agricultura Familiar Camponesa e da Reforma Agrária, a partir das reformas empresariais de ajustamento às políticas de austeridade, tão afeita à retórica liberal e neoconservadora, sustentamos que esse projeto tem sua justificativa ancorada e autorizada pela natureza político-social dos objetivos e intencionalidades a que se propõem, ou seja, construir as bases para a instituição de uma outra racionalidade societal.

Na direção disso, as leituras e reflexões sobre a escola e sobre o seu movimentar na dinâmica da luta de classes sociais, nos remete a observar como o estado incide e se posiciona de modo a fazer com que esta imprima os interesses dominantes na medida em que a toma para si como um aparelho de estado, em que a engenharia de sua atuação se reveste dos interesses daqueles que, majoritariamente, o constitui.

Logo, a escola não se apresenta como um espaço “neutro” aberta ao encontro da diversidade de sujeitos, ideologias e concepções de mundo, pelo contrário, nela e por meio dela se faz os vários processos de filtragem tanto dos sujeitos, que por titularidade advindas de sua condição social, poderão frequentar e de quais conhecimentos terão acesso visando sempre a atender aos interesses determinados.

Vista dessa forma, a escola é, por excelência, um dos espaços políticos que mais fabrica e reproduz desigualdades, sobretudo, quando se considera os marcadores analíticos de raça, classe e gênero, fazendo imprimir sua concepção de educação funcional às engrenagens que lhe dão movimento à moda do colonialismo. Mas isso não acontece sem que forças transgressoras se levantem para dá voz aos sujeitos que a própria escola – por opção e por meio dos instrumentais, ditos, político-pedagógicos, dentre eles o currículo e o PPP - os silenciam, indo em direção contrária à hegemonia dominante de uma escola segregacionista, repressora e politicamente posicionada.

Essa escola para Althusser (1985), se institui como um Aparelho Ideológico de Estado e, assim sendo, opera pela manutenção de poder ideologicamente dominante e, na direção disso, sustenta o autor que "a partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos aparelhos ideológicos de estado" (Althusser, 1985, p. 49). Por esse entendimento, desnaturalizar o papel da escola e da sua "liturgia" didático-pedagógica, porque ela não se faz como um corpo estranho às forças que estruturam e regulam a sociedade. Ao contrário, ela é produto dessa dinâmica.

É contra essa lógica de educação voltada a fazer frente aos interesses do capital, que os camponeses (a), a partir de suas experiências de luta política em defesa da terra e de seus territórios, vêm construindo uma outra proposta de educação cuja concepção se assenta em princípios não mercadológicos, mas voltado para a formação numa perspectiva ominilateral de que os camponeses (a) necessitam para produzir e reproduzir suas existências. Essa proposta – que já se faz realidade em diferentes espaços escolares – ao tempo que se levanta, faz cair e nega a educação de feição ruralizada e, por isso, é contra hegemônica, pluri e étnica, posto que entende o Campo em suas múltiplas dimensões sociais e identitárias. Trata- se, pois, da Educação "do" e "no" Campo.

A expressão "do" significa dizer que essa proposta de educação pertence aos camponeses e, assim sendo, é deles (a) a tarefa de pensar os saberes, conhecimentos e as técnicas que deverão compor a matriz que dará corpo e forma a uma educação que responderá aos seus interesses, às suas identidades, ao seu modo de viver e de se relacionar-se com suas cosmologias. Pensada dessa forma, a Educação "do" Campo se faz de modo a garantir o protagonismo dos seus sujeitos, colocando o Campo em movimento por meio da escola, pois

"a escola não movimenta o Campo, mas o Campo não se movimenta sem a escola" (Caldart, 2003).

Quanto a expressão "no", também carrega consigo um significado que dá sentido ao espaço físico que se constitui geopolítico onde a Educação do Campo se posicional territorializada politicamente lá onde vivem os sujeitos em suas múltiplas formas de ser e de existir. Esses espaços são carregados de importâncias e significações identitárias que guardam relações com a construção das identidades dos sujeitos a partir desses lugares.

Por isso, a educação e, em particular, a Educação do Campo, é especifica por se fazer referenciada e funcional aos modos de vida dos camponeses no espaço onde suas existências – material e simbólica – espelha como um espaço de poder constituído, ou seja, um território Fernandes (2009), a partir da autonomia e da soberania com que se fazem e, nisto, *"não sair do campo para estudar e nem estudar para sair do Campo.",* mas estudar para desenvolver o Campo numa lógica contrária ao modelo capitalista de pensar o Campo e, sim, no modo camponês de faz agricultura onde sua produção de alimentos está voltada para a manutenção da vida humana.

Feita assim, a escola do Campo se insere no movimento de lutas do campesinato que coloca o Campo em movimento numa relação de disputa entre o agronegócio que – pelas incidências das políticas neoliberais, em pleno curso – tem, de um lado, dado dinâmica de apropriação, expropriação e grilagem de terras, enrijecendo ainda mais a estrutura agrária e fundiária do país e, de outro, se territorializando em espaços genuínos de povos e comunidades tradicionais dando corpo à desterritorialização do campesinato e, "[...] Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele" (Caldart, 2003, p. 64-65).

Considerações provisórias

As expressões da conjuntura da ordem do dia apontam a necessária tarefa de (re)organização da classe trabalhadora para fazer o enfrentamento político em defesa do projeto de sociedade que estamos construindo no devenir histórico, por dentro das contradições inerentes ao atual sistema de dominação das nossas "existências. Isso porque, esse sistema, em que pese as cíclicas crises, dais quais se metamorfoseia, tem se movimentado e se

territorializado, na medida que encaminha a reprodução de si e das relações sociais a ele funcional.

E, nesse processo, o estado tem sido, constantemente, (re)aparelhado para dinamizar as determinações dos interesses das frações do bloco dominante, entre outros, por meio de ajustes liberais de políticas públicas a exemplo da BNCC, que segue operacionalizando uma escolarização instrumentalizadora a partir das concepções, princípios e fins conferidas por essa racionalidade em "estado" de poder dominante, cujo produto, se faz pela reprodução das relações de produção capitalista. A partir disso, uma pergunta geradora e inquietante insiste em indagar: qual o cenário futuro possível para a Educação do e no Campo?

Entendendo que a disputa pela educação em geral e, em particular, pela Educação do Campo e pela terra, é uma disputa de classes, a tarefa que nos relega é organizar e conduzir os processos da luta política e transgressora em defesa de nossos territórios geopolíticos alimentados pela esperança – do verbo esperançar – que um outro mundo é possível e só se tornará real através da luta política da classe trabalhadora. Parte- se disso para afirmar que a derrubada da BNCC e das demais políticas de austeridade, é condição *sene qua non* para a Educação do e no Campo continuar sendo a força político-ideológica de construção do conhecimento funcional à disputa do campo, como território de vida.

Neste sentido, os desafios são muitos, mas é maior ainda a nossa força que de pé desmantelará as forças do patriarcado que até aqui, como produto do capital, tem encaminhado as opressões ao campesinato. Diante disso, e considerando o objeto de reflexões nesse recorte teórico-filosófico, disputar e ocupar a ossatura de estado, se constitui uma estratégia necessária, ainda que transitória ao socialismo, porque a história é endógena dos embates das lutas de classes.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Disponível em: < https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acesso em 09 de dez. de 2020.

CALDART, Roseli S. **A escola do campo em movimento**. Disponível em: < http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em 09 de dez. de 2020.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia de territórios. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

FIORI, J.L. **Estado de bem-estar social: padrões e crises.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73311997000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em 07 de jan. de 2021.

GADOTTI. M. **Pedagogia da Práxis**. Prefácio de Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, F.G. **Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em 07 de jan. de 2021.

HYPÓLITO, A.M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19239>. Acesso em 07 de jan. de 2021.

MOLINA, M.C.; ROCHA, I. A. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo**. Disponível em: < https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em 09 de dez. de 2020.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. **Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed**, p. 27-44, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract. Acesso em 15 de abr. de 2023.

ORSO. Paulino et al. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de administração de empresas**, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/finsda formação humana**. 2d. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO

Gidelmo Santos de Jesus[390]
Suelaine dos Santos Rodrigues[391]
Odair Ledo Neves[392]

Resumo: O presente texto apresenta um recorte da proposta pedagógica que o Coletivo de Educação do Campo está propondo à Secretaria Municipal de Educação do Município de Canindé de São Francisco, no Alto Sertão sergipano. Para tanto, procuramos contextualizar a Educação do Campo e como esta tem se dado no município desde sua concepção por meio da criação do núcleo de educação do campo e da disciplina que foi implementada no ano de 2012 contemplando turmas de 8º e 9º ano. Além disso, o texto traz elemento da construção da Proposta Pedagógica que visa transformar o núcleo em departamento, procurando ampliar a discussão para a diversidade que compõe o território camponês do município, bem como, uma proposta metodológica e ações a serem desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Construção Coletiva. Proposta Pedagógica.

Introdução

A realidade da Educação do Campo em Canindé de São Francisco, no Alto Sertão sergipano é diversa. Uma das realidades no território do município é a existência de projetos de agricultura irrigados – Califórnia e parte do P. A. Jacaré Curituba e Assentamento Walmir Mota – assim, "o trabalho na agricultura deve ser o principal elemento de produção do conhecimento nas escolas do campo, o qual deve se dar a partir de iniciativas práticas que garantam uma relação direta com o processo produtivo" (JESUS, 2019, p. 147), é preciso avançar no currículo,

[390] Militante do Setor de Educação do Movimento Sem Terra; Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Origenes Lessa (FACOL). Educador da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia/Al Email: gsjmst@yahoo.com.br .
[391] Mestre em Educação do Campo pela Universidade do Recôncavo da Bahia- UFRB. Graduada em licenciatura em Educação do Campo (ciências humanas e socias) pela Universidade do Estado de Sergipe- UFS. Militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA/SE). Professora de Educação Básico na Rede municipal de Delmiro Gouveia/AL. Email: suelainemaite@gmail.com.
[392] Doutorando em Estudo de Linguagens (UNEB). Mestre em Educação do Campo (UFRB). Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. odairln@yahoo.com.br.

nos planos e nos projetos, a fim de inserir a agroecologia como elemento constante na produção do conhecimento nas escolas do campo, sobretudo no Alto Sertão, a fim de superar o uso de agroquímicos na produção agrícola.

Outra realidade específica no município é a demarcação de território quilombola que, por ser recente, precisa de uma atenção especial, pois assim como os sem terra, pequenos agricultores, ribeirinhos, entre outros, a comunidades de remanescente de quilombo tem sido alvo de discriminação e negação de sua identidade, por isso, a importância de se promover no âmbito deste departamento ações junto a escola e a comunidade que garantam uma maior visibilidade desta realidade e o quanto esses povos tiveram um papel fundamental para a construção da nossa sociedade.

O município tem uma diversidade cultural gigantesca, que deve permear os processos e os projetos educativos da Educação do Campo, visando os resgates de elementos culturais fundamentais na história do município, que foi se perdendo no decorrer do tempo, a exemplo da cavalhada. Preservar a cultura em vigor: a pega de boi no mato, os festejos juninos, as quermesses escolares, trazendo para elas o resgate de outras culturas e de elementos da vida no campo, bem como a valorização da produção artesanal do município.

Em vista disso, este trabalho socializa uma proposta que visa transformar o núcleo em Departamento de Educação do campo e Diversidades dentro da Secretaria Municipal de Educação e ampliar a oferta da disciplina Educação do Campo para todo o Ensino Fundamental, a fim de promover a dignidade e direito aos sujeitos por meio de uma educação do e no campo, por meio de sua relação com a natureza, potencializando a agricultura camponesa e os aspectos socioculturais.

Educação do campo em conquistas e perspectivas

A Educação do Campo vem sendo debatida desde meados da década de 1990 procurando trazer à tona uma proposta de educação para a melhoria das escolas do campo, sejam elas física, política e pedagógica na valorização deste espaço de produção de vida, cultura e conhecimento. Diferentes grupos populares e sociais têm se articulado na construção de um amplo projeto de educação em busca de novos rumos para o ensino das escolas da zona rural,

pois, acreditamos que a melhoria da educação do campo traz melhorias também para o sistema de ensino em geral.

Neste sentido, as discussões têm rompido com leituras fragmentadas da realidade, buscando novos olhares para a construção da vida humana, principalmente, na valorização do campo como um espaço de produção de conhecimento.

Como marco dos surgimentos dos debates a partir 1998, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação do Campo, com o cumprimento de uma agenda nacional de discussões para o atendimento da educação campesina de cunho social e pedagógico de acordo a realidade dos povos do campo. Vale ressaltar que a partir dessas discussões o termo Educação do Campo inaugura um novo cenário da educação Rural.

Os desdobramentos e avanços a partir dos anos 2000 sinalizam para a garantia de políticas públicas a partir das legislações que asseguram aos povos do campo, tanto o acesso, como também uma educação que considere as suas especificidades e os interesses da população do campo, uma educação que valoriza a cultura e a identidade dessa população.

No sentido de atender as especificidades foi criada a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo baseando-se na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Nesse contexto, há necessidade de ser potencializadas políticas públicas educacionais para os diversos níveis de ensino e modalidades para garantir a elevação da escolaridade das pessoas que vivem no campo, bem como, o desenvolvimento social, cultural e econômico das famílias, das comunidades e da sociedade como um todo.

A educação do campo em Sergipe, inicia-se na década de 1990 alinhados aos princípios organizativos da luta pela terra, protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que implantou nos acampamentos as primeiras escolas para as crianças como garantia de permanência das famílias nos acampamentos. Ao mesmo tempo foi implantada a alfabetização de jovens e adultos por meio de parcerias com a Universidade Federal de Sergipe

com capacitação de jovens e adultos dos acampamentos para assumirem a alfabetização como monitores das turmas de EJA.

Com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, a formação dos educadores se intensificou para garantir a alfabetização dos adultos nos acampamentos, que também era o programa gestor da EJA, enquanto alfabetizadores dos adultos, estes passavam por processo de formação na parceria

INCRA/MST/SEED/PRONERA, primeiro com a própria alfabetização dos educadores no curso de supletivo de 5ª a 8ª serie, na sequência o curso de magistério e em seguida a licenciatura em Pedagogia da Terra. Além desses cursos especificamente em Sergipe, outras licenciaturas se deram também pelo PRONERA em outras instituições em diversos estados, garantindo a formação de educadores/as, bem como, de outras profissões, como podemos perceber no quadro abaixo:

Quadro 1 – Cursos implementados pelo MST.

NÍVEIS	CURSOS
Ensino Fundamental	Supletivo de 5ª a 8ª série
Ensino Médio	Curso Magistério Técnico em administração de cooperativas Técnico em Administração de Assentamentos Técnico em Enfermagem Técnico em Saúde Comunitária Ensino Médio com Qualificação em Comunicação Social
Ensino Superior	Curso de Pedagogia Curso de Enfermagem Curso de Engenharia Agronômica Curso de Licenciatura em História Curso de Ciências Agrárias
Especialização	Especialização em Educação do Campo Pós-graduação em Estudos Latino Americanos Especialização e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária

Fonte: Soares (2010, p. 115)

Além dos cursos promovidos pelo PRONERA, citado no quadro acima, podemos acrescentar ainda a Especialização em Residência Agrária e também o Projeto de Licenciatura em Educação do Campo (PROLEC), promovido pelo Programa Nacional de Educação do

Campo (PRONACAMPO) para a formação de educadores/as nas áreas de ciências humanas e sociais e de ciências da natureza e matemática.

Outra construção de suma importância para o desenvolvimento da Educação do Campo no Estado de Sergipe foi a criação do Comitê de Educação do Campo em consonância com as Conferencias Nacionais de Educação do Campo, como descreve GOIS,

> Para viabilizar e assegurar a participação e controle das ações e intervenções pelos/as trabalhadores/as foram realizadas duas conferencias Nacionais por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004; foi constituída a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004; foram criados, a partir de 2004, os Fóruns e/ou Comitês Estaduais de Educação no e do Campo [...]. (2019, p. 273)

Em Sergipe, foi criado o comitê Estadual de Educação do Campo em 2005 com 21 membros, sendo 10 do poder público e 11 da sociedade civil, conforme apêndice da obra citada, com objetivos e atribuições bem definidos.

Diante desta abordagem – dos cursos, criação do comitê e outras construções – as experiências de Educação do Campo na Educação Básica se espalharam por vários municípios do Estado de Sergipe, como é o caso de Canindé com a criação da disciplina de educação do campo, bem como, de acompanhamento as ações nas escolas do campo.

Educação do campo no munícipio de canindé de São Franciso: – uma luta histórica e necessária

O município de Canindé de São Francisco localizado na região do Alto Sertão Sergipano a 213km da capital Aracaju, historicamente, está vinculado ao morgado de Porto da Folha e foi criado pela Lei estadual nº 525-A de 25 de novembro de 1953 que elevou o povoado à cidade e sede do município de Curituba, o qual foi instalado em 6 de fevereiro de 1955. O município se estende por 902,2 km² e tem densidade demográfica de 33,1 habitantes por km² no território do município.

Economicamente a Usina Hidrelétrica de Xingó é responsável pela maior parte da geração de riqueza no município. Mas, o turismo também movimenta a economia e contribui

com o PIB, seguido da produção agropecuária com produção de leite em áreas sequeiro e agricultura irrigada.

De acordo com a estimativa do IBGE em 2021 a população era de 30.894 (trinta mil, oitocentos e noventa e quatro habitantes), sendo que destes 12.293, são homens que compreende 49,78% e 12.400 são mulheres, formando um percentual 50,22%. Quanto a distribuição entre urbano e rural o percentual é de 56,97 vivendo na zona urbana (14.067) e 43,03% vivendo na zona rural (10.626).

A população do campo é caracterizada em sua maioria por pequenos agricultores, assentados da reforma agrária, vaqueiros, ribeirinhos e de uma comunidade de remanescentes de quilombo, o Quilombo Rua dos Negros, que foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares através da portaria nº 176/2013, de 25/10/2013 de acordo com a Resolução de Tombamento: Art. 216.

Atualmente, o município conta com 22 unidades escolares, sendo que apenas 17 em funcionamento, pois duas delas estão anexadas a outras unidades e três foram fechadas. Dessas, 5 estão na zona urbana na sede do município e as demais – 12 escolas – estão nas comunidades rurais, assentamentos e povoados.

O Núcleo de Educação do campo (NEC) criado na Secretaria Municipal de Educação em Canindé de São Francisco, surgiu a partir dos resultados da luta pela terra no Alto Sertão Sergipano, em conjunto com a luta pela educação, visto que, estes dois processos estavam interligados. Em 2008, no município de Canindé, o núcleo possuía um grupo organizativo composto por integrantes de movimentos sociais do campo em especial MST e MPA.

Dessa forma, organizou-se também um coletivo de educação do campo, o qual construiu a proposta pedagógica. Esta que foi norteadora de todo trabalho e concepção de política pública por educação do e no campo para o município. Neste seguimento, a proposta pedagógica teve como base a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e base da Educação nacional) e Diretrizes Operacionais da Escola do campo. O espaço do Núcleo de Educação do campo abriu no município um importante contexto pois especifica a pasta para os assuntos que tratem da educação dos camponeses e camponesas.

O conselho municipal de educação, via proposta encaminhada pela secretaria municipal de educação reformula a matriz curricular, e a disciplina de Educação do Campo é disponibilizada em prática nos 8º e 9º anos de 2012 a 2021.

Desta maneira, no decorrer desse período a disciplina de educação do campo esbanjou muitas conquistas no município, como por exemplo, em um processo inicial, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o reconhecimento dos diversos sujeitos do campo, sua/s identidade/s e importância na sociedade em que está inserida, esse processo com certeza foi o mais válido, pois enxergar-se como ser camponês ou camponesa é, sobretudo, um processo de humanização e isso de fato é ato mais poderoso que a educação pode realizar.

Além destes ganhos, atividades voltadas para o cuidado com a natureza, as experiências de convivência com o semiárido que ajudam muito nossos jovens a permanecer no seu lugar através do conhecimento e desenvolvimento de técnicas. Essas e outras atividades tem sido reconhecida não só no município mais também no estado, e foram publicadas no Caderno Complementar da Educação Escolar Indígena, Quilombola e da Educação do Campo[393] (pag. 147-158), assim, são experiencias que estão para além de uma escola, mas estão sendo difundidas em outros espaços para que a partir de nosso município percebam o quanto a Educação do e no Campo deve ser válida desde que seja transformadora.

A disciplina de Educação do Campo, contribuiu para o resgate da identidade camponesa de crianças, jovens e adultos de várias localidades do município, onde se trabalhava conteúdos pedagógicos voltados a realidade dos educandos. Valorizou a troca de experiencia entre educador e educando, na pespectiva de avanço da aprendizagem, ou seja, o conhecimento discutido mediante proposta pedagógica da disciplina educação do campo. Todo fazer pedagógico da disciplina, esteve alinhado aos princípios filosóficos e pedagógicos de educação pautada pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem terra e que tem sido adotada pela proposta da educação do campo a nivel nacional.

Vale ressaltar que, inicialmente a disciplina era lecionada por profissionais formados na área da Educação do Campo, tínhamos pedagogos da terra, licenciados da educação do campo, Historiador dos movimentos sociais do campo, o que fez com realmente a disciplina

fosse trabalhada por pessoas que conhecia o que estavam desenvolvendo em sala de aula e não apenas reproduzindo conteúdo sem propriedade.

[393] O caderno é complementar ao Currículo de Sergipe e traz nas experiencias habilidades fundamentais na construção da Educação do Campo.

No entanto, a fragilidade do município em garantir uma formação aos professores pautando uma educação norteadora, voltada para as concepções do e no campo, muitas vezes o próprio desinteresse em ouvir os anseios desta parte da população acabou sucateando a proposta da Educação do Campo, dificultando o desenvolvimento de um trabalho com boas condições para os estudantes, pois eram atendidos, muitas vezes por professores sem formação na área, pois estavam ali preenchendo carga horaria, fragilizando muito o processo educativo.

Proposta pedagógica da educação do campo: uma construção coletiva

A nova proposta pedagógica, apresentada a secretaria de educação, visa transformar o Núcleo de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação em Departamento de Educação do campo e Diversidades[394], bem como a ampliação de oferta da Disciplina de Educação do Campo para todo o Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano.

Neste sentido entendemos que a Educação do Campo tem sido feita em um contexto de lutas, conquistas e desafios daqueles que de fato tem interesse em uma educação que não só viabilizam o mercado de trabalho, mas que seja uma educação transformadora da realidade em que seus sujeitos estão inseridos. Embora alguns documentos não garantem esta construção, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem se mostrado um documento que não viabiliza as especificidades de tais realidades, visto que engloba um perfil generalizado do contexto populacional brasileiro e não discute separadamente seus sujeitos e suas amplas necessidades e anseios. Conforme Verdério e Barros (2020, não paginado):

> O documento da BNCC orientado para padronização da educação escolar não considera a diversidade cultural e as especificidades características do povo brasileiro, está pautada em tendências internacionais que fracassaram em diferentes países (FREITAS, 2017). Na concepção política educacional assumida, a BNCC é definida como um conjunto de aprendizagens essenciais e limitadas, das quais os estudantes devem se apropriar no decorrer da Educação Básica, em todas as escolas do país.
> [...]
> Contudo, Freitas (2017) verifica que a BNCC tem a finalidade de controlar a aprendizagem dos estudantes, bem como dos professores e das instituições de

[394] Em tais diversidades, entende-se por todos os grupos que compõem o meio rural, ou seja, o campo, do Município de Canindé de São Francisco, entre eles, os quilombolas, os assentados, os ribeirinhos, entre outros.

> ensino. Os objetivos são pensados para rastrear as ações dos sujeitos partícipes e construtores das escolas, este rastreamento se dá por meio das avaliações censitárias[...]

A BNCC e o Currículo de Sergipe se apresentam como uma construção coletiva e democrática, elaborado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação – MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (VERDÉRIO; BARROS, 2020, não paginado).

No entanto, ficaram de fora do currículo de Sergipe as diversidades, para tanto foi preciso elaborar de forma coletiva o Caderno Complementar da Educação Escolar Indígena, Quilombola e da Educação do Campo a fim de suprir a lacuna do currículo, que se apresenta como "um recurso pedagógico para auxiliar o trabalho do professor e contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa." (Souza, Org., 2022, pag. 12).

Os documentos supracitados são de suma importância para a viabilidade da proposta, bem como, a parceria da Secretaria Municipal de Educação por meio do Departamento de Educação do Campo e Diversidade com os Movimentos Sociais do Campo, especialistas, professores universitários e com o Comité Estadual de Educação do Campo.

Em termos de metodologia, a proposta pedagógica para o Departamento de Educação do Campo e Diversidades da Secretaria Municipal de Educação, serão realizados procedimentos indispensáveis à construção da educação do campo, por meio de composição de uma proposta disciplinar e dinâmica agregando profissionais de diferentes áreas no debate da Educação do Campo com atribuições que se complementam entre si:

Coordenação Geral – coordenar o departamento e as ações propostas e/ou a este atribuídas;

Formadores – formação continuada aos educadores/as das escolas do campo mediante propositura ao departamento pedagógico da secretaria de educação, bem como, acompanhamento as/os educadoras/es da disciplina Educação do Campo;

Técnico ou tecnólogo em agroecologia – Promover ações que visem a relação homem e natureza, por meio de propostas de educação e produção com base agroecológica;

Assistente educacional ou coordenador de EJA – Acompanhamento das turmas de EJA Campo por meio de uma proposta especifica a ser elaborada;

Educadores (professores) – Licenciado em área da educação do campo (Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais ligados ao PRONERA, entre outros)

– Lecionar na disciplina de Educação do Campo nas turmas de 6º e 9º ano, como atribuído na proposta pedagógica para as escolas do campo.

O departamento de Educação do Campo e Diversidades, deverá propor ações que cumpra os objetivos atribuídos para esta proposta. Assim, algumas ações se fazem necessárias nesse processo.

Tendo em vista que em sua extensa maioria, os educadores não passaram por um processo de formação que lhes garantiu um maior aprofundamento nas realidades do campo em que as escolas estão inseridas, e por isso encontramos professores "leigos" em tais discussões e ainda atrelados a práticas que não tem significado para a vida do sujeito do campo. Nesse sentido, é preciso desenvolver um plano de formação de forma geral, mas, sobretudo especifica em cada unidade escolar para conhecimento da realidade em que a escola está inserida, tendo como espaço tempo, as horas de estudo mensais, seja pela equipe do DEC ou dos respectivos coordenadores.

Sabendo que a realidade da Educação do Campo de Canindé é diversa, como já citamos anteriormente, na perspectiva de um trabalho que permita o conhecimento da realidade, é preciso que cada unidade educacional crie um inventário da realidade que garanta a escola e sobretudo aos educadores/as uma maior interação da educação com a realidade que está inserida. Este instrumento permitirá uma maior relação da vida cotidiana dos estudantes com a sua aprendizagem no cotidiano escolar.

Considerações finais

Esta proposta, como vimos, visa fortalecer o departamento e a Educação do Campo por meio de inúmeros aspectos que garantira a educação do município, valorizando os sujeitos do campo, já que o município tem em sua economia uma importante configuração com base na agricultura, seja pela produção agrícola irrigada, seja pela produção sequeira, bem como da pecuária leiteira.

Assim, a Educação do Campo se insere no contexto da educação do município como articulação do debate da importância do fortalecimento da agricultura camponesa e familiar, bem como, o avanço dos processos de reforma agrária popular a partir da luta do MST no município, pois compreendemos que não é possível o avanço da reforma agraria sem um processo de educação do campo que seja emancipadora.

Entendemos, portanto que, para implantação de uma proposta como essa, é preciso um processo de mobilização massiva, com autoridades, vereadores, dirigentes, representantes das comunidades e sobretudo a construção conjunta com a população camponesa deste município, pois a luta por uma educação emancipadora deve prescindir de gente consciente de seus direitos e preparada para engajar-se na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, esse trabalho é também um espaço de denúncia, em que leis conquistadas não tem sido postas em práticas, essas que se referem a Educação para uma população que carece de uma atenção diferenciada, pois é direito dos camponeses uma Educação que não associar ao êxodo rural, mas que os valorize permitindo a eles o direito de escolha e sobretudo conhecendo o potencial que esses sujeitos tem dentro de suas comunidades.

Dessa maneira, continua buscando, junto as comunidades autoridades responsáveis meios dentro das secretarias de Educação para atender a população do campo, com uma Educação e no Campo, é tarefa de todos que acreditam e militam por esta. Contundo é fundamental criar ferramentas consistentes e sistematizadas que possam suprir essas necessidades.

Por fim, diante do que foi apresentado nesta proposta e tendo em vista que a gestão atual do município se propõe a ser uma gestão democrática e popular, esta proposta visa, sobretudo a uma educação emancipadora dos sujeitos do campo.

Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 de maio de 2021.

CALDART, Roseli Salete. ***Educação do campo****: notas para uma análise de percurso.* Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>. 2009. Acesso em: 19 de maio de 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* 21 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOIS, Magaly Nunes de. **Solo, sementes e frutos:** reflexões sobre a participação e o controle social da educação do campo. Curitiba: Appris, 2019.

JESUS, Gidelmo Santos de. **A Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Amargosa/BA, 2019.

JESUS, Gidelmo Santos de; NEVES, Odair Ledo; CARVALHO, Romário Pereira; e LIMA, Drágsa Silva Santos. **Educação do Campo: um direito ameaçado pelo projeto de reordenamento no município de Canindé de são Francisco/se**. In. **Trilhas na educação do campo** : teoria e prática / organizadores: Odair Ledo Neves, Romário Pereira Carvalho, Gidelmo Santos de Jesus - Santo Ângelo : Metrics, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO. Secretaria Municipal de Educação - SEME; Departamento de Ações Políticas Educacionais – DEAPE; Núcleo de Educação do Campo. **Proposta Pedagógica da Educação do Campo.** Canindé de São Francisco/SE: SEME/DEAPE/NEC. 2010.

SOARES, Maria José Nascimento. **O processo formativo-educativo e a pratica pedagógica no MST.** Aracaju/SE: Editora UFS, 2010.

SOUZA, Ana Lucia Lima da Rocha (org.). **Caderno Complementar da Educação Escolar Indígena, Quilombola e da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. **A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular** Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/894/89462860096/html/. Acesso em: 05/08/2022.

https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/caninde-de-sao-francisco/panorama

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NA BAHIA: A AÇÃO ESCOLA DA TERRA – UFBA

Pedro Cerqueira Melo
cefaspedra@yahoo.com.br

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
nalvaraujo@hotmail.com

Resumo: O foco da pesquisa foi a formação continuada de professores para a Escola do Campo realizada mediante o programa PRONACAMPO, AÇÃO ESCOLA DA TERRA-, desenvolvida pela Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 2014 a 2018. Teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do "aprender a aprender" e suas expressões na formação de professores, investigando também, quais foram os fundamentos teóricos utilizados no processo formativo do programa escola da terra. Para coleta dos dados utilizou-se da pesquisa documental. Nesta, constituiu-se de documento para coleta dos dados, o Projeto político Pedagógico do Curso. Os dados aqui apresentados, referem-se à pesquisa para realização da dissertação de mestrado profissional em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, particularmente no Centro de formação de professores de Amargosa.

Palavras chaves: **Educação do Campo. Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica. Escola da Terra.**

1. Caracterização do Programa Ação Escola da Terra

A Ação Escola da Terra/Secadi/MEC é resultado da reestruturação da dimensão epistemológica e pedagógica do Programa Escola Ativa. Este programa passou por severas críticas dos movimentos sociais camponeses, pois, foi considerado um programa adaptado ao modelo hegemônico, haja vista que "os programas para a educação rural foram sempre elaborados na perspectiva da adaptação ao modelo urbano sem a participação dos sujeitos do campo, quer dizer, pensados para eles e não com eles". (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, P. 51).

O Programa Escola Ativa (PEA), parte de uma estratégia metodológica implantada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, destinado à formação de professores para atuar nas turmas de classes multisseriadas instaladas em locais de difícil acesso e de baixa densidade

populacional. Estas turmas geralmente contam com apenas um professor e todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula. Elas representaram em 2011 mais de 50% das escolas situadas no espaço rural. "Somam no Brasil, 51 mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo". (D'AGOSTINI, TAFFAREL & SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 313).

Assim, o PEA tinha a finalidade de formar professores para atuar nas escolas do meio rural brasileiro fundamentado na teoria construtivista e na epistemologia da Escola Nova. O objetivo deste programa foi "melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo" (BRASIL, 2008, p. 33). A Análise realizada por D'Agostini, Taffarel & Santos-Junior (2012) aponta que as bases e os fundamentos do programa se vinculam ao processo neoliberal de educação implementado pelo Unesco, com suas referências no aprender a aprender, tão combatido pelo movimento crítico de educação no Brasil, principalmente, pelo professor Newton Duarte. Para D'Agostini, Taffarel & Santos-Junior (2012),

> O programa fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico da escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos (D'AGOSTINI, TAFFAREL & SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 317).

Apesar de ser o único programa de formação para as escolas de turmas multisseriadas, a formação não possibilitou e nem garantiu a concepção de educação do campo como um processo de transformação social, pautada numa perspectiva contra hegemônica. Neste sentido, Marsiglia (2010), apresenta pontos contraditórios sobre o desenvolvimento do PEA, no processo de formação dos professores e das escolas do campo. O Programa em questão, avança em política pública, mas está fundamentado nos pressupostos da escola nova[395] e referenciado

[395] O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo e representou uma reação à Escola Tradicional. Muitas destas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem; respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. (WebArtigos, 2009, online).

nos alicerces da educação rural, portanto, não traz consigo a análise do campo dentro das suas múltiplas dimensões oriundas das expressões sociais da questão agrária. Trata-se de uma escola que instrui, contudo não está comprometida com a emancipação dos indivíduos.

A AÇÃO ESCOLA DA TERRA foi criado para atender a uma demanda do movimento por uma educação do campo, e constitui-se como uma ação efetiva para a população do campo. O referido programa foi alocado no PRONACAMPO[396] e constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: **Gestão e Práticas Pedagógicas;** Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. Nesse sentido, sendo as escolas multisseriadas uma realidade política pedagógica no campo brasileiro, elas carregam em si, uma importância social e política significativa, fato este, que justifica a necessidade da realização de programas de formação de professores, bem como estudos sobre a forma em que se configuram no seu processo didático-pedagógico. Segundo Moura & Santos(2012),

> São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. (MOURA & SANTOS, 2012. p. 71).

Desta forma, as salas multisseriadas são espaço de formação que favorecem a ampliação das possibilidades educacionais dos povos do campo, apesar de serem escolas isoladas, muitas das vezes, sem acompanhamento pedagógico, encontrando grandes dificuldades na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento. Os mesmos autores ressaltam que os profissionais do ensino destas salas "são docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento" (p. 71).

[396] O PRONACAMPO constituiu um conjunto de ações articuladas visando assegurar a melhoria do ensino nas redes escolares do campo, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades em acordo com o Decreto nº 7.352/2010.

A Ação Escola da Terra caracteriza-se como um curso de aperfeiçoamento realizado por meio da Alternância[397]: tempo na universidade caracterizado como tempo escola e tempo de estudo e aprofundamento em seus locais de trabalho denominado tempo comunidade. Quanto ao alcance do programa no estado da Bahia, os dados mostram que um total de 417 municípios, 325 aderiram ao Programa Escola da Terra, o que corresponde, das 11.917 escolas públicas rurais com classes multisseriadas no estado, a 6.143 escolas com adesão ao programa. Trata-se, conforme os dados da SECADI/MEC, do estado com o maior número de escolas públicas rurais e de adesões ao programa considerando o parâmetro da quantidade de escolas, bem como a indicação de maior necessidade de formação continuada dos professores das escolas do campo.

As quatro versões, atingiram 65 municípios dos 325 que aderiram ao programa, representando 20% do total de municípios. Estes municípios estão localizados em 11 territórios de Identidade do Estado da Bahia. Ficou a cargo da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) a definição dos Territórios e dos municípios participantes nestas versões. Na primeira ação foram contemplados os Territórios do Sertão do São Francisco, apenas com a cidade de Campo Alegre de Lourdes, que foi a cidade-sede. O mesmo ocorreu nos Territórios do Piemonte Norte do Itapicuru, com o município de Campo formoso, Território do Semiárido Nordeste II, que teve como cidade polo e município atendido Euclides da Cunha. Já o Território do Sudoeste Baiano, teve como cidade polo e município contemplado Vitória da Conquista; e por fim, o Território de Irecê que contemplou a cidade de Xique Xique.

Por sua vez, a segunda versão foi realizada em três Territórios (Sisal, Itaparica, Piemonte Norte do Paraguaçu) com quatro cidades polos que contemplou dezoito municípios do estado da Bahia. Duas destas cidades polos localizavam-se no território do Sisal, devido ao grande número de professores cursistas inscritos, Sendo Serrinha e Monte Santo. Senhor do Bonfim, foi à cidade polo no Território do Piemonte do Paraguaçu e Paulo Afonso, que foi a cidade polo do Território de Itaparica e foi a única cidade polo que não teve professores cursistas participando da formação.

[397] A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional" (TEIXEIRA, BERNATT, TRIDADE, 2008, p. 227).

Enquanto que, a terceira versão, ocorreu nos Territórios do Recôncavo da Bahia, Vale do Jiquiriçá e do Baixo Sul, contemplando um total de 21 municípios, sendo polos destas ações os municípios de cachoeira (Recôncavo), Amargosa (Vale do Jiquiriçá) e Gandu (Baixo Sul). Ao todo foram atendidos 21 municípios nesta versão.

A quarta versão contemplou dois Territórios, Recôncavo da Bahia e Portal do Sertão. O primeiro teve como cidade polo a município de Santo Antônio de Jesus, que contou com a participação de 135 cursistas. Já o Território do Portal do Sertão teve como sede o município de Feira de Santana e contou com a participação de 165 cursistas. Do total de 12.632 que solicitaram e dos 11.517 que foram identificados, apenas 2.044 professores foram alcançados, representando cerca de 16% do total de professores que aderiram ao programa.

O Programa ESCOLA DA TERRA/UFBA ocorreu em quatro (módulos) de estudos, na alternância pedagógica. Os conteúdos abordados, mesmo nos limites da realidade capitalista, foram sobre a concepção de educação do campo, modo de produção e trabalho; trabalho e formação humana e PHC; desenvolvimento do psiquismo humano; ontologia do ser social; teoria do conhecimento ensino e aprendizagem; função social da escola; Alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico crítica para as turmas de classes multisseriadas; concepções de aprendizagens para a PHC; pesquisas e práticas pedagógicas na educação do campo; Prática Pedagógica, Planejamento de Ensino e o trabalho com as áreas do conhecimento, um conjunto de conteúdos que indica um processo crítico de educação.

No Estado da Bahia, o programa foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Além do aperfeiçoamento, o curso propôs a especialização em Pedagogia histórico-crítica, para os professores graduados ou licenciados que atuam nas escolas do campo[398]. Nesse sentido, visando investigar os fundamentos teóricos que nortearam o programa, buscamos identificar os principais autores e obras utilizadas como referência no citado programa de formação.

[398] O Curso iniciou em 2014, com 750 inscritos, em seis polos – Campo Alegre de Lourdes, Campo Formoso, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Vitoria da Conquista, Xique-Xique – e foi concluído em dezembro de 2015. Destes professores inscritos para a capacitação, 383 apresentaram os requisitos para integralização do currículo de Especialização em Pedagogia Histórico-crítica para as Escolas do Campo, Salas Multisseriadas. Os demais 367 obtiveram a certificação em Aperfeiçoamento.

2. Descrição dos autores e obras que fundamentaram à ação na UFBA

A proposta se desenvolveu fundamentada na teoria do conhecimento, histórica e dialética, vinculada ao marxismo, sendo a referência pedagógica, a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. As referências estudadas foram as obras de, Dermeval Saviani (2013 & 2011), Newton Duarte (2011); Lígia Márcia Martins (2013); Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015), buscaram elucidar os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, como possibilidades para formação humana.

a) **Dermeval Saviani –** As contribuições de Dermeval Saviani, (2011), (2012), (2013), (2013), apontam a possibilidade do ato educativo para os professores que atuam nas classes multisseriadas nas escolas do campo. Mesmo em tempo de contradições da história, foram dados passos significativos na construção de uma escola, ligada à vida dos trabalhadores do campo; uma escola que, através do seu currículo, garanta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seus sujeitos.

Segundo Saviani, as primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica, pedagogia socialista de inspiração marxista, datam de 1979, isto é, ocorrem no período político brasileiro chamado de abertura democrática. Saviani enfatiza que somente em 1984 é que foi definido o nome de pedagogia histórico-crítica. Para o referido autor, era preciso proclamar o "caráter político da educação e sua inserção na luta contra a hegemonia do capital". "Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico" (SAVIANI, 2013, p. 422).

Quanto ao método didático – método de ensino, denominado de método da prática social, o PPP indica que se fundamentou na proposta metodológica histórico-crítica apresentada por SAVIANI (2003) que apresenta cinco momentos, a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.

Assim, a partir da prática social, o passo principal é compreender como está organizado a sociedade atual, como no processo de ensino aprendizagem, ter visão de mundo, e conhecer as disputas existentes no campo da educação do campo. Ao assumir esta dimensão do trabalho educativo no trabalho pedagógico, o processo é problematizado e elevado para outro patamar. Problematizar a realidade através do trabalho educativo significa conhecer as disputas pela terra, o domínio do capital da consciência humana e o papel vital do agronegócio e da elite agrária sobre o homem do campo, e nesta relação escola/sociedade, voltar a prática social,

instrumentalizando e realizando a catarse, os saltos qualitativos, momento da aprendizagem de chegada a prática social final, passagem da síncrise à síntese – a compreensão torna-se mais orgânica da sociedade e do conhecimento e isso, configura a função social da escola e do professor na transmissão e assimilação do conhecimento na sala de aula.

B) **Newton Duarte –** Nesta mesma linha, constituem-se referências à ampliação das reflexões sobre a pedagogia histórico crítica pelo professor Newton Duarte. O mesmo, vem historicamente realizando críticas às pedagogias hegemônicas, denominadas por ele de pedagogias do "aprender a aprender", instrumentos de reprodução dos interesses de classe e forte aparato de reprodução do capital. Duarte, ao debater o processo de formação docente, argumenta que,

> A pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classe não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2011, p. 07).

Segundo o autor, as contradições produzidas pelo capitalismo, apresentam indícios para a partir das análises dialéticas e do movimento do real, potencializar ações concretas em favor da construção de uma nova sociedade e, a escola é uma possibilidade revolucionária, um lugar privilegiado de socialização dos conhecimentos sistematizados, mesmo considerando suas contradições.

Logo, a pedagogia histórico-crítica pressupõe procedimentos de ensino que se vinculem à conteúdos vivos disponibilizados pela escola e preconize ações concretas visando à sistematização do conhecimento científico, centrada na formação de indivíduos capazes de intervir na realidade.

Duarte destaca que os princípios da PHC apontam para um processo educativo que extrapole a vida cotidiana, sendo lugar privilegiado de formação da humanidade e supere as pedagogias do aprender a aprender tão presente na escola atual, acrítica e formadora das massas para manutenção da realidade. Para Duarte é necessário que a Escoa resista a ideologia dominante, se apropriando de toda produção clássica, e assim, possibilitando a classe trabalhadora, formação integral.

c) Ligia Marcia Martins – Outra intelectual que fundamentou a formação no programa Ação escola da terra foi Ligia Márcia Martins, Livre Docente em Psicologia da educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP. A obra referencial utilizada na formação foi o livro desenvolvimento do psiquismo humano e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Fruto de sua tese de Livre docência. Além disso, atuou como professora-orientadora no Programa Escola da Terra da UFBA.

A citada obra, constituiu-se em subsidiar a formação dos professores no tocante a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano como um sistema funcional e a educação escolar como possibilidade e papel central no desenvolvimento humano. Segundo a autora, a psicologia histórico-cultural tem sua centralidade do processo de humanização, referenciada na educação escolar, "[…] ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abriu caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre quantidade e qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo. (MARTINS, 2013, p. 01).

Segundo Martins, o homem transforma a natureza e adaptando a natureza a si, transforma-se. "A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, possibilidades e limites, é o trabalho instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados. Esta atividade humana possibilita ao ser humano, ser superior aos outros animais e deste modo, superar as ideias da naturalização do desenvolvimento do psíquico humano. A autora chama atenção, ressaltando que este processo de formação da consciência é como processos históricos e socialmente produzidos. Em suas palavras,

> A firmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como processo pelo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, regula. Marx, ao propor o conceito de práxis, foi pioneiro na integração entre ação e conhecimento, prática e teoria, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano. A práxis diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza matéria e ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existe como produto da consciência (MARTINS, 2013, p. 29).

Deste modo, o psiquismo humano, não é outra coisa senão "unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo". É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente. o psiquismo, que é a unidade material ideal (ideias), possibilita a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, por meio do sistema funcional. O sistema funcional identifica-se com o próprio desenvolvimento e com a própria formação da consciência humana – sendo que a consciência humana é produto desse sistema.

Outro fator é a introdução do conceito de signos. Martins (2013) apresentou como salto qualitativo no desenvolvimento, das funções psíquicas superiores, além de ampliar consideravelmente o papel da transmissão do conhecimento, da mediação e da função social da Educação Escolar, como instrumento de ampliação do conhecimento científico visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

> O ato mediado por signo provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito objeto, ou resposta do sujeito aos estímulos do meio. O signo, interpondo-se entre ambos, retroage sobre o psiquismo, mais precisamente sobre as funções psíquicas, transformando suas manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediatas e volitivas (MARSIGLIA & MARTINS. 2015, p. 21).

A autora destaca que ao definir signos como universo simbólico, conceitos, conhecimentos, fundamenta a psicologia histórico-cultural como possibilidade concreta de superação da psicologia tradicional, uma vez que, privilegia a formação visando o amplo desenvolvimento humano.

Para autora, "O uso de signos determina rupturas de modo a operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestações psíquicas" (MARTINS, 2013 p. 67). Nesse sentido, os estudos acerca da psicologia histórico-cultural através do materialismo histórico dialético, apontam para a compreensão do psiquismo com um sistema funcional, que se desenvolve a luz histórica e social, tendo a centralidade na cultura, e a educação escolar é parte fulcral neste processo.

Se a Educação do Campo é segundo Caldart (2012), "um fenômeno do momento atual da realidade brasileira", é uma concepção em disputa, uma luta antagônica, luta dos contrários, é de fundamental importância armar a classe docente do campo de possibilidades concretas para enfrentar o poder hegemônico do capital, capitaneado pelas pedagogias do "aprender a

aprender", como instrumento de consecução da classe trabalhadora por dentro da escola., e essa é a direção que esta concepção busca superar.

d) Ana Carolina Marsiglia Galvão – Quanto às contribuições para a Alfabetização, o programa fundamentou-se na obra de Ana Carolina Marsiglia Galvão **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita de autoria de Galvão &Martins** como livro de base no processo de formação. É uma obra que trata de fornecer as devidas explicações sobre a concepção de homem, a concepção de educação, concepção de escola e a concepção de desenvolvimento na perspectiva construtivista e na perspectiva da psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica. Foi de suma importância para o processo de formação continuada dos professores para as escolas do campo, reconhecer as bases construtivistas, e as bases histórico-crítica e histórico-cultural de aprendizagens da escrita, bem como, seus referenciais filosóficos, metodológicos, de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagens e de acesso ao mundo da alfabetização, para que a aula seja planejada com a intencionalidade que ela deve ter. É importante salientar, o que é expresso pelas autoras, quando afirmam a importância histórica, das teorias em questão. Nas suas palavras,

> Há que se observar que, do ponto de vista histórico, tanto a "epistemologia genética", quanto a psicologia histórico-cultural representam esforço em direção à compreensão dos fenômenos psíquicos em tempos de uma ciência psicológica hegemonicamente pautada em enfoque duais a cerca dos fundamentos materiais e ideias do psiquismo humano, de cunho formal, lógico positivista. (MARSIGLIA &MARTINS, 2015, p. 08).

Martins & Marsiglia (2015), advertem que os estudos de Jean Piaget, têm seus fundamentos nas bases filosóficas no pensamento idealista de Emanuel Kant bem como o suporte de ciência no método positivista lógico-formal, acrescentam que "[…] conserva seu significado como fundamento do conhecimento dedutivo, não obstante promover a apreensão da realidade como dado estático e parcial". (IBIDEM, p. 10). Neste sentido, afirmam as referidas autoras que a Epistemologia genética de Jean Piaget, defende a naturalização do desenvolvimento humano. O processo de adaptação se dá nesta relação intrínseca homem e meio ambiente, não estabelecendo claramente o meio ambiente e o meio social.

> O ponto nodal entre esses dois pesquisadores assenta-se, especialmente, na transposição do modelo explicativo biológico para os fenômenos psicológicos, posto que para o estudioso genebriano não haveria. Essa compreensão de Piaget evidencia-se claramente no disposto por ele em uma

> das entrevistas que concedeu: "minha convicção é de que não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico. (IBIDEM, p. 13).

Esta epistemologia aponta para a interação da criança com o meio, o professor perde a função de ensinar, provoca a chamada pedagogia da espera. O trabalho do professor, como aquele que ensina, que organiza o trabalho pedagógico na perspectiva de garantir o desenvolvimento da criança. […] Vale ressaltar que tal postulado se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a "seguir as crianças". (PASQUALINI, 2011, p.67)

Neste sentido, é necessário superar a naturalização, a aprendizagem espontânea, o professor como um acompanhante, conhecer bem as épocas e os períodos são essenciais, para que na crise aconteça a aprendizagem e conseguintemente o desenvolvimento. A escola é responsável em humanizar, "alfabetizar é humanizar", superar o legado da natureza, pelo legado cultural produzido pela humanidade. E nisto, se realiza o "trabalho educativo".

Neste sentido, a concepção de alfabetização da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, têm sua raiz no marxismo, vincula-se ao método dialético que se configura na realidade concreta, ancorada nos princípios da totalidade, do movimento e da contradição. "Por esta razão, o método dialético abarca o existente como todo único no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente". (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 11). Para as autoras,

> O trabalho na qualidade de transformação do intercâmbio entre o ser e o seu entorno, fez do homem o único animal que precisa produzir suas condições de vida, e ao fazê-lo, elo produz um novo tipo de ambiente, um "ambiente social" representado pela cultura. (p. 15)

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica trazem as perspectivas de sociedade, de educação e de homem, que se vincula ao desenvolvimento social. "Para a psicologia histórico-cultural, o natural é transformado pela cultura em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares" (MARSIGLIA, 2011, p. 110).

Uma escola que tem intencionalidades ligadas à realidade dos sujeitos do campo e da cidade, levando em consideração as relações e os nexos produzidos e reproduzidos pelo sistema

capitalista, que transforma tudo e todos em mercadorias, faz-se necessário sua superação. A escola alicerçada nestas bases teóricas é uma escola de múltiplas possibilidades, uma escola, onde o ensino seja sistematicamente dirigido à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica" (UFBA, 2016, p. 5).

3 – O Projeto Político Pedagógico – PET/UFBA

O curso em análise foi desenvolvido a partir de um modelo pedagógico que buscou evidenciar o conhecimento científico como uma questão fundamental para o processo de formação continuada de professores para educação e escolas multisseriadas e quilombolas do campo. No Projeto Político Pedagógico (PPP), delimita a concepção de homem/mulher, bem como a concepção de sociedade, educação, escola e de sujeitos sociais que se deseja formar para atuar na conjuntura sociopolítica. Tais concepções são fundamentadas num determinado referencial teórico. É a partir desta compreensão que o PPP da Ação Escola da Terra/UFBA foi analisado considerando as categorias: **Luta de classes, a questão agrária, a formação humana. (grifo nosso). Essas categorias foram buscadas na justificativa, nos objetivos, metodologia, obras estudadas/ programa de estudos.**

Considerando que a Educação do Campo é um projeto de Educação pensado pelos movimentos sociais, fundamentados numa perspectiva de classe, que disputa um projeto de sociedade, a Educação tem caráter político-ideológico para além do aprender a aprender, direcionada para uma aprendizagem com formação política, tendo em vista a inserção dos sujeitos nas lutas sociais rumo à superação da sociedade capitalista.

Destaca-se também a luta **por uma educação do campo**, que se torne parte integral da vida dos camponeses. Portanto, no mais geral, a formação na Educação do Campo perpassa por três dimensões importantes: **formação humana, luta de classes** e enfrentamento à **questão agrária**. Assim, em que medida o PPP/PET/UFBA se compromete com esta dimensão formativa? Na justificativa, nos objetivos e na metodologia.

PPP/PET/UFBA	**Formação humana**	**Luta de classes**	**Questão agrária**
Justificativa	Que a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos	O Compromisso da Universidade Federal da Bahia coma formação	Não aborda

	científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função social da escola.	continuada dos professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital	
Objetivos	Desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo;	Não consta	Não consta
Metodologia	Os módulos estão articulados em torno de quatro sistemas de complexos: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como principio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados, juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento.	MODO DE PRODUÇÃO E TRABALHO Método de ensino, denominado de método da prática social, vamos nos valer da proposta metodológica histórico-crítica apresentada por SAVIANI (2003) que apresenta cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.	Identificando as possibilidades da gestão do espaço escolar e do cotidiano da comunidade **mediadas por práticas educativas superadoras**, fundamentando-se na concepção de gestão educacional a partir da pedagogia histórico-crítica e levando em consideração o entorno da escola, o modo de produção, a agroecologia e a agricultura familiar. (p, 08)

Quadro Organizado pelos autores – 2018.

a) Justificativa – Ao observar a justificativa do PPP da Ação Escola da Terra/UFBA, constata-se que ele aponta para as concepções e princípios que orientaram a formação humana e a formação dos professores das turmas de classes multisseriadas e quilombolas no estado da Bahia. “[...] a formação de professores em exercício para atuarem em escolas do campo, em

especial nas classes multisseriadas, fundamentado na teoria histórico-cultural e na epistemologia materialista histórico dialético" (UFBA, 2016, p. 3). Já, no que refere à teoria pedagógica, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica, haja vista que esta teoria está vinculada aos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que para Martins (2013), "[...] ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico dialético". (MARTINS, 2013, 270). Em relação a Luta de classes deixa explícito o compromisso da UFBA em formar professores com uma consistente base teórica a fim de qualificar o ensino nas escolas do campo, o que de algum modo qualifica indiretamente a classe trabalhadora do campo.

No tocante à **questão agrária**, não encontramos nenhuma alusão a este debate na justificativa do PPP. É importante salientar que a Educação do campo como proposta educativa nasce das lutas dos movimentos por terra e trabalho, uma vez que no Brasil a questão da posse e uso da terra sempre se constituiu um problema. Não é demais lembrar que as marcas do latifúndio impedem qualquer possibilidade de existência e consolidação de escolas no campo. De modo que, a nosso ver, reside aqui um limite no projeto formativo. Concordamos com Rodrigues quando ele adverte que "a questão agrária é definidora da correlação de forças que se estabelece entre capital e trabalho". (RODRIGUES, 2015, p. 21).

b) Objetivos – Como mostrado no quadro anterior, observa-se nos objetivos a proposição de uma ação que visa desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo; quanto a questão da luta de classes e a questão agraria não constam. Inferimos que, ao desenvolver uma consistente base teórica em outras palavras já se encontra implícito uma formação na perspectiva da totalidade, ou seja, juntando esses elementos fundamentais na formação dos professores. Segundo PPP da Ação Escola da Terra/UFBA,

> [...] Desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo, através de tempos pedagógicos na universidade (UFBA) e tempos pedagógicos de atuação nas escolas, nas comunidades, nos municípios. (UFBA, 2016, p. 4)

Ao observar os objetivos específicos, verifica-se que os fundamentos da PHC, estão incorporados na formação dos professores, pois, parte da prática social propõe a volta à prática social com outra perspectiva da realidade, um método de produção e de trabalho, de formação

humana que de fato, garanta a humanização dos trabalhadores rurais camponeses que estão inseridos no campo. Este processo se dá pelo esvaziamento dos conteúdos clássicos no processo de ensino. Firma-se opção pelo secundário, pelo senso comum, pela filosofia da vida, pelo acidental (Saviani, 2013), em detrimento ao clássico, aos conceitos científicos, ao intencional, e neste sentido fica delimitado a luta de classe na educação escolar e na realidade atual.

c) Metodologia – observa-se que o curso assume uma linha metodológica histórico-crítica, fica expresso o vínculo com MHD. O curso tem a finalidade de formar professor para educação do campo com foco nas questões políticas e pedagógicas no que tange à escola com turmas de classes multisseriadas e quilombolas. Este processo de formação "[...] é mais uma estratégia para elevar a qualificação docente e fazer face aos indicadores educacionais que apontam para a qualidade da educação básica na Bahia, em especial a Educação Básica no Campo" (UFBA, 2016, p. 3).

De acordo com o documento estudado, toda a ação foi realizada em módulos de estudos, com objetivos e intencionalidades definidas: formar a classe trabalhadora para o embate teórico-metodológico com os elementos desenvolvidos pela classe dominante, frente às teorias do aprender a aprender. Logo, a organização do trabalho pedagógico, vislumbra momentos de intervenção na prática para garantir o conhecimento e possibilitar o acesso aos clássicos, conhecer como está organizada a sociedade capitalista e o modelo de formação desejado e implantado por ela.

Constata-se que o procedimento metodológico buscou propiciar aos participantes do programa uma formação densa, além de ser uma experiência singular. Aulas sobre a pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural foram ministradas pelos autores das obras, ou seja, dos referenciais teóricos e isso potencializou a AÇÃO.

Observou-se que o PPP assume a defesa da educação escolar e sua especificidade de socializar o saber científico em detrimento das concepções políticas do capital que reproduz o conhecimento do cotidiano. Deste modo, o PPP assegura que "as ações educativas nas séries iniciais do ensino fundamental, intencionalmente orientadas, para fins do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da capacidade de teorização, da elevação do pensamento teórico dos estudantes" (UFBA, 2016, p. 5).

Por conseguinte, verifica-se que a proposta do PPP da Ação Escola da Terra/UFBA busca realizar uma crítica a precariedade da realidade das escolas do campo e ao mesmo tempo

propõe ações junto aos professores em formação para elevar as condições da organização do trabalho pedagógico nas turmas de classe multisseriadas e quilombolas, indicando o enfrentamento ao esvaziamento da cultura e do rebaixamento da formação dos trabalhadores, assume teoria do conhecimento que se contrapõe as teorias e pedagogia disseminada pelo capital e afirma que "a instrução desponta como condição para o desenvolvimento" [...] (MARTINS, 2013, p. 278).

considerações Finais

Buscou-se neste trabalho, investigar quais foram os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Ação escola da terra realizado pela FACED/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do "aprender a aprender. O elemento motivador foi relacionar a formação teórica propagada pela formação de professores com a luta histórica dos movimentos sociais, considerando o processo educativo contra hegemônico de origem do movimento por uma Educação do Campo.

Constatou-se que as formulações do programa em análise, bem como a formação apontada no PPP da Ação Escola da Terra/UFBA, sua organização teórica metodológica, apresenta coerência com a base marxista de educação. Tem seu vínculo intrínseco com o trabalho educativo, com a formação da consciência humana, tendo como possibilidade de conceber, de formar um novo ser social. Ficou evidenciado no PPP do citado curso, que além da formação humana densa, foi promovido estudos sobre a disputa antagônica que vem se desenvolvendo historicamente no campo em nosso país, inclusive nos currículos de formação de professores que está cotidianamente em disputa encharcado de contradições. Ancorar-se na pedagogia histórico crítica e na psicologia histórico-cultural significa afirmar o caráter contra hegemônico no seio da disputa de projetos societários e formação humana integral na formação de professores no Brasil.

O estudo em questão, demostrou ainda, alguns limites que devem ser incorporados em processos formativos desta relevância, a exemplo de uma ênfase maior nos estudos sobre a questão agraria e a disputa de projetos de desenvolvimento no campo, inclusive um aprofundamento acerca do modelo do agronegócio e a contraposição levada a cabo pelos

movimentos sociais por meio da agroecologia. Portanto, mesmo com os limites apresentados, é preciso considerar que há fortes indícios que a proposta em questão busca na ação pedagógica o trabalho educativo e objetiva a internalização de signos, imprime a formação de conceitos, superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psiquê humana e de suas funções psicológicas superiores, é responsabilidade e função social da escola, buscando no processo de transmissão e assimilação do conhecimento, a formação omnilateral dos sujeitos que participaram deste processo formativo, educativo.

Referências

ADRIANA, D'Agostini; MAURO, T; **Política de Formação de Professores para Educação do Campo: Limites e Possibilidades,** 2012. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 155-173, jun. 2014.*disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/10218. acesso em 15 janeiro de 2018.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**; Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia. – 2007.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues; **O Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extremo Sul da Bahia: desafios a luta social,** Debate Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17000/13258 Acesso: 16/10/2018.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALBUQUERQUE, J. de Oliveira; **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no brasil:** teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI, Campinas, SP; s. n., 2011.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia**. 2012. Bahia (relatório parcial n/publicado)

BRASIL, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ . Acesso em 21 janeiro de 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo em Movimento, 87 a 132, In: CALDART, Roseli Salete, ARROYO, Miguel Gonzalez, MOLINA, Mônica Castagna, Por uma Educação do Campo, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S**. Educação do Campo**, 257-264, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) Dicionário da Educação do Campo, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento**, 546-553, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) Dicionário da Educação do Campo, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da Escola: agricultura camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo**, p. 115 a 138, In: In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana 1ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2015. 240 p.

CANUTO, A.; SILVA LUZ, C. R.; ANDRADE, T. V. P. - **Conflitos no Campo**. Goiânia: CPT Nacional–Brasil, 2016. 232 páginas. Indexado na Geodadoswww.geodados.uem.brISSN1676-661X.Disponível:<http://pnsr.desa.ufmg.br/w content/uploads/2017/07/Conflitos-no- Campo-2016-WEB.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar**. (orgs.) p. 13 - 36 — Campinas, SP: Autores Associados , 2012.

DUARTE, N.; LUKÁS E SAVIANE: **A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica**, In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Pedagogia HistóricoCrítica e luta de classe na educação escolar. (orgs.) p. 37-58, — Campinas, SP: Autores Associados , 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero**, Marx e a pedagogia moderna**, 2ª Edição brasileira, Capinas SP, Ed. Alínea, 2007.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books . Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em 21 de agosto de 2017.

MARTINS, Ligia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **As Perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre O desenvolvimento da escrita.** Autores Associados, Campinas, 2013.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLA, Ana Carolina Galvão**, A Prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-critica.** p. de 101 – 120. In MARSIGLA, Ana Carolina Galvão, **Pedagogia Histórico-Critica 30 anos** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (coleção memória da educação) Vários autores.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **Infância e Pedagogia histórico-critica,** Autores Associados, 2013.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil; **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Professores: Proposições e Categorias;** – UNESP. GT-08: Formação de Professores Agência Financiadora: CNPq. 2014

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação** Maceió, v. 4, n. 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403. Acesso em 15 janeiro 2018.

RODRIGUES, F. C. **A questão Agrária no Brasil – as contribuições de Caio Prado Junior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni** in: MAZIN, Ângelo Diogo; NOVAES, Henrique; [e] SANTOS, Laís; Questão Agrária, cooperação e agroecologia, 2ª Ed. – SP; Outras Expressões, 2016

RODRIGUES, R. C. F**. Formação de professores : a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

SANTOS, Fábio Josué S. dos; MOURA, T. Vidal; **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** 35 – 48, In: **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas.** ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (organizadores). Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010. Coleção caminhos da Educação do Campo; 2)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: **primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval, H**istórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª Edição – 2013 Editora Autores Associados.

TAFFAREL Celi N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; ESCOBAR, Micheli Ortega, (Orgs), **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**/ Universidade Federal da Bahia, EDITORA, Salvador, 2010.

TAFFAREL, Celi N; RODRIGUES, Raquel Freire; MORSCHBACHER, Márcia; **A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras,** In: Universidade e sociedade. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, março de 2013. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf. Acesso em 16 janeiro de 2018.

TAFFARELI , Celi Nelza Zulke & SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Acesso em 19 maio de 2019.

WEBARTIGOS. **Escolanovismo**. Escrito por: Lauany Pugina. 10 ago. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/escolanovismo/22754/#ixzz 1FwmbCZOc>. Acesso em: 10 maio 2020.

DIMENSÕES E AÇÕES DO PLANO DE GESTÃO NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO

Ruth de Oliveira Sousa[399]
Regiane Dias Cardoso[400]
Zildete Soares Aranha Azevêdo[401]

Resumo: A pesquisa em evidência busca analisar as novas dinâmicas da organização escolar e do plano de gestão de uma escola do campo. Trata-se de uma abordagem qualitativa que parte das questões amplas do universo escolar para entender as nuances do referido contexto. Como suporte teórico nos pautamos em Godoy (1995), Furlanetti (2007), Franco (2016), Freire (1975) entre outros. O estudo mostra que o plano gestor da escola pesquisada, apresentou todas as dimensões necessárias para o bom funcionamento e organização da unidade escolar, o que reverbera em um entrosamento e organização da gestão com os demais membros que compõem a rede para a concretização do trabalho coletivo.

Palavras-chave: Plano de Gestão. Escola do campo. Dimensões da gestão escolar

1 Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as novas dinâmicas da organização escolar e do plano de gestão de uma escola do campo, baseadas em processos que favoreçam a participação coletiva na tomada de decisões, que garantam a gestão democrática, bem como observar como as dimensões do plano gestor colaboram na construção dos planos de ações para que se cumpram as finalidades sociais, almejadas pela unidade escolar.

O plano de gestão está pautado na organização do trabalho do diretor ou diretora escolar, que deve ter suas ações respaldadas em uma gestão colegiada, que é fundada em princípios

[399] Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGed/UESB); Diretora escolar da Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). Coordenadora Territorial do FormaCampo. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7136910635017430 E-mail: ruthtinha@yahoo.com.br

[400] Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGed/UESB); Professora na Rede Municipal de Ensino de Caculé-Bahia; Endereço: Caculé - BA, Brasil. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) Currículo Lattes:http://lattes.cnpq.br/0013774681081101 ORCID: https://orcid.org/ 0009-0008-2537-4830 E-mail: regecardoso@yahoo.com.br.

[401] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora na Rede Municipal de Ensino de Pindaí-Bahia. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática e Formação Docente (DIFORT) Currículo Lattes:http://lattes.cnpq.br/2475579157994912
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8702-2912 E-mail: zildetesoares@yahoo.com.br.

políticos e pedagógicos, tem como pressuposto a co-participação responsável dos representantes dos diferentes segmentos integrantes da comunidade escolar, objetivando a efetivação da boa governança, por meio da divisão das responsabilidades.

Para que a instituição escolar tenha um bom desempenho pedagógico, administrativo e de gestão de pessoas, faz-se necessário planejar, organizar e executar a proposta pedagógica da escola dentro dos métodos de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a gestão escolar é uma das áreas de atuação profissional na educação que visa orientar, mediar os processos educativos no ambiente escolar. Dessa forma, é necessário que se faça uma observação no tocante a efetividade das ações educacionais, para que estas sejam orientadas, buscando a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Tais direcionamentos colaboram para que a educação promova aprendizados permanentes e desenvolva instrumentos para atividades intelectuais, coletivas, inovadoras, criativas e de comunicação. Um trabalho que instigue o pensamento crítico para a confrontação de ideias, para o exercício de uma cidadania plena.

A construção dos planos de ações que farão parte da construção do plano de gestão de uma escola do campo, localizada na cidade de Bom Jesus da Lapa, às margens do Rio São Francisco, no oeste baiano, foi alicerçada na escuta de todos da comunidade, ou seja, os planos de ações foram construídos de forma colaborativa e contou com a participação de pais, professores, equipe de apoio, alunos e equipe gestora, entre os dias 19 a 22 de junho de 2023.

É importante enfatizar que o plano de gestão em construção na escola pesquisada, quando finalizado, terá vigência de 02 anos e será revisado ao final de cada ano letivo com toda comunidade escolar com o intuito de analisar os objetivos alcançados, a fim de planejar o início do próximo ano letivo, para que possam ser construídas novas ações e/ou melhoramento contínuos dos já existentes, de acordo com os resultados obtidos na revisão.

Assim, a gestão implementada na instituição gestão escolar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), é uma gestão colegiada, no qual os conselhos escolares participam das decisões da escola, na busca pela descentralização do poder e da consciência social, almejando como finalidade uma educação de qualidade.

Para a construção dessa pesquisa, nos debruçamos em uma abordagem qualitativa, que segundo Godoy (1995) é um método que parte de questões amplas que vão se clareando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzida de diferentes

maneiras para captar os fenômenos a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, levando em conta todas as perspectivas relevantes.

Assim, esse artigo, poderá contribuir para o entendimento das dimensões da gestão democrática, balizador para o plano gestor, que tem como perspectiva descentralização administrativa que vem ganhando ênfase nas políticas educacionais encaminhadas no Brasil, indicativo da relevância do tema e da necessidade de ampliar o debate sobre o assunto.

2. O Papel do gestor nas escolas do campo

O papel do gestor escolar perpassa pela importância de se organizar a escola observando princípios pedagógicos, administrativos, visando conduzir, organizar não somente o espaço escolar, mas também a comunidade como um todo, buscando um diálogo aberto e um melhor planejamento que contemple todos os envolvidos.

Os gestores das escolas atuam como mediadores no processo de transformação do ensino, objetivando o trabalho coletivo para que seja possível a resolução dos problemas inerentes às demandas escolares.

Nas escolas do campo, o gestor desempenha um papel relevante como líder administrativo e educacional, repercutindo de forma significativa no desenvolvimento dos alunos e da comunidade, nas diversas áreas necessárias. Para Furlanetti (2007, p.11) "A Educação do campo deve levar em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, assumindo a identidade do meio rural num contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo". No desenvolvimento de seu papel de guia, o gestor participa da formação de pessoas, uma vez que no seu dia a dia acompanha e orienta nas mais diversas tarefas.

3. Dimensões da gestão escolar na perspectiva das escolas do campo

Dimensões da gestão escolar são as competências ou as responsabilidades pertinentes à gestão e aos gestores. A gestão escolar é feita por vários pilares, que fortalece o contexto da democratização da escola, de modo a torná-la uma instituição aberta à comunidade e de qualidade para todos. Pois o intuito maior das dimensões da gestão escolar, principalmente das

escolas do campo é a organização admirativa e pedagógica, alinhada a conjuntura da realidade da comunidade que a escola se localiza.

A função e responsabilidade do diretor escolar, assume desafios, bem como perspectivas na busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação, que passa pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores e diretoras escolares, que ver na trajetória das suas atividades entraves posto em seu cotidiano, burocracias do sistemas e redes de ensino que são enfrentados e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, iremos apresentar as dimensões da gestão: gestão democrática, avaliação, ambiente educativo e formação continuada para professores, discutidas na Escola pesquisada do Campo, no qual foram construídas estratégias e metas a serem alcançadas através de planos de ações, levantadas com a participação da comunidade escolar.

3.1 Gestão democrática

Discutir a gestão na perspectiva democrática na contemporaneidade constitui um dos pilares fundamentais para uma sociedade que se almeja democrática. Nesse sentido, promove a participação efetiva e integral das diferentes instâncias que compõem a sociedade no âmbito escolar.

Além disso, propõe criar condições com a finalidade de levar a comunidade escolar a exercer o direito e o dever na participação das decisões que promovam e garantam a qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos. Dessa forma, é importante salientar a existência das leis que amparam legalmente essa gestão democrática no Brasil, a exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9294/1996, que assevera em seu artigo 3º : “O ensino será ministrado com base em princípios, dentre os quais está a Gestão democrática”

Pensar o ambiente escolar ancorado em uma gestão que prime pela coletividade, pelo apoio mútuo, pelo engajamento nas tomadas de decisões, pelas responsabilidades nas diversas situações que permeiam o processo de ensino aprendizagem é, essencialmente acreditar, que, por mais difíceis que sejam as dificuldades enfrentadas diariamente, ainda assim, serão possíveis de serem resolvidas partindo dessa coletividade.

Pistrak (2005) afirma que o trabalho coletivo configura umas das atividades mais importantes e desafiadoras do fazer pedagógico, pois o processo de formação e estruturação do

homem perpassa pela formação do espírito coletivo tanto na escola como em toda a sociedade. (PISTRAK, 2005, p. 268-269).

No quadro 01, Plano de ação dimensão: gestão democrática, percebemos os indicadores de situações problemas que perpassam o ambiente escolar diariamente. Situações conflituosas, urgentes, delicadas e necessárias, que precisam de tomadas de decisões rápidas e amparadas em uma rede de apoio que sejam capazes de solucionar ou minimizar os problemas. Dessa forma, o/ou gestor (a) escolar, embasado (a) em uma política democrática, faz a articulação para promover essa a participação da comunidade, visando o apoio e a coletividade.

QUADRO 01: PLANO DE AÇÃO DIMENSÃO: GESTÃO DEMOCRÁTICA

INDICADOR	PROBLEMAS E DESAFIOS	AÇÕES	RECURSOS	CRONOGRAMA	ENVOLVIDOS	METAS	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSÁVEL
Parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos.	A dificuldade de agendamento com o serviço de saúde devido a grande demanda do SUS.	Ampliação dos núcleos de atendimento.	Recursos humanos.	Última semana de cada mês.	Profissional de saúde (dentistas).	Odontologia preventiva. Orientações diversas sobre saúde bucal. Como escovar os dentes corretamente. Aplicações tópicas de flúor. restauração e limpezas.	Manter a saúde e higiene bucal.	Gestão escolar, SEMED e diretor geral da unidade de saúde.
	O número limitado de atendimento ao NAE.	Aumentar a equipe de atendimento.	Recursos humanos.	De acordo com as necessidades diagnosticadas.	Profissional de atendimento, alunos, família, professores e gestão.	Assegurar o atendimento especializado de acordo com a necessidade dos alunos.	Todos sejam contemplados de acordo com as suas especificidades.	SEMED, família, professores e gestão.
Política da comunicação não violenta e tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola.	Brigas e conflitos externos que chegam até a escola.	Reunião com pais, conselho tutelar e assistente social.	Recursos humanos.	Periodicamente.	Pais e comunidade escolar, conselho tutelar e assistente social.	Conscientizar a comunidade sobre os casos de agressão que ocorridos fora da escola, não é de responsabilidade da comunidade escolar.	Diminuir os casos de violência fora da escola.	Comunidade escolar.
Agentes atuantes: Conselho Escolar, Conselho de Classe, líderes de turmas, Grêmio Estudantil, Associação de famílias...	Falta de associação de famílias na comunidade escolar.	Mobilizar os pais a criarem uma associação.	Recursos humanos.	Periodicamente.	Comunidade local.	Formação de uma associação atuante nas ações da escola.	Buscar melhorias que beneficiam a comunidade local.	Comunidade local, gestores e professores.

Informação e comunicação democratizadas.	Ampliação do tempo para resolver as demandas de forma democrática no âmbito escolar.	Sugerir à secretaria de educação a disponibilidade do tempo necessário para resolver os conflitos e demandas do contexto escolar.	Enviar ofício para a secretaria de educação pedindo para rever a organização do início do ano letivo, bem como dar autonomia à escola.	Final do ano de 2023.	Comunidade escolar e secretaria de educação.	Ter mais tempo e autonomia para resolver as questões inerentes ao cotidiano escolar.	Ter tempo para reunir a equipe de acordo com as necessidades.	SEMED e gestão escolar.

Fonte: elaborada pelas autoras com base no plano de ação construído coletivamente pela comunidade escola, 2023

3.2 Prática pedagógica

As práticas pedagógicas são estabelecidas como um composto de ações a serem desenvolvidas e são acordadas na escola, com o intuito de proporcionar a aprendizagem dos alunos, devem ser pensadas a partir da relevância dos serviços da educação. Precisam partir da necessidade dos alunos, são ações aplicadas para garantir os objetivos de aprendizagem.

De acordo com Franco, (2016.p.541) “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. A organização da prática pedagógica necessita sempre de estar ligada aos objetivos da aula, exigindo a compreensão dos vários métodos e depois uma análise de quais os métodos mais adequados aos objetivos específicos da aula ou dos alunos.

No quadro 02, está delineado ações de um plano, pautando a dimensão: Práticas Pedagógicas que elenca fragilidades no tocante a formação continuada de professores no quesito inclusão, pontua procedimentos a serem feitos com o objetivo de contemplar as necessidades individuais do contexto escolar, subsidiar teoricamente os docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

QUADRO 02: PLANO DE AÇÃO DIMENSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INDICADOR	PROBLEMAS E DESAFIOS	AÇÕES	RECURSOS	CRONOGRAMA	ENVOLVIDOS	METAS	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSÁVEL
Prática pedagógica inclusiva.	Formação continuada e planejamento pedagógico.	Formação continuada em serviço contemplando as especificidades atendidas no contexto escolar.	Recursos humanos e mídias.	Bimestral.	Gestão escolar e professores .	Subsidiar teoricamente os docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	Tornar a inclusão uma prática cotidiana.	Gestão escolar e professores da sala comum e professores do AEE.
Planejamento contextualizado e articulado com o processo de formação continuada.	Formação descontextualizada no processo de formação da SEMED.	Promover formações que contemplem as necessidades do cotidiano escolar.	Recursos humanos e recursos financeiros via SEMED.	Anual.	SEMED, gestão escolar e professores.	Aproximar a formação pedagógica do ensino e aprendizagem.	Que as formações contemplem as necessidades do contexto escolar.	SEMED, gestão escolar e professores.

Fonte: elaborada pelas autoras com base no plano de ação construído coletivamente pela comunidade escolar, 2023

3.3 Avaliação

A avaliação do conhecimento é considerada um meio de diagnosticar a aprendizagem de cada aluno, isso significa que seu papel é aferir até que ponto os alunos conseguem absorver o conteúdo didático, bem como examinar se acompanham ou não a programação da escola.

Dessa forma, o ato avaliativo ganharia mais significado político e pedagógico, mostrando-se coerente com a função formativa que dela esperada se não fosse discutida de modo isolado das demais categorias do trabalho escolar.

A avaliação institucional funciona como instância mediadora entre os processos de verificação em larga escala, propostos pelos sistemas de ensino e avaliação da aprendizagem dos alunos com base na sala de aula e no trabalho do aluno e do professor. A articulação entre esses níveis de trabalho na escola altera profundamente os processos de avaliação da aprendizagem no âmbito do que talvez represente um novo paradigma.

Há diversas modalidades de avaliação, caracterizadas conforme o período ou o momento em que ocorrem e conforme os objetivos, a avaliação diagnóstica inicial é realizada no começo do processo e tem por objetivo coletar informações sobre o conhecimento prévio do aluno. A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem e corresponde “a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p.30).

Dessa forma, possibilita que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno por meio de aproximações sucessivas. A avaliação somativa enfatiza os resultados obtidos ao final do processo a fim de verificar se os objetivos propostos foram (ou não) alcançados pelos alunos. Esse tipo de avaliação predomina na grande maioria das instituições educacionais, onde a prova ou o teste é o principal instrumento utilizado. O maior problema da avaliação somativa é que na maioria das vezes ela é utilizada como única fonte de avaliação educativa.

Mas para que o aluno cresça no ensino e aprendizagem de forma progressiva, o professor deve avaliar, continuamente, mas a natureza de sua intervenção será diferente em cada momento do processo.

Hoffmann (2001, p.20) destaca que as práticas avaliativas baseadas em processos classificatórios fundem-se na competição e no individualismo. Entretanto, à medida que os estudos apontam para o caráter interativo e intersubjetivo da avaliação, alertam também para a essencialidade do diálogo entre todos os que fazem parte desse processo, para importância das relações interpessoais e dos projetos coletivos.

Para tanto, aponta-se a necessidade da existência de registro sobre a produção dos alunos, de modo a possibilitar a verificação de progressos e possíveis intervenções. Nesse sentido, a observação em sala de aula é parte natural no processo: quanto mais frequentes e significativos forem os registros, mais serão ampliadas as possibilidades de uma ação educativa direcionada às necessidades individuais.

No quadro 03, observamos a problemática da falta de acessibilidade nas provas aplicadas pelas avaliações institucionais, sinalizada pela comunidade, portanto, a avaliação escolar representa um exercício de observação direta do desenvolvimento na aquisição das habilidades no uso das diversas linguagens e na integração com o grupo social. Esse processo se dá diante do desenvolvimento das práticas de aprendizagens considerando o ensinar e aprender, e a heterogeneidade dos alunos.

QUADRO 03: PLANO DE AÇÃO DIMENSÃO: AVALIAÇÃO

INDICADOR	PROBLEMAS E DESAFIOS	AÇÕES	RECURSOS	CRONOGRAMA	ENVOLVIDOS	METAS	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSÁVEL
Trabalho e atenção dos profissionais da escola com a política das avaliações externas.	Falta de acessibilidade.	Provas adaptadas/adequadas que atendam às necessidades específicas dos alunos.	Provas em braille, provas ampliadas e português como segunda língua.	De acordo com a aplicação das provas.	Órgãos competentes e aplicadores.	Tornar acessível o instrumento avaliativo.	Maior equidade na resolução das avaliações.	Orgãos competentes.

Fonte: elaborada pelas autoras com base no plano de ação construído coletivamente pela comunidade escolar, 2023

3.4 Ambiente educativo

O espaço escolar deve ser acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo e valorize as diferenças, através do respeito às diferentes culturas, políticas, étnicas, credos, deficientes físicos e mentais com práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existente.

Paulo Freire (1975, p.30) diz que "Não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que está tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade". Assim, a escola tem como finalidade a promoção de saberes e valores que buscam assegurar o desenvolvimento dos educandos. De acordo com Libâneo (2004), a escola se configura como um espaço amplo que visa compartilhar valores e trocar conhecimentos, no intuito de formar competências intelectuais, sociais, éticas e afetivas. Ademais, busca realizar uma integração entre a família e escola, visando sempre estreitar essa relação.

No quadro 05, foram sinalizadas pela comunidade, problemáticas e desafios como: Bullying, agressão física entre os próprios alunos, e a falta de acompanhamento dos pais com a vida escolar dos filhos, repercutindo em uma série de conflitos, que desestabiliza o bom andamento da escola, bem como a falta de comunicação entre escola, alunos e pais que refletem diretamente na qualidade do ensino.

Indicadas tais questões pela comunidade escolar, foram construídas metas para solucionar os problemas existentes, amenizar a indisciplina e mobilizar as famílias para o melhor acompanhamento dos alunos com intuito de priorizar um lugar saudável, favorável ao crescimento intelectual.

QUADRO 04: PLANO DE AÇÃO DIMENSÃO: AMBIENTE EDUCATIVO

INDICADOR	PROBLEMAS E DESAFIOS	AÇÕES	RECURSOS	CRONOGRAMA	ENVOLVIDOS	METAS	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSÁVEL
Ação de combate a discriminação, preconceito e diferença.	Bullying.	Oficinas, vivências e palestras.	Recursos humanos: Especialistas na área. Materiais pedagógicos e mídias.	Primeiro semestre.	Comunidade escolar.	Sanar práticas de bullying no ambiente escolar.	Solucionar os problemas existentes.	Gestão escolar e corpo docente.
	Agressão física.	Organizar o intervalo com atividades recreativas.	Jogos de mesa e jogos pedagógicos (corda, elástico, bola, quebra-cabeça, alvo, cones, bambolês, etc.).	Anual.	Gestão, docência e alunos.	Diminuir os conflitos durante o recreio.	Amenizar a indisciplina no momento do recreio.	Gestão escolar, corpo docente e demais funcionários da escola.
Comunidade escolar e o comprometimento, participação e sentimento de pertença para com a escola.	Acompanhamento familiar.	Reunião com os pais. Busca ativa. Encaminhamentos.	Recursos humanos, telefone e transporte.	Anual.	Gestão escolar, docência e discência.	Mobilizar as famílias para o melhor acompanhamento dos alunos.	Maior envolvimento dos familiares na dinâmica escolar.	Gestão escolar.

Fonte: elaborada pelas autoras com base no plano de ação construído coletivamente pela comunidade escolar, 2023

3.5 Formação continuada de professores

Em uma constante mudança, a escola desempenha um papel central para formar uma nova geração capaz de dialogar com as demandas da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada surge como caminho para alcançar um dos principais objetivos da escola: aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

A formação continuada é uma das formas de garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os docentes. É um meio de mostrar para a comunidade escolar que a instituição se preocupa com o futuro dos alunos e valoriza seus profissionais.

No livro Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2016), aborda a importância do educador buscar desenvolver sua função com compromisso, traçando um paralelo entre teoria e prática, no sentido de compreender a educação como um processo que acontece de modo contínuo, uma vez que as ideias necessitam ser partilhadas. Para Freire, "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar" (FREIRE, 2016, p.25).

Dessa forma, a formação continuada ajuda a superar os desafios do cotidiano do aluno, o professor dentro da sua prática, torna-se mais seguro e autônomo em seus planos de aula. A formação é importante tanto para o corpo docente quanto para o gestor, pois é um processo permanente de aperfeiçoamento, de modo a permitir que professores ampliem seu repertório de práticas pedagógicas para apoiar os alunos de novas e mais eficientes maneiras em seu desenvolvimento. E, da mesma forma, que gestores escolares e outros membros da equipe desempenhem com ainda mais eficácia o seu papel no setor da educação.

No que concerne à dimensão formação continuada, o quadro 5 elenca fragilidades quanto ao tempo de formação continuada na jornada interna e no decorrer do ano, o crescente níveis de violência na sociedade, pouca valorização dos documentos norteadores durante o planejamento pedagógico, pontuam objetivos a serem alcançados a partir da revisão das formações continuadas em busca de melhorias das ações pedagógicas alinhando a teoria e prática.

QUADRO 05: PLANO DE AÇÃO DIMENSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

INDICADOR	PROBLEMAS E DESAFIOS	AÇÕES	RECURSOS	CRONOGRAMA	ENVOLVIDOS	METAS	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSÁVEL
Semana pedagógica como momento de reflexão sobre os desafios da escola - Início do processo da formação continuada na escola.	Tempo reduzido de formação continuada na jornada interna e no decorrer do ano.	Reorganização do calendário escolar para formação continuada e serviço.	Recursos humanos e contrapartida do poder público municipal para arcar com os materiais pedagógicos para início do ano.	Bimestral.	SEMED, gestão municipal, gestão escolar, professores e colaboradores.	Promover a formação correlata às demandas dos professores.	Ações pedagógicas alinhando teoria e prática.	SEMED, gestão escolar, gestão municipal, professores e colaboradores.
Formação continuada com foco à discriminação, preconceito e violência.	Crescente níveis de violência na sociedade.	Grupos de estudos e palestras.	Materiais didáticos, recursos humanos e mídias.	Semestral.	Gestão escolar, professores e colaboradores.	Oferecer subsídios teóricos e práticos para a ação educativa.	Aplicação dos conhecimentos consolidados de acordo com as ocorrências do cotidiano escolar.	Gestão escolar e professores.
RCM, PPP e Regimento Escolar como centro da formação continuada dos profissionais da/na escola.	Pouca valorização dos documentos norteadores durante o planejamento pedagógico.	Grupos de estudos.	Documentos norteadores e mídias.	Início do ano letivo.	Gestão escolar e professores.	Conhecer e valorizar os documentos norteadores.	Utilizar os documentos norteadores no planejamento pedagógico.	Gestão escolar e professores.

Fonte: elaborada pelas autoras com base no plano de ação construído coletivamente pela comunidade escolar, 2023

4 Conclusão

O plano gestor da escola pesquisada, apresentou todas as dimensões pertinentes a aproximação com os temas que organizam o funcionamento da escola, bem como as orientações contendo todas as informações relevantes para compreender onde a escola se encontra num determinado momento, o que pretende alcançar ao longo do tempo e que ações irá tomar para atingir esses objetivos. A educação é um elemento primordial na construção de uma sociedade no que se refere à informação, conhecimento e aprendizagem.

O trabalho como gestora escolar nos faz compreender o quanto é importante trabalhar no sentido do desenvolvimento humano, tanto de si quanto dos outros atores e autores educacionais (gestor, professor, coordenador, secretário, merendeira, zelador, vigilantes, alunos e pais), porque, para nós, trata-se de uma função que deve colaborar para que membros de diferentes segmentos, até então invisibilizados no cotidiano escolar, percebam-se como gestores, essenciais à construção democrática da escola. Todavia, construir uma escola é, inclusive, repensar o próprio sentido da democracia, a qual não pode fundar-se numa lógica liberal, como vem ocorrendo nas democracias modernas, subjugadas ao discurso hegemônico da representatividade.

Refletir a atuação da nossa prática quanto gestores, nos leva diretamente a pesquisa da nossa própria prática pedagógica, somente este esquema pode contribuir para uma melhora efetiva da realidade escolar. Os planos de ações das problemáticas da nossa escola têm apresentado como objetivo as metas correlatas para a obtenção de resultados exitosos para sanar questões para melhorar o ensino aprendizagem da nossa escola. Com isto, estaremos mais perto de aprimorar, aprofundar e adquirir novos conhecimentos.

Desta forma, compreendemos que a escola, é como um espaço de formação pessoal e social, por tal motivo precisamos pensar em uma gestão que estimule os seus sujeitos a terem uma história de vida autoral, através da participação enquanto uma das possibilidades do exercício de ser cidadão, conforme está descrito nos documentos normativos da gestão democrática. Martins (2008, p. 59) considera que “numa administração escolar verdadeiramente democrática, todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo participam das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento escolar”.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **A Pesquisa Qualitativa: Transformando o Estagiário em Educador Popular no Campo**. V Jornada de InvestigaciónenEducacion, 2007, Córdoba. Educacion y Perspectivas: contribuciones Teóricas y Metodológicas en Debate., 2007. v. 1. p. 59-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V.97. n. 247, p. 534-551, set. 2016
HOFFMANN, Jussara . **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação.2001.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER,M. et al.**Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTINS, Rosilda Baron. **Educação para a cidadania**: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: **espaço de projeto político-pedagógico.** Campinas, SP:
Papirus, 2008.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Gestão Democrática e Participativa**: em busca da ação coletiva. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Marília. Acesso em: 27 de set. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO: INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Messias Muniz de Nassau Neto[1402]
Thaynan Alves dos Santos[2]
Vitória Nunes de Oliveira[3]

Resumo: A Educação do Campo, originada da luta incansável dos movimentos sociais e das comunidades camponesas, surge em resposta à necessidade de proporcionar educação aos habitantes das áreas campesinas que batalham pela posse da terra como meio de vida e existência. Este estudo tem como objetivo analisar a Educação do Campo no Brasil durante a última década do século XX e a primeira década do século XXI, bem como os desafios enfrentados por esta política educacional que se originou da mobilização social. A Educação do Campo se propõe a formar educadores voltados para as escolas do campo, adotando uma abordagem não reproducionista do modelo tradicional, mas sim promovendo uma educação emancipadora e libertadora. Esta abordagem respeita as particularidades dos sujeitos do campo, possibilitando a exploração de diversas temáticas que transcendem a simples transmissão de conhecimento. Além disso, o estudo destaca a importância da interdisciplinaridade e da pedagogia da alternância como elementos cruciais para enfrentar os desafios e construir perspectivas sólidas na Educação do Campo. O objetivo é formar seres humanos mais conscientes de seus direitos e deveres, contribuindo para o envolvimento das comunidades camponesas brasileiras na busca por justiça social.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Comunidades Camponesas. Interdisciplinaridade. Pedagogia da Alternância.

Desafios e processos da educação do campo no brasil: questões introdutórias

A presente pesquisa se propõe a analisar a Educação do Campo no Brasil ao longo da última década do século XX e da primeira década do século XXI, examinando os desafios enfrentados por essa política educacional que surgiu como resultado das lutas dos movimentos sociais e das comunidades camponesas. Nesse contexto, é fundamental destacar a importância

[402] Acadêmico do Curso de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina - Piauí, Brasil messiasnassau@gmail.com.
[2] Mestre em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS) - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Bom Jesus – Piauí, Brasil Thaynan12santosalves@hotmail.com
3 Graduanda em Educação do Campo (LEDOC) - Universidade Federal do Piauí (UFPI).Bom Jesus – Piauí, Brasil Vo776190@gmail.com

da interdisciplinaridade e da pedagogia da alternância como elementos centrais para compreender os dilemas e as perspectivas dessa abordagem educacional.

A interdisciplinaridade desempenha um papel crucial nesse contexto, pois ela envolve a integração de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada das realidades rurais. Através da interdisciplinaridade, a Educação do Campo pode superar a abordagem fragmentada que muitas vezes é imposta, proporcionando uma educação mais integrada e relevante para os estudantes camponeses.

Além disso, a pedagogia da alternância se destaca como uma abordagem pedagógica essencial na Educação do Campo. Ela reconhece a importância de combinar tempos de estudo na escola com períodos de vivência e trabalho nas comunidades rurais. Essa alternância permite que os estudantes não apenas adquiram conhecimento teórico, mas também apliquem esse conhecimento em contextos reais, fortalecendo assim sua conexão com a realidade do campo.

A Educação brasileira, enfrenta uma política de retrocessos com forte impacto no desenvolvimento econômico e social do país. O desmonte dos direitos sociais, o aumentado das desigualdades educacionais, o ensino remoto aprofundou a destituição das políticas de acesso e permanência dos setores populares no ensino básico, técnico e superior. Esse cenário é uma interpelação ética e política sobre a igualdade como princípio fundacional da política de educação, não apenas ao governo, mas principalmente aos movimentos de luta pelo direito à educação.

É nesse campo de tensões e contradições que percebemos uma educação que tenta inferiorizar os povos camponeses, desrespeitando suas identidades e tentando imprimir a lógica urbanocêntrica de escola, da formação de professores e da prática educativa. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo, é necessária uma Educação do/no Campo que supere o processo de exclusão educacional.

A educação do Campo Surgiu da necessidade de educar os sujeitos do campo, que lutam por terra, para dela tirarem sua sobrevivência, desse modo, necessitam de escolas em seu lugar de moradia, que respeite suas especificidades e principalmente sua cultura e é nesse cenário que a Educação do Campo nasceu.

> É necessário democratizar a propriedade da terra desapropriando todas as grandes propriedades improdutivas, como, aliás, já determina nossa constituição.(...) Em segundo lugar, combinar a instalação dos assentamentos com a implantação de agroindústrias cooperativadas, para que os alimentos sejam industrializados no interior e os camponeses tenham outros tipos de emprego, para a juventude e as mulheres, e assim também possam melhorar a renda.(...) Em terceiro democratizar a escola ao meio rural, garantindo a toda população do meio rural, acesso ao ensino gratuito e em todos os níveis. A educação é tão importante, no mundo moderno quanto o acesso à terra (STÉDILE,2003, grifo nosso).

A epígrafe de João Pedro Stédile sintetiza a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil por terra, produção e educação. Para uma parcela significativa da população brasileira nenhuma dessas três condições é plenamente atendida. Acesso a uma moradia, acesso a trabalho digno e acesso a escola pública de qualidade. Isto vem produzindo historicamente um conjunto de excluídos que na busca de melhores condições de vida, veem na ocupação de terras uma possibilidade de mudança das condições de vida.

Educação do campo nasce da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistências dos movimentos sociais e comunidades camponesas para não perder suas escolas, sua identidade (CALDART, 2008 p. 71)

Em meio a essa realidade, a Educação do Campo se propõe a trazer não somente o processo de escolarização, mas uma educação que respeite os processos de construção coletiva das comunidades, suas identidades e modo de vida de cada povo, fazendo uma relação direta dos saberes vivenciados no cotidiano com as disciplinas ensinadas nos espaços institucionais escolares.

Nos últimos vinte e cinco anos, a luta pela institucionalização da política de Educação do Campo foi se consolidando pela pressão dos movimentos sociais, educadores, estudantes, sujeitos do campo e universidades. A criação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA, no ano de 1998, desencadeou um processo de formação de professores em áreas de assentamentos e comunidades campesinas em todo o Brasil oportunizando acesso à educação básica e superior para milhares de campesinos a partir de uma lógica de respeito as

suas especificidades, utilizando a Pedagogia da Alternância[403] como forma de valorização dos saberes e vivências da cultura camponesa, sendo parte no processo de formação acadêmica desses educadores. (SANTOS et.al,2008).

A Pedagogia da Alternância articula de forma intrínseca educação e a realidade específica das populações campesinas, evitando com isso que o homem deixe de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo. (MOLINA; SÁ, 2011).

Corroborando com os autores Molina e Sá (2001), Queiroz (2004) no diz que:

> A alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços, interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares. De forma que a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, tornando-se ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional onde a escola está inserida. (QUEIROZ, 2004, p. 210).

A classe dominante possui o discurso hegemônico e por isso, ao analisar a Educação do Campo podemos perceber que se exige a possiblidade de uma natureza própria, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo e a territorialidade existente dos camponeses, existe nessa, a expressão de respeito a peculiaridades do trabalho e da vida no campo, onde destaca que a escola do campo tem que ser encarada em sua essência, na preservação dos valores culturais e o trabalho no modo de produção de alimentos.

É necessário analisar tal questão, com olhar crítico a fim de procurar compreender alguns questionamentos, como: Que desafios a Educação do Campo têm enfrentado com as novas configurações de poder no campo? Qual a análise da Educação do Campo como política educacional diante de governos de economia neoliberal? É mediação fundamental, pois sem a qual o objetivo descrito não se realiza em sua plenitude.

---

[1]A Pedagogia da Alternância, surgiu na França em 1935, iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta.A partir do estado do Espirito Santo, essa pedagogia espalhou-se por vários estados brasileiros como Amazonas, Bahia, Piauí, Maranhão entre outros. (JESUS, 2011).

Em suma as reflexões e análises aqui apresentadas nos trazem percepções sobre os desafios enfrentados pela Educação do Campo, e que as conquistas até esse início de século XXI têm se dado, precedidos de pressão política via os camponeses e organizações do campo e diversas táticas de pressão, na estratégia de resistência frente ao poder hegemônico.

Interdisciplinaridade e pedagogia da alternância na Educação do Campo

A interdisciplinaridade implica na quebra do modelo de conhecimento fragmentado e isolado em disciplinas que não se comunicam ou se conectam entre si, que segregam conteúdos disciplinares e não disciplinares. Para superar a abordagem instrutiva da educação, a abordagem interdisciplinar se torna essencial. O conhecimento interdisciplinar reorganiza os elementos e áreas de conhecimento, permitindo uma compreensão mais abrangente das complexidades das necessidades e demandas que afetam as pessoas na sociedade.

A interdisciplinaridade apresenta oportunidades significativas no campo da educação, mas também representa desafios para o desenvolvimento de práticas educativas que incorporam esse enfoque. Portanto, é crucial investigar as práticas educacionais que têm a interdisciplinaridade como base, especialmente em ambientes rurais, onde a implementação do paradigma de educação específica para o campo enfrenta sérias dificuldades.

As escolas rurais no Brasil historicamente enfrentaram desvantagens, com níveis mais baixos de escolarização e taxas mais altas de repetência, abandono e defasagem idade-série. Isso ocorreu porque o modelo educacional rural muitas vezes ignorou as necessidades, contextos e saberes específicos das comunidades rurais, adotando uma abordagem urbana de educação que não era adequada para os camponeses.

A complexidade dos problemas educacionais no sistema público de ensino rural exige que os educadores não apenas reflitam criticamente sobre suas práticas, mas também adotem uma abordagem interdisciplinar intensiva. Isso envolve a integração de disciplinas como economia política, história, sociologia, filosofia, antropologia e pedagogia para enriquecer a perspectiva dos educadores em formação.

O conhecimento interdisciplinar é um dos pilares da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, seja como base teórica, seja como parte dos processos educacionais. A Pedagogia da Alternância se baseia na realidade dos indivíduos, incorporando a

interdisciplinaridade em suas práticas de ensino e na relação entre a comunidade e a universidade. Molina (2017) enfatiza essa caracterização como um dos princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância.

> A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais — equivalentes a semestres de cursos regulares — ofertadas em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA, 2017, p. 596).

A Pedagogia da Alternância introduz uma nova perspectiva por meio de suas abordagens metodológicas, unindo os espaços e tempos da comunidade e da universidade. Essa abordagem inovadora permite que os alunos e os professores se aproximem do futuro contexto em que os alunos atuarão, ou seja, as escolas rurais. Isso implica em estabelecer uma conexão orgânica entre as partes e o conjunto como um todo. Conforme Molina (2017) argumenta, essa abordagem cria uma relação integrada entre os elementos envolvidos no processo educativo.

> Com a presença nos dois tempos e espaços educativos, tanto dos educadores, que cursam a Licenciatura, quanto dos docentes da educação superior, que passam a realizar diferentes tipos de ações formativas nas escolas básicas do campo, o próprio movimento da alternância dos tempos e espaços educativos entre escola básica e universidade tem desencadeado um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino (MOLINA, 2017, p. 598).

Dessa forma, a interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental na reestruturação dos alicerces das práticas de ensino nas Licenciaturas em Educação do Campo. O seu principal objetivo é superar a fragmentação nas abordagens educacionais, ao mesmo tempo em que facilita a conexão entre o ensino e a aprendizagem com a realidade dos indivíduos em formação. Entretanto, “a interdisciplinaridade em Ciências da Natureza e Matemática nas Escolas do Campo, como proposta curricular, toma uma amplitude maior, tornando os educadores semeadores dessa prática nas escolas em que atuam” (SILVA e PINHEIRO, 2017, p. 149). Essa base epistemológica fortalece a Pedagogia da Alternância como parte integrante das abordagens pedagógicas e metodológicas da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), em sua implementação educacional nos ambientes campesinos.

O processo de interdisciplinaridade na educação do campo não envolve a eliminação das disciplinas; pelo contrário, consiste na integração do conhecimento acadêmico com os saberes históricos que moldam a formação social e humana de um indivíduo. Isso implica em começar a partir das raízes, dos conteúdos e das perspectivas de mundo do conhecimento, para gradualmente construir um entendimento que esteja alinhado com os conhecimentos científicos ensinados na escola.

Na maioria dos casos, os professores da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) baseiam sua abordagem no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que fornece as diretrizes para o desenvolvimento da prática educativa e a promoção do conhecimento interdisciplinar. De acordo Caldart (2010):

> Essas práticas analisadas têm mostrado que as ações formativas postas em curso pelas LEdoCs vêm conseguindo avançar não só no sentido de promover a contextualização dos conteúdos, mas, muito mais que isso, de articular de fato teoria e prática, "integrando em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico não somente disciplinas ou conteúdos entre si", mas principalmente "articulando estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais na formação *omnilateral* dos trabalhadores que lhe corresponde" (CALDART, 2010, p. 605).

Nesse contexto, uma prática educativa emancipatória é aquela em que a ação reflexiva e ativa dos indivíduos em relação ao mundo é fundamental para transformá-lo. Sem essa abordagem, torna-se impossível superar a contradição entre opressores e oprimidos, como argumentou Paulo Freire em 1987. Sem uma prática educativa que centralize a produção de conhecimento interdisciplinar como elemento fundamental, os habitantes das áreas rurais continuam distantes dos conteúdos escolares, da comunidade e das diversas áreas do conhecimento. Portanto, compartilhamos a mesma perspectiva de Freire (1987) a esse respeito.

> É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação (FREIRE, 1987, p. 125).

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja completo e formativo, é crucial que haja uma harmonia entre a teoria e a prática, tanto na escola quanto na comunidade. Portanto,

na formação dos educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo, é essencial desenvolver a capacidade de integrar os espaços e tempos nos quais estão inseridos. Isso ocorre porque, no contexto educacional da Pedagogia da Alternância, o sujeito não apenas participa do processo, mas ele próprio é o processo; ele representa a própria realidade de sua vida. Inicialmente, a partir desse ponto de partida, ele consegue perceber o contexto não apenas em relação a si mesmo, mas também em relação aos outros alunos, considerando suas histórias individuais e o ambiente ao seu redor. Isso é destacado por Freitas (2010) e é fundamental para uma abordagem educacional eficaz.

> A transformação da forma escolar concebida no Projeto Político Pedagógico da LEdoC busca preparar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida (FREITAS, 2010, p. 597)

A prática de ensino exige uma constante revisão, o que implica em repensar continuamente a abordagem educativa. Essa reflexão deve ser feita com autocrítica, ou seja, deve ir além de simplesmente criar atividades criativas; ela deve ser instigante, provocar a estranheza e estimular a reflexão nos alunos.

Nesse contexto, a produção de conhecimento interdisciplinar assume um papel importante e diferenciado na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no processo de formação de educadores. A maneira como essa relação entre teoria e prática é entendida difere da perspectiva pragmática, na qual o sucesso e a eficácia da ação são os únicos critérios para avaliar a teoria e a prática, vistos como práticas individuais. Investigar a prática educativa, incorporando a contribuição do conhecimento interdisciplinar, pode enriquecer o campo da educação, destacando a importância da abordagem interdisciplinar.

Assim, a interdisciplinaridade e a pedagogia da alternância da Licenciatura em Educação do Campo desempenham um papel fundamental ao proporcionar uma perspectiva mais abrangente e contextualizada para entender a Educação do Campo e sua relação com a realidade atual do cenário educacional brasileiro.

A educação do campo no Brasil: trajetória, desafios e lutas pela transformação social

A Educação do Campo representa uma abordagem educacional que rompe com o paradigma da ciência predominante nas universidades. Essa abordagem é resultado de um giro epistemológico liderado pelos movimentos sociais rurais, que buscam uma política educacional que valorize as pessoas que vivem no campo, seus contextos e seus conhecimentos. Esse esforço está intrinsecamente ligado à luta pela Reforma Agrária no Brasil.

Os movimentos sociais do campo reconhecem a necessidade de um projeto educacional que vá contra a corrente dominante, que favorece o modelo de desenvolvimento baseado na exploração dos recursos naturais e no latifúndio. Portanto, a Educação do Campo emerge como uma resposta contrária a essa hegemonia, enfatizando a importância de uma educação que atenda às necessidades e interesses das comunidades campesinas.

Assim, a luta dos movimentos sociais campesinos, no Brasil, tem sido principalmente por terra, produção e educação, para uma parcela significativa da população brasileira nenhuma dessas três condições é plenamente atendida, acesso a uma moradia, acesso a trabalho digno e acesso à escola pública de qualidade, isto vem produzindo, historicamente, um conjunto de excluídos no campo e na cidade.

No período de 1980, momento de resistência à ditadura militar, as organizações sociais, incluíram a Educação do Campo, na pauta de temas estratégicos, com o objetivo de estabelecer um sistema público de ensino para o campo. Destacam-se nesse momento as práticas educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), assim como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs).

A Educação do Campo surge nesse cenário e propõe um modelo que dialogue com as identidades, realidade do espaço geográfico e cultura dos sujeitos que acessam a escola, essa situação está também vinculada com uma visão ainda muito voltada para o meio urbano, que ainda vê o homem do campo como um sujeito não pensante e que impõe o modelo urbano ao campo. Ainda se fazem necessárias políticas públicas que superem a dicotomia urbano e campo

e desmistifique o modo de ver das pessoas que vivem no campo. CALDART (2004, p.27) afirma:

> É preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2004, p.27)

Percebendo a necessidade de uma educação que possa ir além dos muros da escola e mais comprometida com a universalidade do ser humano, a Educação do Campo se propõe a se construir no movimento da realidade dos sujeitos nela inseridos tratando a Educação como observa Mészáros (1930) na obra A educação para além do capital, a partir da perspectiva de que a educação não é um negócio, é criação, que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, em uma de suas mais celebres frases disse "A educação não é uma mercadoria." Sendo assim aprofundou mais ainda:

> Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustenta, ou fracassam juntas. (MÉSZAROS; 1930, p 76 -77).

Entretanto, somente com a aprovação da Constituição de 1988 e a redemocratização do País, houve uma abertura para debates sobre as situações da população campesina, ao passo que foram aprovadas algumas políticas de direitos educacionais, porém essas modificações não foram suficientes para esse espaço vasto que é o campo. Souza e Reis (2009, p. 19 - 20) ressaltam algumas peculiaridades pertinentes ao cenário da Educação Campesina e destacam:

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade

do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação pública no Brasil e mais especialmente a educação do campo.

Em 1998, foi criada a "Articulação Nacional por uma Educação do Campo", movimento que promoveu e geriu ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, alcançando duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

Ainda no ano de 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que representou uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

O PRONERA foi uma das mais importantes políticas de Educação do Campo, A II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, que foi feita pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em conjunto com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicada em 2015, demostrou os resultados os PRONERA em todos os aspectos. Indicando que o programa em tela resultou em 5.920 produções acadêmico-científicas. Produzidas 2.747 monografias/Trabalhos de Conclusão (TCCs), 180 artigos científicos e 136 livros. Neste intervalo, o PRONERA foi objeto de estudo acadêmico-científicos, com 260 dissertações de Mestrado, 63 teses de Doutorado, 51 livros e 469 artigos científicos.

A Educação do Campo é um movimento dialético da realidade em construção histórica, é nacionalmente reconhecida, não só pelo contexto social, mas também no contexto oficial, já que inúmeros documentos foram aprovados: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (parecer nº 36/2001 e resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Mais recentemente, é publicado o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política nacional da Educação do Campo.

É nesse cenário que surgem as Licenciaturas em Educação do Campo – LedoCs, fruto da luta do movimentos sociais e resultado de uma intensa reivindicação do trabalhadores rurais,

que há muito tempo traziam na pauta de reinvindicações a necessidade da criação de uma política pública que formasse de forma específica educadores que já atuavam nas escolas do campo na educação básica e oportunizasse aos jovens campesinos o acesso ao ensino superior num formato que os mesmos não abandonassem suas comunidades, num projeto que buscasse envolver vivencialmente todos os moradores da comunidade, através de interações sociais que permitindo aos sujeitos envolvidos no processo individual e coletivo. Assim construir habilidades, atitudes e competências voltadas para a educação em suas várias vertentes, complementando de forma dinâmica o conhecimento, como afirma CALDART (2008, pág. 73):

> O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a educação do campo é do campo, dos seus sujeitos e dos seus processos formadores que estão envolvidos".

Deste modo, a organização curricular dessa modalidade de graduação está baseada nas práticas da Pedagogia da Alternância, conforme o Parecer CNE/CEB nº. 01/2006 visa estabelecer a relação entre a comunidade e escola e fortalecer os pilares da Educação do Campo que é a relação entre território, trabalho, educação e cultura.

A organização do currículo da Educação do Campo é o que distingue sua formação inicial das demais Licenciaturas. No caso da Licenciatura em Educação do Campo, o aluno alterna os períodos de aprendizagem na comunidade, no espaço profissional e na sala de aula, associando tempo universidade e tempo comunidade, modo como está dividido a carga horária da LEdoC. A Pedagogia da Alternância se constituiu como um marco dos princípios pedagógicos e educativos fundamentais para a Educação do Campo.

Diante do exposto, refere-se à caracterização do tempo vivenciado em uma passado não tão distante , mas que se torna necessário para análise aqui feita sobre o tempo, o tempo presente e seus efeitos num futuro próximo e sobre o acúmulo político nesses 25 anos de Educação do Campo, onde a temporalidade nos remete aos anos de luta e de construção da política de Educação do Campo e de sua relativa consolidação sob forma de políticas públicas institucionalizadas , como já fizemos aqui um breve histórico.

É importante ressaltar que a institucionalização da Educação do Campo através de políticas públicas se dá em uma estratégia dos movimentos populares e sindicais do campo e da cidade , professores e universitários vinculados a estes, porque o campo que está posto em

questão ,é disputado por dois projetos , um o do capital hegemônico que impõe o agronegócio que dilacera a natureza e afugenta as populações camponesas e o outro é o projeto de vida , do povo agricultor , que quer escola do campo, que precisa desenvolver seus territórios sem pra isso expropriar as riquezas nacionais. FREIRE (1921-1997) pág.67 nos diz que:

> O "homem novo", em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência como classe oprimida.

É nesse contexto que compreendemos o movimento de resistência e de consciência liberta dos povos do campo nesse movimento de superação e de ruptura da opressão imposta pelo poder hegemônico no campo que se reinventa e é novo na sua visão de homem individualista , as memórias da Educação do Campo são marcadas para nos mostrar que os movimentos sociais do Campo se humanizam e nos humanizam , através das suas ações das matrizes das resistências e lutas sociais ,étnicas , raciais, culturais , identidades e organização coletiva.

As estratégias de avanço do capital, transvestidas de novas, mas são velhas conhecidas nossas, impõe uma escalada de retrocesso e crescente restrição as conquistas aqui relatadas da Educação do Campo.

Nesse itinerário, a institucionalização da Educação do Campo como política pública representa um avanço importante, mas os desafios persistem. O campo continua a ser palco de disputas entre projetos econômicos, com o agronegócio frequentemente ameaçando a sustentabilidade ambiental e as comunidades rurais. É importante que a Educação do Campo continue a ser uma ferramenta de empoderamento das populações rurais, promovendo não apenas a educação, mas também a consciência social e a luta por seus direitos e projetos de vida.

Considerações finais

Ao estudar a Educação do Campo pudemos compreender essa política de educação de caráter emancipatório que se origina na luta dos movimentos sociais campesinos e se

materializa nas escolas do campo e nas universidades brasileiras com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, evidenciando uma nova forma do fazer educar , no contexto de saberes e vivências articulados com a cultura camponesa , trazendo para formação desses educadores a prática pedagógica não somente da sala de aula , mas dos espaços de vivência desses sujeitos que se tornam protagonistas da sua própria história.

Nesse sentido, observou-se também que existem uma série de desafios a serem enfrentados, o patrimônio edificado pela Educação do Campo precisa ser reverberado nos sistemas públicos municipais, estaduais e federais.

Nesse cenário, a combinação da interdisciplinaridade e da pedagogia da alternância na Educação do Campo contribui significativamente para o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo e sua capacidade de responder aos desafios e necessidades do cenário atual da educação brasileira, priorizando a igualdade e a contextualização no processo educacional.

Além disso, faz-se necessário manter a resistência pela proposta da Educação do Campo em um projeto de desenvolvimento coletivo, solidário e emancipador. Portanto, exige que todos estejam envolvidos, compromissados com as causas dos trabalhadores do campo. É preciso continuar lutando por uma Educação que nos demonstre que o currículo e a prática pedagógica implicam de forma significativa na formação desses sujeitos que são homens e mulheres de territórios camponeses, e trazem consigo suas identidades, enraizadas nas suas vivências.

Portanto, trazer esses apontamentos dos desafios na manutenção da Educação do Campo tem caráter exclusivamente de contribuir para a reflexão do conjunto dos sujeitos que constroem esta política, bem como para aqueles que se propõem à construção de propostas formativas politizadoras nas instituições de ensino. Assim, a Educação do Campo no Brasil é uma história de luta, resistência e transformação social. Ela visa superar desigualdades e proporcionar uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e contextualizada para as populações rurais. Apesar dos avanços, é um campo em constante evolução, enfrentando desafios políticos, econômicos e culturais em sua busca pela justiça educacional e social no campo brasileiro.

Referências

CALDART, R.S; et.al. **Educação do Campo**: campo – políticas públicas. Brasília, MDA,2004.
CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernard M.&CERIOLI, Paulo R.Primeira

Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo": texto preparatório. In:ARROYO,Miguel G.,CALDART, Rosely Salete 7 MOLINA, Mônica C.(orgs).**Por uma educação do campo**. Petropólis: Ed.Vozes, 2004.

CALDART, R.S; et.al. **Educação do Campo**: campo – políticas públicas. Brasília, MDA,2008.

CALDART, R.S. **Desafios à transformação da forma escolar**. In: _____ (Org.). *Caminhos para a transformação da escola:* reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248 p.

Escolas do campo. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 14, n. 18, p. 37-46, Jan/jun.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.C. **A escola única do trabalho**: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R.S. (Org.). *Caminhos para a transformação da escola:* reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed, São Paulo: Atlas, 1999.

MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais***:* desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, A. F. G.; T. J. da.; PINHEIRO, N. C. **Transformando o inimigo em aliado**: uma experiência com o uso de celulares em sala de aula como tema gerador em uma Escola do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lucicléa Teixeira Lins [404]
Luciélio Marinho da Costa[405]
Nelsania Batista da Silva [406]

RESUMO: A presente discussão objetiva contribuir para a reflexão acerca da experiência vivênciada no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, Campus III da UFPB, na Disciplina Estágio Supervisionado em Educação do Campo. Teve como objetivos analisar as dificuldades da prática dos alunos(as) no campo de estágio e apreender dos relatos dos mesmos como se reinventaram em um estágio realizado em escolas do campo. Utilizou-se das técnicas metodológicas a observação participante e a análise documental, onde constatou-se que, mesmo diante dos desafios provenientes das escolas do campo, os(as) estagiários(as) souberam lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador, comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico o qual, constantemente, é desafiada a se reinventar.

Palavras-Chaves: Prática pedagógica. Educação do Campo. Estágio Supervisionado.

Introdução

Este artigo objetiva apresentar as experiências vivenciadas pelos alunos(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, Campus III da UFPB, acerca do estágio supervisionado em educação do campo. Os desafios e as aprendizagens que esses(as) alunos(as) vêm obtendo nesse estágio, o qual tem toda uma especificidade teórica e prática, voltada para o espaço das escolas do/no campo.

Trata-se de discorrer sobre quais contribuições o estágio em educação do campo tem apresentado para a formação acadêmica desses futuros pedagogos(as). Problematizou-se essas

[404] Professora do Departamento de Educação - DE do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, CCHSA-Campus III-UFPB, Bananeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: luciclea.lins@academico.ufpb.br.
[405] Professor do Departamento de Fundamentação da Educação – DFE, do Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba-UFPB. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: lucielio.marinho@academico.ufpb.br.
[406] Professora do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: nelsaniabatista@gmail.com.

questões na relação entre o campo teórico e o prático que vem sendo conduzido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA.

São seis os Estágios Supervisionados proposto no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III –UFPB: Estágio Supervisionado I- Educação não escolar; Estágio Supervisionado II – Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III – Educação Infantil; Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos Iniciais); Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos Iniciais); Estágio Supervisionado V – Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Estágio Supervisionado VI – Educação Escolar do Campo.

O Curso de Pedagogia do Campus III da UFPB, tem como área de aprofundamento a educação do campo, foco caracterizado pelo próprio contexto da região onde está inserido, que se apresenta com características próprias do mundo rural. Atualmente, no município de Bananeiras, do total de trinta e duas escolas, vinte e sete localiza-se no campo. O curso contempla, em seu atual PPC, três componentes curriculares voltados para esse contexto, são estes: Educação do campo; Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação do Campo e Estágio Supervisionado VI em Educação do Campo (sexto e último estágio do curso). A UFPB, campus III, conta com a parceria de vários municípios da região para que o mesmo se concretize.

Para iniciar as práticas de estágio, o(a) aluno(a) preenche o Termo de Compromisso de Estágio – TCE, conforme o que esteja caracterizado nos convênios[407] existentes entre as instituições de ensino, nas quais os(as) alunos(as) irão estagiar e a Universidade Federal da Paraíba. A partir daí o(a) discente torna-se apto a estagiar e passa a seguir alguns passos, das observações na sala de aula sobre a didática e conteúdos desenvolvidos pelo professor, passando pelo planejamento, culminando na intervenção

Pela especificidade desse estágio que se realiza na área do campo, o mesmo tem apresentado suas contribuições para a formação do profissional do/a pedagogo/a, ao passo que revela muitos dilemas da prática educativa nas escolas do e no campo. Essa questão e outras, têm sido levantadas pelos próprios alunos(as) em seus campos de estágios e debatidas no curso durante o processo do estágio, perguntando-se qual seria a aproximação da teoria com a prática, e em particular, o que esse estágio contribui para o fortalecimento da Educação do Campo?

[407] Trata-se de um acordo firmado entre as Secretarias de Educação (Estadual e Municipal) do Estado da Paraíba –PB e a Universidade Federal da Paraíba, onde as escolas se comprometem a receber os estagiários.

Metodologia

Para a elaboração desse artigo adotamos como parâmetro a realização de uma pesquisa qualitativa, baseada em observações e nos referenciais bibliográficas e documentais. Levantamos as informações acerca da temática, utilizando os seguintes instrumentos de coletas de dados: observação participante, através das orientações do estágio em sala de aula e das discussões ali proferidas; análise documental a partir dos relatórios dos alunos(as) estagiários(as), além da fundamentação teórica proporcionada pelos referenciais bibliográficos no qual refletimos e analisamos acerca das experiências que foram vivenciadas no campo de estágio. Nossas fontes para tal reflexão foram os relatos dos alunos(as) estagiários(as) em suas participações nas aulas do estágio VI e a análise de seus relatórios dos semestres 2021.2 e 2022.1.

Referencial teórico

Da articulação entre teoria e prática à práxis

O estágio supervisionado é uma etapa integralizadora e importante do processo de ensino-aprendizagem da formação de qualquer profissional. O estágio tem como objetivo aproximar a teoria da prática. É o momento em que o aluno estagiário vai vivenciar reais situações de trabalho, configurando-se em um momento de unidade daquilo que se tem visto teoricamente e, que agora é experienciado na prática. No caso específico do Curso de Pedagogia, essas situações práticas acontecem, geralmente, nos espaços escolares.

A relação entre teoria e prática tem sido objeto de vários estudos no campo educacional. A categoria prática pode ser entendida, em sentido amplo, como toda ação humana. E como o conjunto de realizações empreendidas por grupos coletivizados ou de modo individual, é o que dá sentido à existência e às experiências vivenciadas pelos humanos, diferenciando-os de outros seres por sua capacidade de intervir no mundo.

Pimenta (1995), relacionando o conceito de prática com o de formação docente, explicita vários entendimentos pelos quais a categoria passou - das experiências a serem adquiridas ou reproduzidas através da observação, ao conjunto de ações empreendidas, porém, desarticulada da teoria, até o entendimento de unidade entre prática e teoria.

Vasquez (2007), em análise sobre a práxis, introdutoriamente, faz uma reflexão sobre a prática criadora e a repetitiva. A prática criadora é aquela cuja realização preconiza a transformação, pensada aprioristicamente, sobre uma dada realidade, que parte de uma ação consciente. Já a prática repetitiva se expressa de modo espontâneo, mecânico, utilitário, sob o prisma do senso comum.

O autor supracitado (re)significa o termo, remetendo-o a uma dimensão ampliada como categoria metodológica do materialismo histórico, usando o termo práxis, mesmo estando etimologicamente esses dois vocábulos (prática e práxis) associados, porém o autor enfatiza a práxis como categoria que é utilizada no campo filosófico, conceituando-a como elemento central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação. Vázquez (2007) realizou um estudo com apontamentos históricos e conceituais que fundamentam a validação de tal categoria.

Em relação à teoria e à prática, o filósofo grego Platão não só as separa como valoriza a teoria em detrimento da prática. Essa tradição foi muito forte entre os filósofos gregos de sua época. Para ele, a vida teórica se eleva ao ato de contemplação, prerrogativa dos homens livres, pois os atos de produção material e o mundo empírico seriam atividades próprias de escravos. Portanto, "Platão isola a teoria das atividades práticas" (VÁZQUEZ, 2007, p. 38).

Aristóteles endossou o ponto de vista de Platão e a relação que ambos fazem de uma possível unidade entre teoria e prática é na práxis política. No entanto, mesmo nessa, a primazia continua sendo da teoria. "Portanto, a unidade platônica da teoria e prática não passa da diluição da prática na teoria" (Idem. p. 39).

Percorrendo essa linha histórico-conceitual, Vasquez (2007) enfatiza que, no Renascimento[408] - a consciência renascentista da práxis - "o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser, também, sujeito ativo, construtor e criador do mundo" (Idem. p.43). Essa mudança pode ser atribuída ao novo contexto social de consolidação do capitalismo e do uso do método científico e da técnica e aos interesses da burguesia e do progresso econômico. O conhecimento deixa de ser especulativo para ser aplicado na vida prática e material, objetivando transformar a sociedade.

---

408 Período histórico que assinala o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, aproximadamente, entre os fins do Século XIII e meados do Século XVII. Foi marcado por transformações na sociedade nas esferas econômicas, políticas, religiosas e cultural.

Não foi, ainda, nesse período que a práxis se afirmou como categoria filosófica de análise e transformação da realidade, pois a consciência filosófica renascentista da práxis, mesmo não rejeitando a atividade prática material produtiva, coloca-a em plano inferior, ou seja, o trabalho desenvolvido por artesãos, mecânicos, agricultores, dentre outros é relegado a segundo plano e considerado trabalho corrente do homem comum, que não exige muito esforço intelectual para ser executado. A divisão social do trabalho empreendido pelas novas relações no mundo do capital reforçou a separação entre trabalho físico e intelectual.

Com Marx e Engels foi que a práxis passou a ser evocada como possível de unidade e não mais entendida na polaridade teoria-prática. Em seus estudos, Vasquez (2007) aponta que Marx e Engels criticam a concepção economicista da práxis produtiva em sua limitação. Segundo os seus estudos, a partir das elaborações realizadas pelos economistas clássicos do Século XVIII, essa limitação operosa ofuscava o que eles desvelam - que, na relação de transformação da natureza, o homem transforma, também, sua humanidade.

Vê-se que, nas relações de trabalho estabelecidas na esfera social, implicam a atividade prática produtiva do homem e sua flexão sobre tal prática, que reflete sobre ela, a ponto de modificá-la. É nesse movimento praxiológico que Marx e Engels, também, revelam a existência da *mais-valia* - uma teorização sobre a exploração do trabalho nas relações produtivas efetivadas no sistema capitalista.

A práxis é, no marxismo, a categoria central de concepção de mundo e da história, se propondo a ser revolucionária e transformadora. É, justamente, nesse ponto que o Marxismo se diferencia das demais filosofias anteriores, por unir, em sua interpretação de mundo, o modo como o homem pode transformá-lo (MARX, 1998).

O conceito de práxis explicita o significado de uma relação dialética entre a teoria e a prática, que é de reciprocidade. “Isto quer dizer que uma não pode ser compreendida sem a outra porque ambas são presentes, numa constante relação de troca mútua, constituindo as ações humanas, ou seja, a práxis” (ARANHA, 1989, p. 09).

Entende-se a práxis não só como categoria filosófica da ação humana, mas, também, no contexto social das relações empreendidas pelos humanos. Essas relações conjugam a prática e a teoria, em que esta é expressão dos esforços explicativos daquela. Aranha (idem) analisa a práxis numa perspectiva da divisão social do trabalho, no contexto da sociedade capitalista, auferindo sobre suas intencionalidades. Nesse tipo de sociedade, existe

uma separação deliberada entre os que exercem atividades mais práticas, e isso separa o trabalho intelectual do manual. Existem, na emissão dessa ideia, uma distorção e uma intencionalidade.

Há uma intenção de se impedir que as pessoas se apoderem de aparatos teóricos, de modo que possam compreender a realidade e suas contradições. Quanto mais desagregadas forem, melhor para o sistema hegemônico. Nesse sentido, é distorcida e desqualificada a práxis que dissemina a ideia de que ela não é necessária para o exercício de atividades em que predomina a atividade manual. Sobre essa questão, Gramsci entende que todo trabalho, seja físico ou mental, requer certo grau de intelectualidade, de consciência racional sobre sua ação:

> Não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (1989, p. 07).

Gramsci admite que todos (as) são capazes de pensar e efetivar transformações, elevando sua consciência ao nível da racionalidade crítica. Nisso consiste a superação do senso comum,[409] na elevação do pensar ao nível da consciência crítica, da capacidade de elaboração filosófica e de concepções de mundo. E como o senso comum tem uma concepção de mundo desagregada de suas reais circunstâncias e determinismo, necessário seria sua superação por uma concepção de mundo coerente e crítica, que indica superação da ideologia dominante, pois "a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum" (MOCHCOWITH, 2001, p.14). A práxis se realiza no exercício da consciência filosófica, na elevação da consciência a tal ponto, ou seja, ao nível da racionalidade crítica. Em Gramsci, a práxis ganha mais notoriedade por se instituir no campo teórico, como designação do próprio marxismo, expressando-se como filosofia da práxis. A princípio, como estratégia para driblar a censura fascista italiana a seus escritos, contudo, torna-se o termo a própria síntese do marxismo.

Em relação à prática educativa entendida como ações que compreende as experiências e a socialização de conhecimentos que acontecem nos espaços escolares e para além desses, proporciona essa possível articulação da teoria com a prática. Nas situações cotidianos do

[409] A esse respeito, Gramsci (1989; 1991) exemplifica citando a religião e o folclore.

Estágio Supervisionado, o(a) aluno(a) estagiário(a) irá propor atividades de ensino e de aprendizagem que *a posteriori*, irá refletir sobre esse processo construído, rememorando acerca do mesmo e de suas aprendizagens. Ou seja, há uma indissociabilidade nessa relação, uma unidade indissolúvel, em que a prática compreende uma ação dirigida pela teoria, e, esta, por sua vez, constitui-se na problematização da prática, teorizando-a.

O Estágio Supervisionado, nessa direção, jamais compartimentalizará a relação teoria e prática, ao contrário, proporcionará a reflexão sobre a prática experienciada nos diferentes espaços educativos, identificando os entraves e as possibilidades de avanços.

Resultados e discussão

A importância do Estágio Supervisinado na formação docente

Entender a formação do pedagogo faz-se necessário conhecer a história do Curso de Pedagogia no contexto das políticas educacionais da sociedade brasileira[410]. A legislação educacional destaca marcos importantes que orientam o estágio na formação do(a) pedagogo(a). Os estágios supervisionados nos Cursos de Licenciatura devem ser orientados com base na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; parecer CNE/CP 28/2001; CNE/CP Nº 1/2002; Lei 11.778/2008; Resolução Nº 29/2020 da UFPB; Projeto Político-Pedagógico de cada curso, dentre outros. Conforme o Parecer CNE/CP 28/2001,

> O estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por

[410] Porém, não faremos aqui esta imersão histórica por não ser objetivo deste artigo. Registramos, apenas, sua importância.

> exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (BRASIL, 2001, p.10).

Como aponta o parecer, o estágio é um momento em que se oportuniza ao aluno(a) estagiário(a) a reflexão da prática pedagógica e de sua própria ação. Além de desenvolver competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. O estágio tem ajudado aos(as) alunos(as) estagiários(as) na ressignificação de suas práticas pedagógicas, mesmo desafiados pelos limites que essa vivência os coloca.

O tempo do estágio que é limitado, não sendo suficiente para a aquisição de experiências, nem é essa a intenção. Contudo, é importante que, como processo formativo do futuro docente, seja uma atividade integradora e articuladora do conhecimento pedagógico, necessário à prática docente. No caso do estágio com foco na docência, está posto no Parecer CNE/CP 28/2001:

> O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p.10).

Como vivência pedagógica e profissional, o estágio supervisionado se apresenta como momento em que os(as) alunos(as) têm a oportunidade de vivenciar o ofício de ser professor/a, desenvolvendo suas habilidades e significando seus conhecimentos, assim não se corre o risco de reducionismo, por vezes, pautando o estágio, apenas, na observação, como bem nos lembra Pimenta (2012).

Nos cursos de Licenciatura o Estágio Supervisionado é fundamental, pois confere aos(as) estagiários(as) a oportunidade de vencer inseguranças em relação aos ambientes escolares, principalmente para os que, ainda, não lecionam e se assustam com o ambiente desconhecido, de como as pessoas que fazem parte da comunidade escolar vão recebê-los. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 103), “O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que, ainda, não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”.

Os(as) discentes em suas vivências, nos referenda esta questão, pontuando que, a partir da aproximação com a realidade escolar eles(as) conseguem, na relação teoria e prática, abstrair elementos necessários para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

> O estágio supervisionado é o momento de aproximação com a realidade escolar, onde o discente, futuro professor, vai poder praticar as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando sempre uma relação entre a teoria e a prática. Aluno(a) A

Em outro registro verificamos a seguinte fala,

> O estágio supervisionado é um momento de formação inicial para o futuro profissional, acreditamos que por meio do estágio e das observações é possível refletir sobre a ação em sala de aula. Podemos conhecer a realidade e as adversidades de uma sala de aula e podemos nos familiarizar cada vez mais com esse ambiente de trabalho que vai ser nosso futuramente, e, já buscar maneiras de melhor desenvolver nosso trabalho pedagógico. Aluno(a) B

Essas falas nos apresentam o quanto às experiências do estágio são importantes para esses estudantes. Oportunizando condições de apreender, de modo prático, conhecimentos e técnicas da atividade docente, possibilitando a percepção e a construção de uma identidade profissional.

Contribuições do Estágio Supervisionado na formação de profissionais docentes para atuar na Educação do Campo

As experiências do estágio na Educação do Campo têm reforçado a importância de formação específica para educadores que irão atuar nesse espaço. Como bem nos lembra Molina e Fernandes (2004, p. 40), o campo não é, apenas, um lugar geográfico, mas um espaço de possibilidades.

> Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso.

No tocante ao espaço em que se vai atuar, pressupõe a necessidade de conhecimento para qualquer profissional em se atentar aos diferentes aspectos; geográfico, histórico, cultural, pedagógico. O estágio em espaços escolares do campo parte das definições da Educação do Campo, entendida como concepção e prática educativa da classe trabalhadora do campo, em sua diversidade de territórios e sujeitos. A educação do campo como um novo paradigma educacional (uma nova concepção teórica), como nos afirma Souza (2006).

Diante dessa concepção de educação, que leva em consideração o contexto das mulheres, homens, jovens e crianças inseridas no campo, pensa-se em oportunizar o acesso à educação de qualidade e contextualizada para essas pessoas que residem no campo. Como bem expressa um(a) aluno(a) do estágio em educação do campo, referendados em Caldart (1997),

> Este povo tem o direito de ser educado no lugar que vive, tendo o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e a sua participação. Vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Aluno(a) C

Esta exigência tem sido um desejo de todos aqueles que defendem a Educação do Campo, contudo, infelizmente, a realidade, ainda, não consubstancia essas necessidades. Sobre a concepção de educação que leva em consideração o contexto das pessoas, temos no discurso de outro(a) aluno(a) esta preocupação:

> A Educação do Campo necessita de propostas pedagógicas que venham trabalhar de uma forma contextualizada e interdisciplinar. [...] Não tem como ensinar nas escolas do campo sem estar fazendo um elo com a realidade de vida dos alunos. Esse processo de construção de conhecimento por meio da contextualização facilita o processo de aprendizagem dos alunos. Aluno(a) D

Essa preocupação com a realidade dos sujeitos do campo se expressa no art. 2,º § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 01), quando afirma que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Contudo há relatos que se traduz em dilemas vividos, nos ambientes de estágios, pelos(as) discentes. Um desses registrados é o contato com as turmas multisseriadas, muito comum nas escolas no campo, integrando numa mesma sala, alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental. Nos relatos dos(as) alunos(as), apresentam suas dificuldades e limites de trabalhar com essas turmas.

> Tivemos dificuldade em conduzir um trabalho que abarcasse as necessidades dos discentes em suas particularidades. A metodologia utilizada para os alunos do Pré tinha que ser diferente da dos alunos do 1º ano e do 2º ano. Aluno(a) E

Os/as alunos/as apresentam muitas dificuldades em desenvolver suas intervenções com turmas multisseriadas, pois, muitos consideram a existência dessa organização de turmas um atraso para o processo pedagógico dessas escolas e da aprendizagem dos alunos. Muitos utilizam, no entanto, como critério de comparação as escolas da cidade e a organização de turmas seriadas, mas será o sistema seriado é a única alternativa para a constituição de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade? Miguel Arroyo (2008), ao problematizar acerca dessa questão, afirma que a seriação é peneiradora, seletiva e excludente, assim nos ajuda a perceber que há na seriação também, problemas, pois esta tem se pautado em conhecimentos hierarquizados sem se preocupar em contextualizar e conectar os diferentes sujeitos que integram aquela determinada escola e em seus diferentes modos de vida. Até mesmo as salas seriadas são *multi*, pois cada sujeito tem seu tempo próprio para aprender, baseado em seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Fomos formados nesse modelo seriado e temos dificuldade de enxergar na multisseriação uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Sabemos de experiências de escolas que usam de outros modelos para o ensino, respaldadas pela LDB, tais como os baseados em ciclos, grupos não seriados, alternância de estudos. Contudo, normalmente, as escolas, as secretarias de educação dos municípios e, por vezes, a própria universidade se pautam e reforça o modelo seriado como o ideal a seguir e garantir o sucesso da aprendizagem.

Salomão Hage (2005), refletindo sobre essa mesma situação, alerta sobre a necessidade de as escolas multisseriadas saírem do anonimato e serem incluídas nas políticas públicas e agendas dos diversos setores que trabalham com a educação, dos setores públicos aos movimentos sociais do campo. Para esse autor há uma grande desconsideração do poder público

e da sociedade civil para com os problemas enfrentados nas escolas multisseriadas, que são as responsáveis pela iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

O problema da situação de infraestruturas das escolas dos campos foi apontado pelos(as) alunos(as) nas suas experiências durante o estágio.

> "Tivemos que superar alguns desafios, que foram desde o espaço pequeno da escola até a falta de recursos didáticos adequados para trabalhar os componentes curriculares propostos pelas sequências didáticas". Aluno(a) F

A Educação do Campo tem muitos desafios a serem superados, para além de um novo olhar necessário a multisseriação. Outro desafio é a do currículo que se pauta por uma visão urbanocêntrica e homogeneizadora da condição de vida social. Sobre o currículo, os(as) alunos(as) identificaram em suas experiências no estágio em educação do campo.

> O gestor da escola afirmou que o currículo é contextualizado para a realidade do campo, mas no período curto das observações, identificamos que isso não acontece. Acreditamos que o currículo é igual ao da zona urbana. Notamos que o currículo seguido pela instituição é semelhante ao urbano, com isso identificamos que a escola não exerce o que rege as leis. Assim podemos concluir que as leis que garante o direito dos campesinos não está sendo efetivada. Aluno(a) G

Ainda, sobre o currículo, outros(as) alunos(as) alegam que se distancia da realidade do campo.

> Percebemos o quanto a educação do campo deixa, ainda, a desejar no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois mesmo sendo uma escola do campo, entendemos que seus alunos são de certa forma urbanizados, em todos os sentidos, didáticos, pedagógicos, políticos, econômicos e sociais. Aluno(a) H

Contudo, estes alunos já conseguem fazer a inferência da necessidade de intervenção metodológica para a adequação curricular.

> "O estágio na Educação do Campo nos deixou claro a realidade das escolas do campo em que futuramente iremos trabalhar. E já sabemos que temos que

> reorganizar o currículo para o aluno do campo devido as suas necessidades diárias". Aluno(a) I

Para Arroyo (1999), há diferente maneiras pelas quais a cultura camponesa pode ser valorizada, inclusive o currículo escolar deve ser um dos espaços para que seja construída a emancipação humana dos sujeitos. Uma vez que o currículo possibilita o acesso ao saber organizado e sistemático.

> Há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais. A cultura é dinâmica (ARROYO, 1999, p.28).

Essa tensão à qual o autor se refere, existente historicamente, encontra-se presente nos processos de luta dos povos do campo na busca por seus direitos. Entre estes, por uma educação que valorize sua cultura, seu *habitat* e que não reforce a máxima do imaginário social que a escola boa é a da cidade. Nesse processo de valorização da cultura campesina, os educadores são importantes instrumentos na construção de uma pedagogia que se volte, também, para o local, o quotidiano e suas transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Educação do Campo tem possibilitado aos (as) alunos(as) estagiários(as) a reflexão acerca da experiência da prática pedagógica que vivenciarão quando profissionais da educação. O estágio é uma atividade que proporciona aos estudantes conhecimentos técnicos e pedagógicos para o desenvolvimento de suas habilidades como futuros docentes. Vão adquirindo-a nessa relação dialética da teoria com a prática. Sobre isso, Vasquez (2007) nos lembra que a atividade pedagógica é teórico-prática, que sai do plano ideal, teórico, subjetivo, materializando-se no real - prático.

O estágio necessita fortalecer esse vínculo aluno(a) estagiário(a) – escola do campo - universidade, potencializando essas vivências de modo que esses futuros profissionais se

reinventem em suas práticas ao enfrentar os desafios do mundo do trabalho e das mudanças nos diferentes contextos sócio-políticos.

A Educação do/no Campo é muito desafiadora pelo seu próprio contexto histórico, geográfico e cultural, pela permanência reprodutivista de práticas própria da Educação Rural que se pretende superar. Contudo como nos lembra Silva (2018, p.28),

> A própria Educação Rural que, ainda, permanece no campo brasileiro não é mais a mesma, porque dimensões presentes na concepção da Educação do Campo, ao circular pelas políticas e programas governamentais, dos municípios e estados, terminam influenciando nas escolas das redes, na formação do professorado, na proposição e reinvindicação dos movimentos sociais com princípios, fundamentos, marcos normativos da Educação do Campo, o que gera questionamentos da prática hegemônica, e suscita o interesse do professorado sobre o Movimento da Educação do Campo e suas práticas educativas.

As experiências obtidas por meio do estágio, que por essência e trajetória já são enriquecedoras, tem apresentado um panorama sobre as dificuldades, anseios e medos, mas também as satisfações, desejos e importância da ação docente que recoloca o profissional da educação para lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.

É perceptível o quanto a prática do estágio tem oportunizado a tomada de consciência da importância de um trabalho pedagógico que fortaleça a identidade campesina. Essa dialética educativa, tem despertado em todos os envolvidos a importância de se pautar pelos princípios e valores apontados nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, de modo que é possível construir pontes educativas que pense o contexto e a (re)significância dessas escolas do campo.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V.2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis RJ: Vozes. 2008.

BRASIL, MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.** Brasília, DF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém: 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390. Acesso em: 13 set. 2023.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

DADOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO ENTORNO DO POVOADO DE CAMPO ALEGRE – ITAMARAJU-BA (2010-2020): POSSÍVEIS FATORES DETERMINANTES

Marcos Henrique Lima de Jesus[411]
Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho/UNEB[412]

RESUMO - Este trabalho tem como objetivo analisar, na perspectiva de professores, gestores e comunidade, os possíveis fatores determinantes para o fechamento das escolas do campo no entorno do Povoado de Campo Alegre no município de Itamaraju, BA, buscando relacionar os fatores sociais, econômicos e educacionais que contribuíram para o fechamento das mesmas. Nos desdobramentos levantamos questões secundárias para melhor compreensão do objeto de pesquisa. Os resultados apontaram que, foi realizado o fechamento de três escolas do campo neste município, nos últimos 10 (dez) anos, sem qualquer consulta à comunidade. Percebemos que, mesmo com a lei Nº 12.960/2014, não se leva em consideração suas orientações, em especial no que se refere à realização de estudo sobre os impactos deste fechamento para as comunidades, ficando explícito que as vozes da comunidade são silenciadas e a forma de fechamento das escolas continua se dando pela via autoritária de decreto "de cima para baixo".

Palavra- chave: Educação do Campo; Fechamento de escolas do campo; Povoado de Campo Alegre-Itamaraju-Bahia.

1. Introdução

O debate acerca da Educação do Campo é muito recente no meio educacional brasileiro, pois historicamente a concepção que deu origem às escolas no campo foi a educação rural, educação essa voltada a formação dos trabalhadores rurais para servirem como mão de obra para os latifundiários.

Ainda que, nas últimas duas décadas, se avançou na política de Educação do Campo o movimento de fechamento de escolas no meio rural é crescente. Ano a ano percebe-se que, o próprio poder público vem incentivando a nucleação das escolas e o envio de estudantes para as escolas urbanas através de transporte escolar.

[411] Escola Municipal Hunaldo Evangelista de Matos/Itamaraju-BA. E-mail: mhlj.12@gmail.com .
[412] E-mail: lfcarvalho@uneb.br . Grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (Consciência/UnB).

Neste sentido que, este trabalho, um recorte da pesquisa intitulada "Fechamento de escolas do campo no entorno do povoado de Campo Alegre – Itamaraju-Bahia (2010-2020): possíveis fatores determinantes", realizada no âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Agroecologia e Educação do Campo (UNEB/UFSB/IFBaiano e EPAAEB) buscou analisar o intenso processo de fechamento das escolas do campo que nacionalmente explicita um número de 80 mil escolas fechadas entre os anos de 1997 e 2018, segundo Alentejano (2019). Esse autor enfatiza que, a região nordeste é a que mais vem fechando escolas do campo, totalizando um número de 40 mil, aonde o Estado da Bahia está como o maior número de escolas extintas.

Para a realização da pesquisa referente às escolas extintas no povoado de Campo Alegre, adotamos uma pesquisa de cunho qualitativo e pesquisa documental. Através dos dados obtidos na Secretaria da escola foi possível fazer um mapa do número de escolas extintas e sua localização, permitindo-nos levantar os nomes dos professores e pais entrevistados nesta investigação.

O questionário *online/Google Forms* (BIJORA, 2021) apresentou-se como uma alternativa muito importante dada a situação de calamidade pública devido à pandemia da COVID-19 em que vivemos no mundo e no Brasil. A pesquisa de campo neste sentido ficou bastante comprometida devido à necessidade do distanciamento social, o que nos afastou fisicamente dos sujeitos da pesquisa. Nos desdobramentos também buscamos responder às questões secundárias geradas a partir dos objetivos específicos: quantas escolas foram fechadas no entorno do Povoado de Campo Alegre nos últimos dezoito anos?

2. Referenciais Teóricos e Resultados Encontrados

2.1 Educação do Campo: Histórico e concepção

Referenciamo-nos em Caldart (2012) para discutirmos a concepção de Educação do Campo, enfatizando que Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira protagonizada pelos trabalhadores do campo a partir de suas organizações que visa incidir sobre as políticas de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. (CALDART, 2012, p.257)

Educação do Campo para Caldart, tem se centrado na escola e luta para que a sua ideia de educação que oriente suas práticas saia de dentro escola, e a Educação do Campo não fique só em sua lógica constitutiva, para poder ir além dela enquanto projeto educativo. O movimento por Educação do Campo tem lutado para que os trabalhadores tenham acesso aos conhecimentos produzidos na sociedade e ao mesmo tempo problematiza e critica o modo de conhecimento imposto pela classe dominante. (CALDART, 2009, p. 38)

Com a criação do setor de educação do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) em 1987 gestou-se uma proposta educativa desde os trabalhadores, entre algumas destas propostas estava o acesso à escola no meio rural, a melhoria na qualidade do ensino a partir da realidade existente da população do campo e a partir dessas práticas deu-se origem a Pedagogia do MST.

Em 1997, o MST, com apoio da Universidade de Brasília (UNB) e outras entidades, organizou o primeiro encontro de educadores e educadoras da reforma agrária (ENERA), chamado até hoje de ENERA 97. Nesse encontro que discutiu, debateu e pontuou questionamentos do povo do campo, surgiu uma perspectiva de uma nova educação para os povos do campo e assim foi pensada a primeira conferência de Educação básica do campo para o ano seguinte, 1998.

Caldart destaca a luta do povo do campo por políticas que garantam uma Educação no Campo com qualidade.

> Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 18)

Caldart (2012) afirma que, como foi a denominação de Educação do Campo e a partir de que momento passou ser chamada de Educação do Campo. O surgimento da expressão "Educação do Campo" pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de junho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a Partir dos discursões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de

novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em junho de 2004. (CALDART, 2012)

Sobre o papel das escolas do campo Molina e Mourão (2012) argumentam que, a concepção sobre a Escola do Campo deve partir da compreensão que ela está enraizada na história da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. Neste intuito que estes sujeitos tenham acesso aos conhecimentos em uma perspectiva de transformação, que se dão através das lutas travadas no campo brasileiro, na atualidade contra o agronegócio.

Caldart (2010) irá trazer alguns desafios no que se refere a necessidade da transformação da escola no modelo da educação rural em uma escola do campo, dentre eles se destaca:

> 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunira comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (CALDART, 2010, p. 330)

Como podemos observar acima explicitado, o projeto formativo almejado para a Escola do Campo traz consigo necessidades de transformação da forma escolar, com isso exige-se uma relação muito próxima entre a escola e a comunidade, aborda valores como a coletividade, gestão coletiva e a necessidade de a teoria e a prática a partir do trabalho.

2.1.1 Apontamentos acerca do fechamento de escolas do campo

Até o ano de 2002 não existia uma legislação própria que tratasse da especificidade da educação do campo. Como podemos ver no tratante da educação rural, a população do campo sempre esteve à margem do acesso e também da qualidade da educação, por isso que até os dias atuais podemos perceber que ainda há um alto índice de analfabetismo no campo entre jovens, adultos e idosos. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de

2010[413] nos revelavam que a taxa de analfabetismo no meio rural era muito maior que na zona urbana, na cidade esse índice era de 7,3%, já no campo de 23,2%. Neste panorama podemos analisar que, isso está muito ligado à falta de acesso à escola das populações do campo, por isso a pertinência de leis que garantam esse acesso, apesar de considerarmos que as leis por si só não garantem direitos, tem que haver uma mobilização constante e vigilante para a materialização das mesmas.

Frente aos dados alarmantes do intenso processo de fechamento de escolas, o qual preocupa os movimentos sociais que defendem a Educação do Campo, pois põem em risco o acesso à educação de milhares de crianças, adolescentes e jovens que residem no campo, o MST lançou em 2011 uma campanha para frear o fechamento de escolas no campo, campanha chamada de "fechar escolas é crime". A campanha teve efeito, pois se tornou motivo de preocupação do governo federal na época, que enviou ao Congresso, em 2012, um projeto para frear e tentar reduzir o fechamento dessas escolas.

Em 27 de março de 2014 a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.960, publicada no Diário Oficial de 28 de março de 2014, Seção 1, objetivando dificultar o fechamento das escolas do campo, Indígenas e quilombolas. A referida lei de 2014 altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB - de 1996, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro, pois exige aos órgãos normativos exigências e justificativas em formato de relatório justificando o fechamento de quaisquer escolas do campo.

> LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Art. 1º o art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:" Art.28, Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Mesmo a campanha surtindo efeito não obteve o resultado esperado, apesar da lei aprovada em 2014 que obrigou a realização de consulta às comunidades antes do fechamento

[413] Dados extraídos do site https://censo2010.ibge.gov.br/ consultado em 25/02/2020.

de escolas, um levantamento com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade.

Na contramaré da Educação do Campo, nas últimas décadas muitas escolas do meio rural estão em situação de fechamento ou já foram fechadas. Neste sentido, Pavani e Andreis (2018) afirmam que:

> Diante desse quadro, para os municípios, manter as escolas multisseriadas em suas diversas comunidades rurais passou a ser visto como um gasto excessivo. Necessitava-se dispender de mais recursos para manter professores, serventes e a estrutura escolar como um todo. De acordo com Vieira (1999) desencadeou-se, então, um processo de fechamento de várias escolas multisseriadas. Passou-se a utilizar intensamente o transporte escolar e os estudantes das unidades desativadas foram "nucleados" em centros urbanos e/ou escolas maiores de outras comunidades rurais ou distritos próximos (PAVANI; ANDREIS, 2018, p.4)

Neste caminho, Caldart (2004) enfatiza que:

> a partir de 1990, com o processo do neoliberalismo em curso no País e a diminuição da população vivendo no campo, as escolas rurais passam a ser vistas como um gasto demasiado grande para o poder público, e com baixo rendimento. Utiliza-se o discurso de que essas "escolinhas" isoladas significam um atraso, que as multisseriadas não dão mais conta do processo de alfabetização e de aprendizagem.

Segundo Mariano e Sapelli (2014), o Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas do campo. Esse fechamento de escolas do campo traz dificuldades para as comunidades, pois a elas se impõe o sofrimento do uso diário do transporte escolar, a saída do campo para estudar, adaptação à forma da escola urbana, a perda de referência da escola como espaço de encontro da comunidade ou, ainda, quando consegue a reabertura, se impõe a precariedade.

Segundo os dados retirados do Censo Escolar (2020), em média são fechadas 8 escolas do campo por dia no Brasil, tem sido fechadas aproximadamente 37.776 mil escolas do campo no período de 2000 e 2010, dado que em média resulta no fechamento de 3.777 mil

escolas do campo por ano. Mesmo com a lei 12.960 de 2014, em 2018 foram fechadas 3.099 mil escolas do campo, dessa forma significa que não houve redução desse tipo de pratica, Já em 2014, ano em que entrou em vigor essa lei, o número de escolas fechadas ficou em 3.275 mil escolas fechadas, somente em 2016 que houve uma queda bem significativa nesse processo de fechamento de escolas do campo, pois, foram fechadas 1.693 escolas, a partir de 2010, o ano em que ouve o maior número de fechamento escolas foi em 2013, com 3.344 mil escolas fechadas, ano em que antecedeu a lei 12.960. Em 2018, 15% das escolas fechadas no Brasil foi no estado da Bahia, o estado está entre os estados que mais fecha escolas do campo no país, de 2000 até 2018 foram fechadas 11.524 mil escolas na Bahia, enquanto no Brasil nesse mesmo período foram fechadas 59.556, ou seja, de 2000 até 2018, a Bahia fechou 19.5 % das escolas no nosso país.

De acordo com Araújo (2011), de 2002 e 2011, foram fechadas 163 escolas no Extremo Sul da Bahia, portanto, é possível declarar que nesse período ocorreram taxas elevadas de fechamento de escolas em todos os municípios dessa região, principalmente nos municípios que estavam sobre a influência e avanços da implantação do eucalipto. Através de dados observados é possível verificar que o Extremo Sul da Bahia tinha 453 escolas do campo em 2010, em 2018 esse número cai para 349, ou seja, são 104 escolas do campo a menos em nossa região entre 2010 e 2018, os três municípios que mais diminuíram o número de escolas do campo na região Extremo Sul da Bahia entre 2010 a 2018 foram os municípios de Jucuruçu com menos 23 escolas, Guaratinga com menos 22 escolas e Itamaraju com 20 escolas do campo a menos, essas cidades circunvizinhas, tem base econômica voltada à agropecuária e estão com um número elevado de escolas fechadas.

2.3 **Resultados Encontrados**

O número de escolas fechadas dos anos 2010 ao ano de 2018 no município de Itamaraju, encontrados no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) foram fechadas 39% das escolas do campo em Itamaraju, ou seja, em 2010 eram 51 escolas no campo, cenário em que havia mais escolas nesse contexto do que na cidade. Percebemos que, em oito anos esse número foi reduzido para 31 escolas do campo, que representa um fechamento de 39% das escolas, causando impactos no número de matrículas. Assim, podemos analisar esses números

fazendo um comparativo com a média nacional. Nesse período foram fechadas 39% equivalente a 20 escolas do campo no município de Itamaraju, enquanto a média brasileira é de 27%, a média estadual é de 32%, isso significa que, a média de fechamento desse município é superior à média estadual e nacional. Em 2013 ocorreu o maior número de fechamento de escolas em Itamaraju em um único ano, eram 52 escolas no campo em 2013, em 2014 diminuiu para 37 escolas, ou seja, 29% das escolas do campo foram fechadas nesse período, revelando o fechamento de 15 escolas do campo em Itamaraju. Ressaltamos que, dessas 15 escolas fechadas, 03 foram no Povoado de Campo Alegre, *lócus* dessa pesquisa. É possível afirmar que, nesse período ocorreu uma política de nucleação de escolas do campo no município de Itamaraju.

O processo de nucleação de escolas no campo, somado à municipalização do ensino fundamental em muitas realidades, e, principalmente, da falta de políticas públicas de atendimento aos povos do campo tem causado o fechamento de milhares de escolas do campo nas últimas décadas. Os números trazidos a seguir evidenciam essa afirmação e elementos de compreensão do processo de nucleação de escolas no campo no município de Itamaraju.

Os dados recentes coletados no censo escolar demonstram que, em 2018, havia 31 escolas e 2.565 alunos no campo no município de Itamaraju, já em 2020 esse número foi reduzido para 29 escolas, ou seja, houve uma diminuição de duas escolas do/no campo, o número de alunos também diminuiu para 2.356, assim houve uma perda de 151 alunos no intervalo de 2 anos.

Analisamos também o movimento de fechamento de escolas no entorno do povoado de Campo Alegre verificando seu ano de criação, localização e números de alunos no último ano de funcionamento. Neste sentido, buscamos construir o mapa de fechamento das escolas no entorno do povoado de Campo Alegre, o levantamento desses dados foi realizado na Secretaria da Escola Municipal Hunaldo Evangelista, em outubro de 2020, a partir de arquivos estáticos que, armazenam as informações das escolas extintas desta região de Itamaraju.

Pelos dados analisados na pesquisa percebemos um processo de nucleação de escolas com o propósito de redução de gastos públicos adotando o transporte escolar como a única saída para oferecer o deslocamento dos estudantes. Percebemos que, a história da educação rural se faz presente, ou seja, um espaço sob o domínio do latifundiário, percebemos também o descaso do poder público municipal com essa população de trabalhadores que vive dependendo dos favores dos patrões para se ter acesso à educação escolar. Como também escolas funcionando

em galpões ou em casas velhas que não tinham mais usos para os fazendeiros, demonstrando a falta de políticas públicas que, na sua história não foi reparado, e o mais agravante é que serve de elemento para o fechamento sem questionar a raiz do problema.

Verificamos que, o número de alunos do último ano de funcionamento não justifica o fechamento das referidas escolas, mesmo porque, a densidade demográfica do campo é diferente da densidade demográfica da cidade, portanto, o número de estudante não deve ser o fator determinante para o fechamento das escolas. Isso está explicitado nas Diretrizes Operacionais para as escolas do campo (2002). Aspectos relevantes como o processo migratório, expansão das grandes fazendas, diminuição do número de filhos por famílias, pode ter diminuído o número de alunos, mas tais aspectos não são determinantes para o fechamento de uma escola. A importância e função social que uma escola exerce na comunidade é um fator de extrema relevância para determinar o fechamento ou permanência de uma escola na comunidade.

Tivemos também como objetivo analisar como foi realizada a ação de fechamento das escolas do contexto investigado. Neste sentido, para demonstrar as diferentes visões sobre esse processo ouvimos professores, gestores municipais, diretores e comunidade.

A Coordenadora do Setor de Educação do Campo do município afirma que, a ordem para o fechamento de escolas no campo “vinha de cima para baixo”, ou seja, a pasta da Educação do Campo sequer participou da tomada de decisão para o fechamento dessas escolas. Não foram realizados relatórios técnicos sobre os impactos do fechamento dessas escolas na vida dos alunos e na comunidade, e ainda se utilizou o número de alunos como critério para o fechamento dessas escolas, além de não ouvir e nem discutir sobre o fechamento da escola com a comunidade.

Todos os professores entrevistados criticaram a postura da diretora da época e sua tomada de decisão perante o processo de permanência das escolas no campo, pois segundo os mesmos a diretora usou de sua autoridade para viabilizar o fechamento dessas escolas, alegando que os diretores usaram como estratégia o argumento do baixo número de alunos e a utilização do transporte escolar, além da infraestrutura, para se apropriar da ideia de nucleação e justificar o fechamento dessas escolas de fazendas. Mas o principal fator para a extinção dessas unidades escolares foi decisão política do poder público municipal, utilizando do transporte escolar pra conter gastos.

Os professores afirmam também sobre o fato de não ter ocorrido uma consulta à comunidade não possibilitando a discussão sobre o fechamento das escolas com os maiores interessados. Para os professores quando as comunidades ficaram sabendo do fechamento da escola, o processo já estava finalizado, mesmo com opiniões contrárias o processo não foi revertido, pois a decisão já tinha sido tomada.

Dialogamos com pais/mães/responsáveis acerca do fechamento das escolas. Os entrevistados são unânimes ao afirmar que, não houve uma consulta a essas comunidades sobre o fechamento das escolas, não houve nenhum tipo de consulta prévia, à comunidade não foi ouvida e nem teve a oportunidade de participar de decisões do seu próprio futuro. Desta forma, esse processo teve outro viés, o político, que não se compromete com a defesa da Educação do Campo. Assim o fechamento destas unidades escolares a um movimento que vem ocorrendo no município chamado de nucleação. Essa foi a intenção da gestão escolar da época.

Quisemos saber da visão das pessoas entrevistadas sobre quais fatores foram determinantes para o fechamento das escolas do campo, e uma questão colocada para os mesmos acerca das condições das escolas quando essas foram fechadas. Tanto os diretores como os professores relataram que faltavam cuidados com a estrutura física, portanto, achavam que a nucleação foi necessária, pois as escolas de fazendas não tinham infraestrutura para receber esses alunos e a escola de nucleação tem uma ótima estrutura. Já os pais avaliavam as escolas de forma orgulhosa, mesmo não tendo infraestrutura física de boa qualidade, tanto os alunos como os pais achavam a escola e o aprendizado de boa qualidade, pois mesmo com todas as dificuldades, seus filhos aprendiam, segundo os mesmos.

O que ocorre é que percebemos que baseada na ação da nucleação das escolas, ocorre um intenso processo de deslocamento das crianças de suas realidades, um sofrimento dessas pelo período de deslocamento que são necessárias para chegar até a escola núcleo e também ocorre uma espécie de êxodo rural devido as famílias migrarem de suas comunidades para garantir um acesso a escola sem tantas adversidades.

É possível imaginar o tamanho do impacto e sofrimento que causa o fechamento de uma escola para essa população que reside no campo, percebida nas falas das comunidades, a extinção de uma escola causa até mesmo a migração de famílias para a zona urbana e desaparecimento de comunidades rurais, da mesma forma que, consideramos um enorme sacrifício por parte das crianças que ficam reféns de um transporte escolar que sequer os atende

na redondeza de sua casa, sem contar que as crianças ficam sujeitos a perigos de deslocamento, perca de aulas em razão de estradas mal cuidadas pelo poder público, em especial nos períodos de chuvas.

Por fim, percebemos a partir das entrevistas que, no município de Itamaraju vem ocorrendo um processo de precarização da Educação do Campo tanto no processo de formação continuada para profissionais, como também na ausência de investimentos e infraestrutura em escolas multisseriadas e nas escolas nucleadas.

Desta forma, analisamos que, a Educação do Campo requer um modelo de gestão democrática, voltado para a participação e tomada de decisões por toda a comunidade escolar. Isso possibilitaria uma resistência das famílias ao processo de extinção das escolas, no entanto, o que constatamos em nossa pesquisa é que o modelo adotado é de indicação, ou seja, o gestor escolar é o representante da prefeitura dentro da escola, com um pensamento alinhado com o poder administrativo municipal, tendo como proposta uma educação rural e não uma Educação do Campo. Acatando então a decisão de fechamento de escolas do campo no processo de nucleação, levando muitas famílias a abandonarem o campo em busca de melhores condições para seus filhos estudarem, aumentando assim êxodo rural.

As respostas nos revelam que os docentes foram considerados neste processo de fechamento como meros transmissores da notícia, os mesmos explicitam o não diálogo da gestão municipal com a comunidade e a postura autoritária ao impor um decreto no meio do ano letivo. As falas dos professores apontam para os impactos nas vidas das famílias como a necessidade de mudança de localidade e ainda o descaso de fechamento da escola e não oferta de transporte escolar para uma das comunidades. Demonstra também que a solução por parte do poder público se dá via oferta de transporte escolar.

As respostas mais uma vez nos demonstram o peso da hierarquia da gestão pública com os professores, pois o processo de convencimento se deu de cima para baixo, e fica explicito que os diretores da escola nucleada exercem um poder sobre os professores. Percebemos que praticamente mesmo que não concordando com o fechamento os professores não realizaram mobilização com as comunidades para reivindicar a permanência da escola.

A partir da questão central desta investigação que se propôs a analisar os possíveis fatores que condicionaram o fechamento das escolas o entorno do povoado de Campo Alegre podemos através desta análise de dados concluir que os possíveis fatores se deram em função

de: um processo histórico de precarização e negação de estruturas básicas para as escolas do meio rural em que muitas encontram-se ainda em domínio territorial de fazendas, um processo intenso de fechamento de escolas do campo que vem ocorrendo em nível nacional que está intimamente vinculado ao desmonte da educação pública em função de políticas neoliberais, que justificam a narrativa da nucleação das escolas de pequeno porte, como é o caso das escolas pesquisadas.

3. Considerações finais

Acreditamos que o estudo revela a forma pelo qual são realizadas o fechamento das escolas do campo neste município. Neste sentido, percebemos que, mesmo com a lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014, não se leva em consideração suas orientações, em especial no que se refere à realização de estudo sobre os impactos deste fechamento para as comunidades, fica explicito que as vozes das pessoas são silenciadas e a forma de fechamento das escolas se dá pela via autoritária de decreto "de cima para baixo".

No que se refere a uma visão crítica sobre o processo de fechamento das escolas, percebemos que os pais, mães e professoras apresentaram incômodo sobre o objetivo e a forma pelo que foram fechadas as escolas, onde foi possível perceber que não era a vontade das comunidades que essas unidades fossem extintas, esses sujeitos também revelaram os impactos deste fechamento para a vida das famílias que precisaram deslocar seus filhos para uma escola distante e outros até mudaram-se de localidade pela ausência de acesso ao transporte escolar.

Acreditamos que essa pesquisa traz contribuições para apontar os desafios e desmontes que estão em curso na Educação do Campo do município de Itamaraju, como o intenso processo de fechamento das escolas no meio rural, somente em uma década foram fechadas 39% destas.

Constatamos como necessidade dessa pesquisa problematizar o poder público sobre esse dado e sobre os impactos do mesmo para a população do campo.

Referências

BRASIL. **LEI nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 2014.

ALENTEJANO, Paulo (2017) em entrevista ao Site do MST: https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/ Consultado em 01 de março de 2021.

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos.** Página do MST, 2019. Disponível em:**https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/**

BIJORA, Helito. ***Google Forms***: o que é e como usar o app de formulários online. TechTudo, 2018. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml

CALDART, Roseli S. et al (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

CALDART, Roseli S.; Caminhos para Transformação da Escola 4 , São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CENSO ESCOLAR. Município de Itamaraju, disponível em: https://qedu.org.br/cidade/4131 itamaraju/censo-escolar. Acesso em 20 dez. 2020.

IBGE: Município de Itamaraju dados disponíveis em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/itamaraju.html consultados em 20 de janeiro de 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2020. Brasília, 2020.

KOOPMANS, Padre José. O **papel do Extremo Sul além do Eucalipto**. Eunápolis: CEPEDES, 2005.

MARIANO, Alessandro, SAPELLI Marlene. **Fechar Escola é crime**: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento das escolas no campo. Consultado em 01/08/2019. Disponível em: http://docplayer.com.br/12985651-Fechar-escola-e-crime-social-causas-impacto-e-esforcos-coletivos-contra-o-fechamento-de-escolas-no-campo.html

MINAYO, Maria C. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

PAVANI Greti Aparecida, ANDREIS Adriana Maria, **o processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo,** Curitiba, Singa, 2017.

O CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Noelma de Souza Silva[414]
Ruth de Oliveira Sousa[415]

Resumo: O presente estudo teve como objetivo, compreender o contexto da organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo, uma vez que o campo é formado por diversas especificidades e pluralidade cultural. Buscou-se levantar uma discussão sobre a especificidade da educação do campo e, ao se afirmar tal premissa, evidencia-se também o processo de reafirmação da educação do campo, através dos movimentos socais até sua inserção nos marcos legais da área educacional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa. Ficou evidenciado que a organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo é um fator indispensável e de grande importância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para os sujeitos integrantes das escolas campesinas. O Projeto político pedagógico se apresenta neste processo como essencial para aproximar escola e comunidade, de modo que sua construção envolve fundamentalmente uma ação colegiada com base na efetivação de modalidades de participação da comunidade nas decisões unidade escolares.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Pedagógico. Escola do Campo. Prática Pedagógica.

Introdução

O presente estudo teve como objetivo, compreender o contexto da organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo, uma vez que o campo é formado por diversas especificidades e pluralidade cultural.

Nesta perspectiva de fortalecer a identidade do povo camponês e ofertar um ensino e aprendizagem, que se adéqüe as necessidades do homem e da mulher do campo, a organização

[414] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; pós-graduação em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB/CampusXVII. E-mail: noelmadesouza@gmail.com.

[415] Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Pós-Graduada em Gestão Pública - UNEB; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar - EEA (Escola de Engenharia e de Agricultura da EEMBA); professora/diretora da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Ba; Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; Coordenadora territorial do FormaCampo.Email: ruthtinha@yahoo.com.br

do trabalho pedagógica se apresenta como elemento essencial para efetividade dos processos educativos, especialmente sob um prisma de inclusão, personalização e modernização na educação para o campo.

A Organização do Trabalho Pedagógico na escola do campo deve partir do entendimento de como este campo é constituído, levando em consideração dois elementos essenciais: a identidade e a cultura que caracterizam esse espaço, visto que o processo para se chegar a aprendizagem é tão importante quanto o produto, para isto, segundo Santos (2021) deve ser valorizado tanto as experiências individuais como grupais; os currículos devem ser abertos para propiciar um crescimento mútuo, do educando.

Outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas na perspectiva de discutir a Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo e em especial seu Projeto Político Pedagógico (PPP), dimensão político-pedagógica que pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-lo tendem a ressignificar suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação.

Também destacamos neste estudo as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo como um importante passo para a institucionalização da modalidade Educação do Campo, onde as experiências iniciadas pela educação praticada no interior dos movimentos sociais de luta pelo campo passam a ser incorporada pelo Estado, exigindo assim uma série de especificidades que delineiam o que seria a Educação do Campo.

Para tanto foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (idem, p.45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Portanto, essa pesquisa trará um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico, no qual representam todo o planejamento pedagógico da escola, definido suas finalidades e evidenciando sua perspectiva educativa dentro de uma perspectiva política de educação do campo.

A Organização do trabalho pedagógico na escola do campo

A organização do trabalho pedagógico configura-se na estruturação das ações educativas, para Machado (2003, p. 246) é "o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo", e que guarda relações com o modo de organização socioeconômica da sociedade na qual a escola está situada.

Desta forma, a organização do trabalho pedagógico não se dá aleatória, ela é sustentada por "um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares" (MACHADO, 2009, p. 10), que orientam as práticas pedagógicas e as relações efetivadas entre os sujeitos da escola. De acordo com Lombardi (2010)

> A organização do trabalho pedagógico anuncia o conjunto de relações existentes na atividade do professor e que estas são vinculadas pela organização das atividades que permeiam o espaço escolar. Esse mesmo espaço é determinado por relações específicas que são estabelecidas no processo educativo envolvendo a relação professor-estudante, destes com o currículo e seus componentes (expressão do conteúdo trabalhado na aprendizagem escolar). Através dessas relações, estão as estratégias metodológicas tomadas no processo de transmissão de conteúdos produzidos entre sujeitos (LOMBARDI, 2010, p. 62).

Tal perspectiva vai em direção ao que Freitas (2002, p.94) aborda sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas, reconhecendo em dois níveis: "como trabalho pedagógico que no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula e como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola".

No que tange a organização do trabalho pedagógico especificamente nas escolas do campo, podemos nos voltar também para o desenvolvimento sustentável, necessário para a manutenção da vida em nosso planeta, e as discussões contemporâneas no campo da educação ambiental, que esta tornam-se cada vez mais necessárias diante do atual contexto nacional e mundial. Com a crescente degradação da natureza e suas consequências, como: mudanças climáticas, redução da biodiversidade, riscos socioambientais locais e globais.

È importante re-significar a convivência com o meio ambiente, deteriorado pela concepção capitalista rural, que coloca a categoria desenvolvimento sustentável a serviço da viabilidade econômica de determinada propriedade rural, intensificando pelo agronegócio.

> O Agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 70).

Assim como o capitalismo, toda essa prática do agronegócio se constrói com a exclusão de inúmeros seres humanos, que são expropriados e não “cabem” nesse projeto rural e de sociedade. Neste sentido a Educação do Campo em consonância com a organização do trabalho pedagógico vem em conta-ponto dessa lógica da exclusão, tanto em caráter social como educacional.

Compete aqui pontuar as contradições e as negações de direitos enfrentadas pela Educação do Campo na conjuntura da política do capital, na qual, há de um lado uma pequena parte da população com enorme concentração de renda e riqueza, por outro há o aumento desmedido das desigualdades sociais e da pobreza.

Desta forma, fica delineado um novo papel da escola pública do campo, onde está inserida a luta pela desigualdade, identidade camponesa, pela terra, abordagem curricular própria e voltada à emancipação humana, escolha de tempos escolares próprios, prática escolar voltada ao mundo do trabalho, fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade e a Organização do Trabalho Pedagógico que atenda as reais necessidades da escola. (PEREIRA e MOURA, 2015, p. 5).

Ao postular uma educação construída pelos sujeitos do campo e para esses sujeitos, fica bastante clara a referência à diversidade, pela igualdade de direitos, como poderemos constatar com a proposta de organização do trabalho pedagógico aqui sistematizado.

A educação do campo e o trabalho pedagógico na legislação brasileira

Os avanços e conquistas da Educação do Campo, através dos movimentos sociais, possibilitaram aos sujeitos do campo mais dignidade e valorização, fruto também de políticas públicas que minimizaram as fragilidades ainda muito latentes no campo.

Molina e Freitas (2011) destacam que apesar dos avanços no âmbito legislativo e da ampliação da consciência do direito a educação, ainda é um desafio a materialização da Educação do Campo no chão das escolas.

No que tange as escolas do campo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDEBEN 1996) destaca-se a especificidade da escola situada no campo. A referida lei orienta formas especificas para organização do ensino, do calendário, currículos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos.

Por conta da pressão popular, das lutas dos movimentos, no ano de 2002, foi instituída e publicada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/ CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que tem como objetivo servir como direcionamento para as especificidades das escolas do campo, sobretudo para a Organização do Trabalho Pedagógico.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo buscam tencionar no artigo 28 previsto na LDB que, visam possibilitar que as escolas públicas ofereçam um ensino e aprendizagem de qualidade, respeitando as características regionais, locais, culturais dos sujeitos do campo. As mesmas dão ênfase na liberdade para a livre escolha dos conteúdos e métodos que sejam apropriados aos alunos da zona rural.

As Diretrizes também orientam que seja feita a adequação do calendário escolar de forma que este contemple as especificidades do espaço campesino.

Na Resolução nº1, de 2002, encontramos outro artigo que merece destaque, uma vez que nos esclarece sobre as contribuições dos movimentos sociais no que se refere à Organização

do Trabalho Pedagógico das escolas públicas do campo conforme. O mesmo se refere ao artigo de nº 6º, citado no parágrafo abaixo:

> As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002).

Pensar uma educação escolar de qualidade implica refletir sobre as práticas pedagógicas e exige maior organização do trabalho educacional levando em consideração as diversas problemáticas enfrentadas, como a desigualdade social, por exemplo.

Outro importante avanço resultante das lutas por uma educação de qualidade nas escolas do campo se refere ao Parecer CNE/CEE nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, acerca dos dias que são considerados letivos para a então chamada Pedagogia da Alternância.

Mister se faz ressaltar que, não basta apenas a criação de uma legislação que tenha como objetivo o atendimento às escolas do campo, porém é preciso que essas escolas estejam dentro das prioridades do Estado. E para isso é indispensável que haja uma articulação entre os movimentos sociais para que se possa construir uma escola do e no campo que assegure a garantia dos direitos das populações campesinas excluídas e privadas de terem uma escola pública de qualidade.

4 O projeto político pedagógico na organização do trabalho das escolas do campo

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo devem refletir a dinâmica da escola e comunidade, junto com organização do trabalho pedagógico, integram um entendimento de como o campo é constituído, através do tripé: comunidade, educação e cultura.

Nesse sentido, o PPP constitui-se como caminho/busca de uma nova direção e sentido, mediado por forças internas e externas, visando atingir os objetivos esperados, englobando ações explícitas e intencionais para a compreensão da escola que temos e a construção da escola que queremos, por tal razão é essencial que a comunidade faça parte desse processo de construção, colocando os objetivos a serem alcançados, anseios e desejos, ou seja, tudo aquilo

que a instituição junto com a comunidade pretende alcançar para a qualidade do ensino da instituição escolar.

Nesta perspectiva, que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico implica um repensar constante no dia a dia da escola, seus processos culturais e a forma como ela que se encontra estruturada. Isso implica uma participação efetiva dos atores envolvidos na unidade escolar e nos processos educativos, levando-se em conta que o projetar envolve fundamentalmente uma ação colegiada com base na efetivação de modalidades de participação da comunidade dos destinos da unidade escolar, sendo também resultantes dos processos de reflexão destinados à construção de uma identidade própria e contextualizados.

O Projeto Político Pedagógico para a escola do campo deve ser elaborado buscando atender as especificidades e particularidades desse cenário. Nessa perspectiva Caldart (2004) destaca que:

> Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. (CALDART 2004, p. 16)

A autora enfatiza os desafios enfrentados pela comunidade escolar na construção do PPP, neste viés constrói-se diferentes saberes, que fortalece a identidade e a cultura de um povo, desempenhando seu papel de socialização coletiva dos sujeitos.

Caldart (2004) elucida ainda que, para se construir um PPP para as escolas do campo, é necessários elementos fundamentais que valorize os sujeitos do campo e os traços de identidade da Educação do Campo, onde estão relacionados á formação humana vinculada a uma concepção de campo, luta por políticas públicas que garantam o acesso universal á educação, projeto de educação dos e não para os camponeses, movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo, vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura, valorização e formação dos educadores e escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

A atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96 em seus artigos 14 e 15 orientam a escola a elaborar e executar o seu próprio Projeto Pedagógico interagindo com toda comunidade escolar.

Neste ínterim, a organização do trabalho pedagógico é uma tarefa importante para que haja a construção coletiva do PPP, que esteja ligado à educação das classes populares. A construção coletiva das propostas pedagógicas é uma excelente oportunidade para favorecer a participação de toda a comunidade escolar, pois o PPP é um documento democrático, que favorece a reciprocidade entre os envolvidos, beneficia a prática da solidariedade, e da autonomia pedagógica assegurada por lei, rompendo com a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola se torna apenas uma mera executora.

5 Prática pedagógica

A prática pedagógica é um verdadeiro elo entre os principais públicos da instituição de ensino, que engloba além do ensino aprendizagem, costume, tradição e cultura.

A organização do trabalho pedagógico e prática pedagógica, devem estar alinhadas a materialidade a realidade camponesa e as relações educativas que seguem as especificidades do projeto de sociedade defendida pela Educação do Campo.

No pensamento de Paulo Freire (1989) as práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem ser de uma forma política, crítica e democrática, sendo assim o educador devem ver o educando como um sujeito social e participativo para intervir no mundo.

Em consonância com esse pensamento, as Escolas do Campo devem adotar uma Proposta Pedagógica que colabora com a promoção de uma educação emancipatória que se conjuga em face de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimentos das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LAYRARGUES, 2012, p. 17).

Portanto, a escola é o espaço privilegiado de formação humana e socialização do saber sistematizado e que a construção desse saber pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como condição básica para que a formação humana e socialização do saber sistematizado e que a construção desse saber pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como continuação básica para que a formação se concretize.

A prática pedagógica é totalmente vinculada ao trabalho docente, porém não é um trabalho individualizado e sim coletivo, compartilhando desse mesmo pensamento Caldart (2003), diz que ninguém consegue ser um educador sozinho, pois "o processo pedagógico é um processo coletivo, por isso precisa ser conduzido de um modo coletivo, enraizando-se, ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes." (CALDART, 2003).

> O papel do docente que atua no campo é trazer a comunidade para a sala de aula, buscando aproximar os conhecimentos comunitários dos conhecimentos acadêmicos. O professor é o principal instrumento garantidor de uma educação de qualidade com um currículo e metodologias voltadas para as necessidades e especificidades do campo. Ele deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. (SOUSA, MOREIRA, SANTOS, 2021, p.07)

Espera-se que a prática pedagógica atenda as especificidades da Educação do Campo, venha contribuir com o crescimento educacional e qualificação dos docentes, percebendo a necessidade de novas práticas e idéias educativas que respeitem as diferenças culturais e locais, resgatando os saberes dos diferentes sujeitos de acordo com suas necessidades.

6 Princípios da Educação do Campo e as propostas pedagógicas para as escolas do campo

A educação do campo tem em sua origem de luta, pilares sustentados pelos movimentos sociais, que direcionam as ações e frentes de batalhas que as organizações populares devem se mobilizar considerando o campo como espaço de vida; a educação como direito; e a transformação social.

Fica evidente que a diversidade e a realidade do campo devem ser pontos de partida para as propostas pedagógicas para as escolas do campo, pois a luta por uma educação de qualidade perpassa pela articulação a partir do contexto do campo, com a participação dos seus sujeitos, vinculada à sua forma de vida, sua organização do trabalho, relação com o tempo, valores, saberes, memórias, enfim, considerando sua cultura específica e suas necessidades humanas e sociais. O "avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social" (MOLINA & FREITAS, 2011, p.21).

O exposto só será admissível ao evidenciar que o Movimento Por uma Educação do Campo, anseia por uma educação fundamentada numa perspectiva de formação humana,

articulada a construção de um projeto de sociedade. Por tal motivo, os princípios dispostos no Decreto 7.352 de 2010 que institui a Política de Educação do Campo associam-se a perspectivas de respeito à diversidade, a formação humana, a especificada na educação para os povos do campo, a realidade do campo como centro do ensino, a articulação da educação com um projeto de sociedade e desenvolvimento do campo, e a coletividade como forma de se garantir a qualidade da educação. (SILVA, 2021). São assim definidos os princípios da Educação do Campo no Art. 2o:

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 01)

Os princípios para a Educação do Campo, mesmo que bem articulados, assumem desafios em alinhar a construção de um projeto de educação, a um projeto de transformação social; pois a garantia da articulação político-pedagógica entre escola e comunidade e a articulação do ensino/aprendizagem a realidade socioeconômica dos povos do campo, esbarram-se nos valores hegemônicos propagados e reproduzidos pela sociedade capitalista, que apresenta um perfil individualista e competitivo, com valorização da exploração do ser humano, para o enriquecimento de quem detém o capital e diminuindo as pessoas e a cultura do campo em prol da cidade.

Os princípios da Educação do Campo assumem a proposta educativa da Educação Popular, com bases em diálogos, reconhecendo a validade dos diferentes saberes dos povos do campo. Pauta-se na formação humana integral, considerando as diferentes potencialidades dos seres humanos. A proposta pedagógica concebe a educação de modo coletivo, comunitário, visando à consciência crítica e articulada com a transformação social.

Considerações finais

Com relação à pesquisa realizada e aos estudos feitos para a produção do presente trabalho, é possível afirmar que a Organização do Trabalho Pedagógico na escola do campo é um fator indispensável e de grande importância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para os sujeitos integrantes das escolas campesinas.

As Propostas Pedagógicas para as escolas do campo e no campo devem respeitar e levar em consideração a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, entre outros.

Assim sendo, a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo, deve partir do entendimento de como este campo é constituído, levando em consideração dois elementos essenciais: a identidade e a cultura que caracterizam esse espaço.

A valorização das características que permeiam o espaço rural é uma condição extremamente essencial para a produção do conhecimento contextualizado em sala de aula, o que permite ir muito além das teorias encontradas nos livros didáticos.

Construir uma Proposta Pedagógica que seja adequada a uma escola do campo e no campo é uma forma de reconhecer que os sujeitos que ali estão inseridos são sujeitos de direitos, é compreender que o campo é um lugar de vida, de oportunidades e de um novo modelo de sociedade.

Assim sendo, é indispensável que todos juntos definam o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar, pois são através dessa definição e da compreensão que serão capazes de direcionar suas ações, buscando meios eficientes para desenvolver um ensino de qualidade através da prática. Pode-se afirmar, entretanto, que tal distinção clara entre fins e meios é necessária para que aconteça a construção do projeto político pedagógico de forma democrática, pautada nos Princípios da Educação do Campo, que assumem a proposta educativa da Educação Popular, com base no reconhecimento dos diferentes saberes dos povos do campo.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org**.). Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. 214p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, 04/11/2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária** – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. **Movimento Sem Terra:** lições de pedagogia. In._____A Escola do Campo em Movimento: semeando sonhos. Caldart (org.) – jan. a jul. 2003, p. 50 a 81.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In:_____. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 25-36.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 5 ed. Campinas: Papirus, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões Teóricas e Históricas sobre o Trabalho Didático. In: BRITO, Silvia Helena, et. al. (Org.) **A Organização do Trabalho Pedagógico na História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010, pp. 61-87.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A Construção Do Projeto Politico-Pedagógico Das Escolas Do Campo**: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MACHADO, Ilma F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional,** n. 8, vol. 4, jul.-dez., 2009. p.1-10

MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo Educação. In: **Revista do Centro de Educação**. v. 33, n. 1, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2008. p. 93-106.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. *Em Aberto, 24*(85), 2011. p. 17-31

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120p.

PEREIRA, Marcos Paiva. MOURA, Terciana Vidal. **O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo:** um olhar para as singularidades do multisseriamento. Texto apresentado no II Colóquio Educação e Diversidade na Educação Básica, Salvador, 2015.

PEREIRA, Marcos Paiva. **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores**. Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2016

SANTOS. Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SILVA, Priscila Teixeira da. **Da mandioca à farinhada**: aproximações e distanciamentos entre educação do campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-BA. Tese de doutorado. Universidade Do Estado Da Bahia. Programa De Pós-Graduação Em Educação e Contemporaneidade. Salvador. 2021.

SOUSA, Ruth de Oliveira; MOREIRA, Antônio Domingos; Santos, Arlete Ramos dos. **Educação do campo em Bom Jesus da Lapa:** desafios e perspectivas no trabalho docente. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 12, p. 1-18, maio, 2021.

DESCONTRUINDO A HEGEMONIA: O PAPEL DO AUDIOVISUAL NA PRÁXIS EDUCATIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Jacira Chave de Sousa Castro[416]
Thaynan Alves dos Santos[417]

"Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens".
Paulo Freire

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo o audiovisual na perspectiva da pedagogia da alternância no contexto da educação do campo. No objetivo geral buscamos compreender de que forma o audiovisual pode ser usado como instrumento contra-hegemônico no contexto da pedagogia da alternância, tendo em vista que o audiovisual popular surge como uma ferramenta que busca construir formas contra-hegemônicas de representação da realidade em uma perspectiva formativa educacional da educação do campo. Diante desses aspectos elencamos como questionário: de que maneira o audiovisual se faz instrumento contra-hegemônico na produção de uma práxis educativa no contexto da pedagogia da alternância? Além do objetivo geral apontamos como específicos: Constatar de que forma o audiovisual surge como uma ferramenta contra-hegemonica; investigar a incidência do audiovisual na pedagogia da alternância; analisar as contribuições do audiovisual para a educação no contexto da pedagogia da alternância. O caminho metodológico da pesquisa foi baseado em uma análise de dados bibliográficos.

Palavras chaves: Audiovisual. Contra-hegemônico. Pedagogia da alternância.

Introdução

Este artigo aborda a apropriação do audiovisual popular como uma ferramenta de caráter contra-hegemônico no desenvolvimento de uma práxis educativa inserida no contexto da pedagogia da alternância. Nosso objetivo é apresentar essa ferramenta formativa, que, quando devidamente politizada e contextualizada no âmbito educacional, revela um potencial formativo de magnitude inestimável.

[416] Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Piauí-UFPI, Teresina, Piauí, Brasil. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais – UFPI/CPCE, jaciraachaces1999@gmail.com

[417] Mestre em Ciências e Sustentabilidade, pela Universidade Federal do Sul da Bahia -UFSB, Texeira de Freitas, Bahia, Brasil. Graduado em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais – UFPI/CPCE, thaynan12santosalves@hotmail.com

As classes populares e os movimentos sociais têm empregado o audiovisual sob uma perspectiva popular, como uma estratégia para contrapor a lógica da indústria cultural. Esta última, por sua vez, utiliza essa mesma ferramenta, porém enraizada nos princípios do modo de produção capitalista, visando a dominação das amplas massas e a manutenção da hegemonia.

Nesse contexto, Villas Bôas e Pereira (2019) reiteram a significância da assimilação das linguagens artísticas como parte integrante de uma práxis. Isso implica em retratar a realidade a partir da perspectiva individual sobre o mundo, desafiando, assim, a predominante lógica do real. A articulação da arte política com os processos educacionais desempenha um papel transformador nos meios de produção cultural, um fator de extrema importância para a consolidação de uma cultura política democrática.

A inserção do audiovisual no âmbito educacional surge a partir das experiências oriundas dos movimentos sociais, onde gradualmente se percebeu suas significativas potencialidades no âmbito formativo. Dessa perspectiva, emerge a indagação sobre de que maneira o audiovisual se faz instrumento contra-hegemônico na produção de uma práxis educativa no contexto da pedagogia da alternância?

Com isso o presente artigo tem como objetivo geral compreender de que forma o audiovisual pode ser usado como instrumento contra-hegemônico no contexto da pedagogia da alternância. Logo os objetivos específicos são: a) Constatar de que forma o audiovisual surge como uma ferramenta contra-hegemonica; b) Investigar a incidência do audiovisual na pedagogia da alternância; c) Analisar as contribuições do audiovisual para a educação no contexto da pedagogia da alternância.

A estrutura do texto se configura a partir de uma introdução, na qual se efetua uma breve contextualização do tema em questão. O desenvolvimento subsequente compreende quatro tópicos distintos, seguidos pela conclusão.

O primeiro tópico enfatiza a relevância da pedagogia da alternância em sintonia com a educação no contexto rural, delineando suas características essenciais. A seguir, realiza-se uma concisa apresentação conceitual da noção de indústria cultural, ressaltando sua implicação na dinâmica sociocultural.

O tópico subsequente discorre sobre o audiovisual sob a ótica contra-hegemônica, explorando como esta manifestação artística desafia as narrativas dominantes e busca criar um contraponto à influência hegemônica.

Por fim, o texto aborda de que forma o audiovisual se configura como uma ferramenta instrutiva na pedagogia da alternância, evidenciando como essa modalidade educacional incorpora e potencializa o uso do audiovisual para promover uma abordagem de ensino mais enriquecedora e envolvente.

A conclusão encerra o texto, reiterando a importância do audiovisual como um recurso transformador na educação, especialmente no âmbito da pedagogia da alternância, onde suas propriedades contra-hegemônicas podem desencadear um impacto substancial na construção de uma práxis educativa mais inclusiva e conscientizadora.

O texto é construído como instrumento avaliativo da disciplina Teorias Educacionais, que é um disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI).

Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

A Pedagogia da Alternância surge como um instrumento educativo em meados da década de 1930, na França por camponeses que reivindicavam por um modelo educacional que atendesse as especificidades de seus filhos a partir do contexto em que estavam inseridos. Ela chega no Brasil por volta de 1969, no Espirito Santo, trazida por uma missão jesuíta. Esse instrumento educativo quando chega no território brasileiro é influenciado por a educação popular que é um modelo educacional que tem princípios objetivando a emancipação dos sujeitos, uma educação que contextualiza a realidade, o contexto em que estão inseridos e com isso vai educando os sujeitos a partir da sua compreensão de mundo e sociedade.

> Período de movimento de educação popular, com uma proposta educativa contra-hegemônica, que contrariava o contexto político marcado por extrema interferência, vigilância e censura promovida pelo governo militar. Com forte influência da Teologia da Libertação, assumida e difundida por padres progressistas na América Latina, a Pedagogia da Alternância penetra em território nacional e começa a arregimentar trabalhadores por meio do associativismo e de práticas de produção econômica alternativa ao modelo de desenvolvimento hegemônico. Naquele contexto, a Pedagogia da Alternância sofreu a influência dos princípios políticos e pedagógicos da Educação Popular, auxiliando-a na concretização dos seus projetos educativos que, por sua vez, influenciaram o projeto de educação do campo concebido a partir da década de 1990 – um projeto educacional alternativo ao campo, alinhado ao processo de desenvolvimento agroecológico e sustentável, em oposição ao modelo econômico e educacional proposto pelo capitalismo no campo (SOUSA, 2021, p. 14/15).

Esse modelo de pedagogia da alternância, atrelado a educação popular, aos movimentos sociais do campo se organizam e reivindicam um modelo educacional que atendesse as demandas do campo, um currículo que conseguisse abarcar as subjetividades dos sujeitos, vislumbrando um outro paradigma de sociedade. Esse debate sobre Educação do Campo surge da contradição ao sistema de dominação imposto pelo capitalismo, com princípios agroecológicos, em prol da soberania alimentar.

Esse debate perdurou por alguns anos e teve o Movimento do Trabalhadores Sem Terra (MST) como o um dos principais personagens desta luta (Santos e Lima, 2022), e com o avançar do debate eles se articulavam com outras organizações que pudesse somar a pauta de reivindicação pela construção desse projeto de educação do e no campo.

Segundo os autores (Santos e Lima, 2022):

> Os debates construídos a partir do 1º Encontro Nacional de educadores/as da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, pelo MST, bem como da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 1998, pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foram fundamentais para a constituição dos princípios políticos e pedagógicos que dão sustentação ao projeto de Educação do Campo.

As discussões giraram em torno das condições de escolarização e de trabalho, qualidade do ensino, formação do corpo docente e modelos pedagógicos que valoriza novas experiencias no meio rural. O que indicou a construção um modelo educacional de educação do campo.

Outro importante marco para a educação do campo se dá em 16 de abril de 1998 data em que, “foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária” (SANTOS, 2017, p.7). Ele surge a partir de discursões do I ENERA, e se constitui como firmamento do Estado como organizações que se movimentam em prol do direito a terra e educação.

Nesse sentido Molina e Sá (2012), afirmam que a:

> Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais e a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores do próprio campo. Como consequência das demandas apresentadas pelos

> movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). (MOLINA; SÁ 2012, p.468.).

Para colocar esse projeto em pratica teve-se que partir do pressuposto da necessidade de "vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos" (MOLINA; SÁ 2012). E levando em consideração essas especificidades, o currículo do curso foi pensado para atender as demandas do campo, por isso, ele acontece em regime de alternância, intercalando entre o Tempo Universidade (TU), e o Tempo Comunidade (TC). Se constituindo a partir de princípios da educação popular e da pedagogia da alternância.

Um modelo de educação que ultrapassa o espaço escolar, um modelo que integre a realidade dos estudantes com o espaço acadêmico, que leva em consideração o trabalho, a cultura e todas as outras experiências já vividas, experiências em sua maioria carregadas de conhecimento popular. E desde o início da proposta essa foi uma das demandas dos movimentos sociais, pois eles objetivavam educadores que trabalhassem além da educação escolar.

> A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo especialmente no que diz respeito ao ensino médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade de as crianças e os jovens do campo estudarem em suas localidades de origem. (MOLINA; SÁ, 2012, p.470 - 471).

A Educação do Campo nesse sentido, emerge com o propósito primordial de capacitar e preparar professores para desempenhar um papel ativo em instituições de ensino voltadas aos estudantes que vivem nas áreas rurais. Seu objetivo essencial reside em fortalecer a educação dos jovens dentro de suas próprias comunidades, levando em consideração as características e particularidades que definem esses contextos singulares.

Industria Cultural

A indústria cultural é um aparato de produção cultural e artística que tem suas raízes fincadas no modo de produção capitalista. Um de seus principais objetivos é construir uma

representação da realidade e um sistema de informação e entretenimento tal como interessa à burguesia: apagando as contradições sociais, a luta de classes e pautando valores como o individualismo, a competição e a propriedade privada dos meios coletivos de produção. Seu horizonte é a lucratividade, constituída pela mercantilização da arte e da comunicação (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019).

Em síntese, a indústria cultural é um meio de produção que reproduz os interesses das classes dominantes visando sua perpetuação por meio de uma tentativa de alienação da classe trabalhadora dominada a respeito de sua própria condição de opressão, a fim de que esta não faça leitura crítica sobre a lógica do capitalismo e sobre as possibilidades de a ele resistir.

No entanto, sabemos que esse poder cultural não é absoluto e que o processo de consciência da classe trabalhadora é histórico. Nesse processo de consciência e organização, os trabalhadores disputam os meios culturais de produção, numa perspectiva popular, que associa arte e política como elementos da desopressão.

Desse ponto de vista, surgem as produções do audiovisual popular, concebidas como resultados de empreendimentos coletivos e formativos. Estas produções emergem no cenário com a finalidade de trazer à tona as narrativas das populações subalternizadas. São obras que constantemente buscam instigar uma reflexão crítica acerca do objeto abordado, enfatizando conteúdos de natureza socialmente transformadora, tudo isso por meio de expressões estéticas que se originam nas camadas populares.

O que se almeja é a construção de formas de representação do real que contrapõem a hegemonia vigente. Estas formas visam a estabelecer conexões com processos coletivos de resistência em face da lógica exploradora do capital, que abrange a exploração do trabalho humano e dos recursos naturais.

A partir de 1960 o agronegócio se expande de forma avassaladora no campo brasileiro, e um reflexo disso foi o aumento da expropriação de terras e em um contexto de fragmentação dos movimentos sociais do campo ocasionado pôr o Golpe Civil militar de 1964. Com isso, também inicia um projeto de dominação do imaginário das grandes massas para aceitar a implementação desse sistema, e essas campanhas se dá por os principais meios de comunicação da época, que era o rádio e a televisão, “visto que a relação entre Indústria Cultural e a Questão Agrária pode ser identificada já na década de 1960” (CHÃ, 2016, p.15), foi essa relação que

contribuiu com a implementação da Revolução verde no Brasil, o audiovisual sendo utilizado como um meio de dominação capitalista.

Esse modelo de produção desde o início até os dias atuais apresentam o campo em suas representações como um lugar sempre pacifico, construindo uma narrativa em que o campo sempre como um lugar prospero, e sem nenhum tipo de contradição (CHÃ, 2016, p. 17). Trata-se de uma jogada de *marketing* para induzir uma maior aceitação desse projeto, e fazer com que essa proposta de produção agrícola ganhe credibilidade por parte da sociedade. E esse projeto de dominação é perceptível em todos os espaços, como, telenovelas, programas de tv, musicas, propagandas nos meios digitais, *outdoor*, e assim consecutivamente.

Audiovisual na perspectiva contra-hegemonica

O audiovisual adquire uma perspectiva contra-hegemônica quando as classes populares se unem para adquirir domínio sobre os meios de produção. Isso se manifesta através de "iniciativas de compartilhamento dos meios de produção de linguagens artísticas destinadas à classe trabalhadora do campo brasileiro" (VILLAS BÔAS e CANOVA, 2019, p. 2).

Os autores destacam a existência de dois momentos distintos nesse processo de socialização. O primeiro teve seu início em 1955 e se estendeu até a interrupção das organizações que operavam por meio da educação popular em 1964. O segundo momento ocorreu no fim do governo de Fernando Henrique Cardoso e se perpetuou durante os governos do Partido dos Trabalhadores, com contribuições valiosas de figuras como Augusto Boal e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

É importante ressaltar que a trajetória do audiovisual esteve e continua intrinsecamente ligada ao teatro político, uma ferramenta política que age em contraposição à lógica da indústria cultural. Nesse contexto, Augusto Boal desempenhou um papel fundamental como pioneiro dessa abordagem no Brasil. Ele foi o responsável pela criação do Teatro do Oprimido, uma forma de representação que se tornou uma poderosa ferramenta para estimular uma análise crítica das dinâmicas sociais e das relações entre opressores e oprimidos, visando à promoção de mudanças sociais e transformações significativas.

A relação dos meios de produção popular segundo Villas Bôas; Canova, 2019, têm o filme *cabra marcado para morrer*, como representação da relação entre os coletivos de teatro

e audiovisual, com os movimentos sociais, reafirmando a parceiro do Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) e as Ligas Camponesas.

Esse movimento foi de fundamental importância para as classes populares começarem a se colocarem no *front* das disputas dos meios de produção, esse processo possibilita um painel maior de ferramentas metodológicas populares. Nesse sentido "é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue" (Freire, 2021), pois quando o povo tem uma compreensão crítica da realidade, subsídios para se pronunciarem e uma compreensão de que quando organizados eles promovem a transformação e vale a pena ressaltar que a luta precisa ser formativa.

E partindo da concepção da arte enquanto movimento formativo de cultura popular e política, que possibilita a conquista do direito a palavra, Villas Bôas e Pereira dizem que:

> Compreendem que a arte, além de um direito humano intersubjetivo, é parte inalienável da luta do povo, como ingrediente de sua autocompreensão, autoexpressão e autodeterminação. Logo, cabe aos setores populares a aprendizagem artística, enquanto práxis viva pela qual os trabalhadores entram em cena para narrar o mundo a partir de suas perspectivas, o que inclui a desmontagem ideológica da história "oficial" e sua recriação como tempo-espaço de possibilidades. (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p. 65)

Essa autorepresentação contradiz a visão caricatural da realidade que por muito tempo foi propagada nos meios de reprodução capitalista. Ao permitir que o próprio povo assuma a autoria, as produções audiovisuais possibilitam denunciar violações de direitos, divulgar conquistas e reivindicações, bem como preservar e promover sua própria cultura.

Ferramenta educativa na pedagogia da alternância

O audiovisual desempenha um papel significativo na pedagogia da alternância ao se ancorar na essência desse modelo de produção, que propõe a ascensão das minorias para que possam assumir o controle dos meios de expressão e, assim, auto representarem-se de maneira autêntica e empoderada.

A pedagogia da alternância fundamenta-se em uma abordagem educacional que busca harmonizar o aprendizado formal com experiências práticas no ambiente da própria comunidade. Nesse contexto, o uso do audiovisual emerge como uma ferramenta potente e

eficaz para permitir que as comunidades rurais e as minorias se apropriem das técnicas de produção audiovisual e, consequentemente, narrem suas próprias histórias, tradições e desafios de maneira genuína.

Ao assumirem o papel de produtores de conteúdo audiovisual, os participantes desse processo educacional se capacitam não apenas para lidar com as ferramentas técnicas, mas também para expressar suas perspectivas e vivências de uma forma que desafia narrativas hegemônicas e estereotipadas muitas vezes perpetuadas pela indústria cultural dominante. Através dessa forma de expressão, as comunidades podem compartilhar suas visões autênticas, reivindicações e aspirações, contribuindo para uma educação mais inclusiva, conscientizadora e participativa.

O uso do audiovisual na pedagogia da alternância, ao permitir que as minorias se apropriem dos meios de produção e se auto representem, não apenas oferece um veículo para a disseminação de conhecimento, mas também serve como um instrumento de empoderamento, transformação social e promoção da diversidade cultural. Dessa forma, o audiovisual se converte em um meio de construção de identidades e de ressignificação das narrativas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

E esse modelo fortalece a pratica educativa pois ele viabiliza uma construção de conhecimento que permite os sujeitos se perceberem no mundo e com isso ser capaz de se organizar a partir desse entendimento. Possibilitando assim uma “formação de indivíduos críticos e capazes de tomar decisões e distinguir com autonomia os diversos significados de uma obra ou de um discurso” (CANOVA, 2020, p. 20).

Canova, 2019, acrescenta que:

> É importante ressaltar que o audiovisual da Educação do Campo encontra um diálogo com o nexo histórico das experiências de articulação entre movimentos sociais, educação popular, linguagens artísticas e a comunicação popular, em que a arte, a comunicação e a educação tem estado conectadas à formação política e a organização social. Retomar esta história construída nas lutas sociais dá um lastro às experiências recentes, que enraizadas em um legado estético e histórico dos movimentos populares, adquirem uma força política produtiva capaz de colocá-las em conexão com os desafios do tempo presente. (CANOVA, 2019)

Nessa perspectiva o audiovisual fortalece a pedagogia da alternância a partir do diálogo entre escola e comunidade, a relação do contexto da realidade com o espaço acadêmico. Pois ao se perceber na cena como produtor de conhecimento, eles saem desse lugar de "ambiguidade" como evidencia Freire, 2021, pois quando se percebem nesse lugar "os oprimidos dificilmente lutam, nem se que confiam em si mesmo ".

O letramento audiovisual assume nesse itinerário um movimento, uma ferramenta de transformação social extraordinária que traz à tona uma realidade negligenciada e muitas vezes distorcida pela indústria cultural. Há, entretanto, inúmeros desafios relacionados ao domínio tecnológico e à possibilidade de expressão fora dos padrões hegemônicos da realidade, tão fortemente introjetados nos processos culturais dominantes. E um dos principais desafios é a falta de subsídios para as produções.

A disseminação desse modelo de produção requer não apenas a popularização do próprio conceito, mas também a democratização do processo de produção em si. Como parte desse esforço, têm surgido diversas iniciativas de capacitação que visam promover o letramento em audiovisual, utilizando para tal fim a ferramenta mais acessível e amplamente disseminada atualmente: o celular.

Nesse cenário, a formação em audiovisual alinha-se com a inclusão digital e democratiza o acesso à produção de conteúdo visual. O celular, enquanto dispositivo de captação e edição de imagens e sons, torna-se uma ferramenta versátil e poderosa nas mãos de comunidades e indivíduos que antes poderiam estar marginalizados das plataformas de criação e disseminação de narrativas.

Essas iniciativas de formação em letramento audiovisual utilizando celulares proporcionam às pessoas a habilidade de contar suas histórias, compartilhar conhecimentos e expressar perspectivas únicas, tudo isso de forma autônoma e autêntica. Isso não apenas estimula a diversidade de vozes e perspectivas na esfera pública, mas também contribui para o empoderamento individual e comunitário, permitindo que grupos marginalizados tenham uma voz ativa e influente na esfera midiática e na construção da cultura visual contemporânea.

Assim, a popularização do modo de produção audiovisual por meio do uso acessível e generalizado de celulares desempenha um papel fundamental na democratização da narrativa, na promoção da inclusão e na criação de um cenário mais diversos e representativo na esfera midiática e cultural.

Para reforçar essa perspectiva, a experiência da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do PI "Cenas Camponesas", que é um projeto que surgiu inicialmente como projeto de extensão da universidade Federal do Piauí, Campus professora Cinobelina Elvas (UFPI – CPCE) vinculado ao curso de Licenciatura em educação do Campo (LEdoC). Ainda quando projeto de extensão organizou o Curso de Vídeo Popular Camponês que teve como objetivo a socialização dos meios de produção do audiovisual junto aos camponeses do sul do PI, visando construir formas contra hegemônicas de representação da realidade, que deem conta de denunciar os processos de violência e violação dos direitos dos sujeitos do campo promovidos pelo agronegócio e anunciar suas estratégias de resistência.

Evidenciando a realidade do curso na atualidade é possível se encontrar vários materiais em audiovisual produzidos por alunos e egressos da LEdoC – CPCE, junto as comunidades de origem dos mesmos na região Sul do Piauí. E isso mostra o quanto o audiovisual vem se potencializando com o passar do tempo. Esses materiais vêm sendo produzidos junto com organizações como a Escola de Teatro Político e vídeo Popular do Piauí: Cenas Camponesas e o Núcleo de Agroecologia e Arte do Vale do Gurgueia (NAGU – UFPI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). E esse processo dialoga com o que BOAL, 2015, afirma que "ser cidadão não é atuar em sociedade, mas atuar para muda-la"

É importante se perceber que quando começa a se popularizar a produção desses materiais em audiovisual é por que o processo educativo já está bem avançado, e se potencializa muito depois que o material começa a circular, pois é o espaço onde vai se fazer um debate mais aprofundado da realidade.

Conclusão

Retomando as questões de partida, a compreensão da realidade vai além da mera percepção dos fatos; requer um enlace entre a realidade concreta e a expressão artística, onde a arte política assume um papel vital. Ela proporciona a capacidade de discernir tanto o tangível quanto o abstrato, ampliando a compreensão e a análise crítica dos acontecimentos.

No entanto, a arte não é uma entidade isolada, necessita de uma relação intrincada entre o real e o artístico para desempenhar plenamente seu papel social. Esse vínculo ganha especial relevância na cultura popular, onde a arte é um veículo essencial para a criação de diálogos e narrativas inovadoras.

É dentro desse contexto que o audiovisual se destaca como um instrumento de divulgação da cultura popular e dos modos de vida e produção que a definem. A perspectiva popular do audiovisual exerce um potencial significativo ao contribuir para a edificação da pedagogia da alternância como um meio educativo na Educação do Campo. Simultaneamente, essa abordagem fortalece as raízes culturais, valoriza os conhecimentos tradicionais das comunidades rurais e reforça a identidade desses grupos. Além disso, o audiovisual emerge como um mecanismo eficaz para reivindicar direitos e disseminar valores culturais.

A importância do audiovisual também reside na sua capacidade formativa. Ao valorizar devidamente os saberes populares e dar voz às perspectivas das comunidades, a educação se torna verdadeiramente emancipatória. Através da valorização desses conhecimentos e da promoção de uma abordagem participativa e inclusiva, o audiovisual contribui para a construção de uma educação que não apenas informa, mas empodera e transforma.

Portanto, o audiovisual na perspectiva popular transcende os limites da produção audiovisual convencional. Ele se apresenta como um veículo de anúncio, celebração e reflexão da cultura popular, ao mesmo tempo que desempenha um papel-chave na edificação de uma pedagogia da alternância abrangente e na promoção de uma educação emancipatória e inclusiva.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify: Sesc, 2015.

CANOVA, Felipe. VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Quando Camponeses Entram em Cena: trabalho teatral do MST e a interface com a linguagem audiovisual**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91022, 2019.

CHÃ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção hegemônica** / Ana Manuela de Jesus Chã – São Paulo, 2016. 160 f.: il: 30cm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, Felipe Canova. **Linguagem audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**. In: CALDART. **Dicionário da Educação do Campo** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Francisco de Assis; LIMA, Elmo de Souza. **As interfaces políticas e pedagógicas entre agroecologia e educação de campo.** LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida; GONÇALVES, Marli Clementino. **Educação do campo e pedagogia da alternância: deferentes concepções e projetos em disputas**. 1º. Ed. Curitiba: editora casa, 2022, 15 a 33.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SOUSA, Elson Silva. **As práticas educativas na Casa Familiar Rural "Vivendo a Esperança" em São João do Sóter - MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. PEREIRA Kelci Anne. **Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo.** Conhecer: debate entre o público e o privado 2019, Vol. 09, nº 23.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA POR REFORMA AGRÁRIA

Gidelmo Santos de Jesus[418]
Suelaine dos Santos Rodrigues[419]
Odair Ledo Neves[420]

Resumo: O presente texto é resultado da investigação acerca da relação entre os Movimentos Sociais e a Educação do Campo no Alto Sertão Sergipano, na construção das relações no processo de luta pela reforma agrária. Fazemos um breve resgate que favoreçe uma compreensão da luta dos Movimentos Sociais pela reforma agrária, tendo a educação como instrumento fundamental nesta construção. Esse levantamento se faz relevante para percebermos a luta dos movimentos sociais, pois, compreendemos que sem um processo massivo de educação, um dos aspectos principais que garante a permanência dos sujeitos no campo, principalmente dos jovens, sendo assim um aspecto fundamental nesta construção. As pesquisas investigativas, bibliográficas e de visita de campo, realizadas para este estudo, se fizeram necessárias para termos acesso a elementos fundamentais da pesquisa.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Luta. Território. Educação.

Introdução

Para melhor abordarmos este estudo, procuramos responder ao questionamento: como tem se dado a luta por reforma agrária no Alto Sertão sergipano? Como tem sido a abordagem da educação do campo pelo poder público na referida região? Para responder tais questionamentos, buscamos informações levantadas, por meio de questionamentos informais a alguns militantes, educadores e gestores de escolas; leituras de textos; pesquisas em sites; visita

[418] Militante do Setor de Educação do Movimento Sem Terra/SE; Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Origenes Lessa (FACOL). Educador da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia/Al Email: gsjmst@yahoo.com.br

[419] Mestre em Educação do Campo pela Universidade do Recôncavo da Bahia- UFRB. Graduada em licenciatura em Educação do Campo (ciências humanas e socias) pela Universidade do Estado de Sergipe- UFS. Militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA/SE). Professora de Educação Básico na Rede municipal de Delmiro Gouveia/AL. Email: suelainemaite@gmail.com

[420]Doutorando em Estudo de Linguagens (UNEB). Mestre em Educação do Campo (UFRB). Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. odairln@yahoo.com.br

as unidades de ensino em comunidades camponesas e de assentamentos; e a alguns estudos que fizemos anteriormente, principalmente à nossa pesquisa realizada no curso de Especialização em Residência Agrária da Universidade Federal de Sergipe em 2015.

Para compreender o processo de luta e construção da Educação do Campo, subdividimos este texto da seguinte forma: primeiro procuramos situar o processo histórico da luta pela terra no Alto Sertão sergipano, trazendo uma trajetória sucinta do processo de luta, desde sua origem e perpassando pelos diferentes períodos e formas de organização dos trabalhadores na luta pelo principal instrumento da reforma agrária, a terra, e consequentemente à luta pela reforma agrária. Em um segundo momento, a partir dos escritos teóricos de Caldart e Vendramini, fazemos uma reflexão acerca da luta pela construção da política pública da Educação do Campo no Alto Sertão Sergipano, trazendo, sobretudo o descaso com que o poder público, principalmente o municipal, tem tratado a Educação do Campo, não demonstrando o compromisso necessário para a implantação e efetivação deste direito. Em um terceiro momento, fazemos uma reflexão acerca do desenvolvimento da Educação do Campo para a construção da reforma agrária a partir da inserção dos militantes em cursos formais para a garantia do direito de estudar e levar ao campo os conhecimentos necessários para sua transformação.

Por fim, chegamos à conclusão de que apesar dos esforços dos movimentos sociais, a luta pela reforma agrária parece ser uma realidade distante, pois a partir de estudos que realizamos anteriormente, existe sim uma considerável distribuição de terra na maioria dos sete municípios do Alto Sertão, tendo alguns deles, como por exemplo, Poço Redondo e Canindé de São Francisco, um grande número de assentamentos e de comunidades de pequenos agricultores, o que configura uma transformação agrária. No entanto, a conquista da escola e da educação, bem como, de serviços básicos ainda são insuficientes para a realização da reforma agrária, o que dificulta a permanência do homem do campo no campo, sobretudo a juventude que tem que sair para a cidade em busca de trabalho e estudo.

Historiando a luta por terra no Alto Sertão Sergipano

É de longa data que a luta por terra se faz presente no Alto Sertão sergipano, uma das primeiras manifestações de luta de que temos notícia é a presença do cangaço, como elemento

de luta contra o poder dos coronéis, muito forte no Nordeste. Outra importante luta que se intensifica no Alto Sertão a partir da década de 1970 e se estende até a primeira década do século XXI, são as lutas das comunidades tradicionais, as quais se organizavam pela posse, reconhecimento e demarcação de suas terras. Destacamos aqui, principalmente a luta dos índios Xocós no município de Porto da Folha e dos remanescentes de quilombos, no mesmo município e a luta da comunidade Guia no Município de Poço Redondo. Já a década de 1980, foi um período de lutas ligadas, sobretudo a igreja católica a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que articulou por todo o Brasil diversas manifestações e lutas voltadas para a organização dos trabalhadores do campo e da cidade, e que deu origem à Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A década de 1980, no Alto Sertão Sergipano, foi marcada por duas importantes lutas por terra pelos trabalhadores sindicalizados dos municípios de Nossa Senhora da Gloria, Porto da Folha, Monte Alegre e Poço Redondo, sendo que "a primeira luta por terra que se tem registro nesta década (1980) no Alto Sertão é a ocupação da Fazenda Morro do Pato, no município de Nossa Senhora da Glória, em agosto de 1985, por trabalhadores rurais ligados ao Sindicato de Trabalhadores Rurais(STR)[421]" (JESUS, 2017, p. 6). A segunda e mais importante luta deste período, que intensifica a luta pela terra no Alto Sertão Sergipano, é a luta pela Fazenda Barra da Onça no Município de Poço Redondo, que inclusive origina o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado de Sergipe.

A luta de Barra da Onça tem grande visibilidade não apenas no alto sertão mas em todo o estado de Sergipe, pela sua intensidade de conflitos gerados entre latifúndio e trabalhadores, como também o governador do Estado da época que não mediu esforços nas tentativas de reprimir os trabalhadores.

É na década dos anos de 1990, sobretudo a partir de 1996 que se intensifica na região as lutas e conflitos por terra a partir da expansão do MST no Estado, com a ocupação do alojamento da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) em Canindé de São Francisco, posteriormente da Fazenda Cuiabá, também em Canindé e da Fazenda Alto Bonito no município de Poço Redondo, os quais deram origem a diversos outros assentamentos espalhados pelos municípios do Alto Sertão Sergipano. É a partir destas ocupações que o MST

[421][421] Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

passa a lutar pela construção da Reforma Agraria no Alto Sertão Sergipano, para tanto, é no contexto desta luta que surge a luta por Educação do Campo.

A luta por escola do campo surge a partir da luta por terra protagonizada pelo MST, que tem um caráter massivo, em que as famílias se mudam para os acampamentos e passam a necessitar de escola para seus filhos, "se não fosse o caráter massivo e popular do Movimento e esse seu traço especifico de fazer a luta com as famílias, não haveria crianças nos acampamentos, tampouco professoras. Talvez a necessidade aparecesse depois nos assentamentos..." (CALDART, 2004, p. 235).

Não diferente da conjunta de luta do MST a nível nacional, no Alto Sertão Sergipano, a luta pela escola para os filhos dos trabalhadores se dão ainda no acampamento. Assim, nos acampamentos citados acima, a luta pela escola se fez presente, principalmente, nos acampamentos das fazendas Cuiabá e Alto Bonito, em que foi necessária a construção do barracão da escola para as crianças estudarem durante o dia e para os adultos durante a noite com as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As escolas das crianças foram articuladas com a militância dentro do próprio acampamento, que assumiu as aulas e com isso se firmou parcerias com as secretarias de educação de alguns municípios do Alto Sertão, entre eles, os municípios de Canindé de São Francisco, Poço Redondo e Monte Alegre, que cederam educadores do seu quadro efetivo, na maioria professoras esposas de acampados, bem como a contratação de militantes do próprio acampamento. Estes militantes assumiram a tarefa de educar os filhos da luta, os quais passavam por um processo de formação realizada pelo próprio setor de educação, na busca pela construção de uma escola diferente, ou seja, que não fosse mera reprodutora do sistema de ensino vigente no nosso país, mas que contemplasse os anseios dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Além das parcerias com os municípios, foram criadas as turmas de EJA a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em que acampados e assentados passaram a militar no setor de educação através desta modalidade, mesmo muitos destes não tendo concluído se quer o Ensino Fundamental, passaram a receber formação por meio da parceria MST/UFS/INCRA/PRONERA[422], para assumirem as turmas nos

[422] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Universidade Federal de Sergipe; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

acampamentos e consequentemente passaram por um processo de escolarização. Daí é que se criou no Estado de Sergipe a primeira turma de supletivo para a conclusão do Ensino Fundamental e posteriormente o Curso de Formação do Educador Popular no Ensino Normal, Magistério e na sequência as licenciaturas que garantiram a formação de educadores ligados ao MST e outros militantes de atuação na Educação do Campo, o que trataremos mais adiante.

A Educação do Campo no Campo Sertanejo

A Educação do Campo "é um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, que tem os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas e que nos exige um olhar de totalidade" (CALDART, 2009, P.35). Apesar de ser uma luta que surge no seio dos Movimentos Sociais, especialmente do MST, hoje tem sido abordada por diversos seguimentos na busca pela igualdade de direitos educacionais que vão além da base destes movimentos. Assim, tem sido uma luta de superação de desigualdade em que se construiu o campo brasileiro, como descreve Vendramini (2007):

> A educação do campo vem conquistando espaço, nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais no Brasil. Tal fato merece nossa reflexão, diante do contexto em que ele se manifesta. Observamos a continuidade do êxodo rural, iniciado no século passado e intensificado nas décadas de 1960 e 1970 (hoje, 19% da população vive nas zonas rurais), a inviabilização da agricultura familiar e o fortalecimento do agronegócio e da produção para a exportação. (VENDRAMINI, 2007, p. 122).

Nesse contexto de superação do êxodo e do avanço do agronegócio é que tem se pautado a luta dos Movimentos Sociais por Educação do Campo no Alto Sertão Sergipano, protagonizado pelo MST. Com isso, tem procurado garantir a formação de seus militantes para atuarem na superação desta realidade do campo brasileiro que se configura também em nossa região.

A principal luta dos movimentos sociais no que se refere à Educação do Campo tem sido por implementação de políticas públicas que garantam a qualidade da educação para os sujeitos do campo que visem sua geração e reprodução neste espaço de vida. Assim, fruto dessas lutas, temos inúmeras escolas "conquistadas", porém sem um maior entendimento da construção de tal política pública. É o caso de escolas de assentamento em que o poder

municipal garante o funcionamento das escolas, mas não assume a reinvindicação dos movimentos sociais, essas escolas funcionam como uma escola rural ou mera reprodução das escolas urbanas, sem considerar as demandas dos movimentos, como disposto no artigo 9º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o qual define que, "as demandas, provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente*"* (KOLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 84).

Infelizmente o poder público, principalmente o municipal, fecha os olhos para as demandas e continuam a reproduzir uma educação que não emancipa o sujeito do campo. A demanda principal nas primeiras décadas deste início de século XXI tem se dado no propósito da manutenção das escolas abertas, pois "*virou moda*", sobretudo a partir de 2003, fechar escolas do campo, com a justificativa da seriação.

Os movimentos sociais no Alto Sertão têm se debruçado na luta contra o fechamento das escolas, embora tenha parecido ser em vão, pois são inúmeras escolas do campo que são fechadas, as quais tem se pautado com base em brechas na legislação vigente em nosso país, como deixam claro, as autoras Vieira, Santos e Jesus (2012):

> Com isso, a legislação no art. 23[423] deixou aberto à possibilidade da organização do ensino no campo ser em grupos não seriados. Contudo, no Plano Nacional de Educação (PNE) indica como meta "... a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes ...". Indica ainda como uma das metas e objetivos para o ensino fundamental "associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas" (PNE, 2000, p. 26). Essa contradição evidencia que há brechas na legislação que possibilitam para que esses direitos sejam subestimados. (VIEIRA; SANTOS; JESUS, 2012, p. 04).

No Alto Sertão isso tem ficado claro, pois apesar de insistentes lutas dos trabalhadores contra o fechamento das escolas, esta tem se dado com maior frequência onde às famílias ainda não estão organizadas em movimentos. Embora estes tenham sido acionados para contribuir na luta contra esta situação e também não tem deixado de ser alvo de tal prática, pois são inúmeras as escolas fechadas nos assentamentos e comunidades onde os movimentos (MST e MPA) se

[423] As autoras se referem aqui a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB.

fazem presentes, como é o caso do P. A. Jacaré Curituba, no município de Poço Redondo, em que das três escolas, funciona apenas uma como escola nucleada para todo o assentamento[424].

Outro destaque nesse processo é descrito por Carvalho e Sergio (2017):

> A Escola Assentamento Fortaleza, fechada arbitrariamente pela administração municipal em nome de uma pretensa qualidade de ensino, desconsiderou os anseios da comunidade, bem como os resultados apontados pelo Inep referentes aos indicadores Educacionais da escola em 2015. (CARVALHO; SERGIO 2017, P. 13).
>
> ... o fechamento das escolas do campo, (...), visa atender interesses econômicos muito mais que pedagógicos. Fica-nos claro que a concepção de educação e de qualidade de ensino adotada pela administração municipal se coaduna com os interesses desenvolvimentistas atuais que têm como objetivo preparar mão de obra qualificada para o trabalho que se distancia da agricultura familiar, pois pensa o campo sem gente, a agricultura sem agricultor e uma escola que valoriza o urbano e tenta forjar outra identidade para o campo. (CARVALHO SERGIO, 2017, p. 14).

É notório que o enfrentamento dos movimentos sociais se faz necessário contra o descaso com a educação e com as escolas do campo, o qual sofre o avanço de uma política de mercado proporcionada pelo agronegócio em nosso país.

Outra situação recente que merece destaque neste estudo é a ação do ministério público do município de Canindé de São Francisco, nesse ano de 2018, que por meio de edital de matricula, proposto prelo núcleo de Educação do Campo e pelo Conselho Municipal de Educação, exigiu que não houvesse transportes para levar estudantes para a sede do município e que os mesmos permaneçam nas escolas das comunidades e povoados do campo, até aí, uma atitude louvável pelos movimentos sociais a princípio. Contudo, as escolas que estão no campo, na maioria delas, já funcionavam como escolas nucleadas, recebendo estudantes de diferentes comunidades e assentamentos, como relata a gestora de uma destas escolas de que 95% dos alunos vêm de vários assentamentos e somente 5% é desta comunidade. Estes estudantes percorrerem distâncias significativas para chegarem à escola em condições precárias, salas superlotadas e sem estruturas adequadas para a configuração do direito a política pública da

[424] O referido assentamento, do qual faço parte, é composto por 36 agrovilas e uma media de 5 mil pessoas, entre assentados e agregados.

educação do campo. O ideal seria que estes estudantes permanecessem em suas comunidades para garantir o seu direito na Lei, conforme artigo 6º das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo:

> Art. 6º (...) os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. (KOLING; CERIOLI; CALDART, 2002, P. 83).

São inúmeras as situações de descaso com a educação do campo no Alto Sertão sergipano e aqui relatamos algumas das situações de apenas três dos sete municípios que engloba a região. Muito embora, a educação do campo esteja na pauta dos principais Movimentos Sociais, são poucos os avanços desta construção e que não tem ido muito além da construção de escolas nas comunidades e principalmente neste início de século, como já relatamos, a luta tem se dado pela manutenção destas.

Conquistas da Educação do Campo: passos para a construção da reforma agrária

A Educação do Campo é elemento fundamental na construção da reforma agrária, percebemos que esta luta tem dado resultados a partir de iniciativas que embora, pontuais, sejam relevantes nesta construção. Assim, alguns avanços merecem destaque neste estudo.

Um dos primeiros destaques, é a formação dos militantes e educadores da base dos movimentos sociais, como primeiro espaço de formação destes destacamos a inserção de militantes do MST do Alto Sertão, no curso supletivo – de 5ª à 8ª série – para educadores de EJA das áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, realizado no Centro de Formação Canudos (CECAC) no Município de Nossa Senhora do Socorro, através da parceria MST/UFS/INCRA, em 1997/98, onde *28* "monitores-professores concluíram o ensino fundamental de 5ª a 8ª serie" (SOARES, 2010, p. 117); em seguida o Curso de Formação do Educador Popular no Ensino Normal (Magistério PRONERA/MST/UFS/INCRA), deu continuidade a esse processo de formação dos/as educadores/as de EJA, iniciado em 2001 e

concluído em 2003 com a participação de assentados/as e filhos de assentados/as do alto sertão sergipano.

A formação dos educadores/as continuou a se dar ainda no nível superior, seja através do PRONERA, como é o caso da Pedagogia da Terra, também realizado no CECAC de 2007 a 2011, ou do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo de 2008 a 2012, bem como outras graduações em diversas áreas, tanto no estado de Sergipe, como em outros estados, com a presença de militantes do Alto Sertão. A exemplo destes cursos, o de licenciatura em história na Universidade Federal da Paraíba (PRONERA/UFPB) de 2004 a 2008; e o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, no mesmo período na UFPB/Bananeiras/PB.

Cabe ressaltar que os cursos superiores passam da base do MST e abrange outros movimentos, como é o caso do MPA, sobretudo para a formação de educadores que garantam trazer para suas bases a discussão da educação do campo. Bem como, os cursos de técnicos e tecnólogos para atuação na área da produção que é o caso dos cursos de técnico em agropecuária na UFPB/Bananeiras/PB; Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) em Veranópolis/RS; o curso de Agronomia no CECAC/MST/UFS; entre outros, em sua maioria, realizados a partir do PRONERA.

Além dos cursos, desde o supletivo de ensino fundamental aos cursos superiores, sejam de licenciatura ou de bacharelado, com formações diversas para atuação em diferentes frentes e áreas nas comunidades camponesas do Alto Sertão Sergipano, outras experiências se dão a partir destas formações, ou seja, os militantes formados passam a aturem em diferentes atividades no próprio território.

É o caso do município de Canindé de São Francisco que a partir da luta do MST e MPA na região, propõe ao município a criação do núcleo de educação do campo na secretaria de educação e a criação da disciplina de educação do campo nas turmas dos 8º e 9º ano das escolas municipais, como descrevem Pereira, Jesus e Rodrigues (2014):

> Para viabilizar a inserção desta discussão em torno da educação do campo no núcleo dentro da secretaria e das escolas, foi criada em 2010, a disciplina intitulada de Educação do Campo, em substituição a disciplina de Sociedade e Cultura nas turmas de 8º e 9º ano inserida no Sistema de ensino do município de Canindé do São Francisco, tendo como objetivo principal potencializar a

> cultura do campo em toda sua amplitude: sociológica, agrária e econômica. Além disso, permitir aos estudantes a apreensão e conhecimento da realidade concreta do homem do campo e principalmente da região semi-árida. Contudo, destacamos a importância do estudo e da pesquisa para contribuir no desenvolvimento da educação para que valorize a vida, a história e a cultura do povo que aqui vive. (PEREIRA; JESUS; RODRIGUES, 2014, p. 8)

A disciplina que passou a ser trabalhada em 2012, tem sido assumida por educadores formados nos cursos de licenciatura em Pedagogia da Terra, Educação do campo e História, que foi um acordo feito a partir do núcleo de educação do campo com os movimentos sociais e a administração do município.

Outra conquista que merece destaque neste estudo á a implantação do campus da Universidade Federal de Sergipe – UFS/Sertão – sediada no Município de Nossa Senhora da Glória e oferece os cursos superiores em Agroindústria, Engenharia Agronômica, Medicina Veterinária e Zootecnia. Esse campus se deu a partir das ações do território da cidadania com protagonismo da luta do Coletivo da Juventude Campo e Cidade do alto sertão sergipano, que desenvolveram inúmeras atividades, como descrevem alguns membros que se fizeram presentes nesta luta:

> O Campus da UFS-Sertão, foi uma conquista dos movimentos sociais, por meio de várias atividades envolvendo a população, políticos, movimentos sociais e a juventude sertaneja. (Vieira J., entrevistada em 30/06/2018)
> ...
> ... a marcha que aconteceu em 11 de agosto de 2011, (...) com a participação de 12 mil pessoas, saindo do Projeto de assentamento Queimada Grande ao Ginásio de esporte da cidade de Poço Redondo, onde aconteceu audiência publica. (Elielma Barros e Damião Rodrigues. Postado por MST - Sergipe às 20:49 em 3 de setembro de 2013.)

Podemos destacar também o Centro de Formação Dom José Brandão de Castro, no P.A. Queimada Grande, como uma grande conquista do Alto Sertão para o Ensino Médio na Educação do Campo, como já descrito anteriormente, pois é nesta instituição que os jovens oriundos de diversas comunidades no Alto Sertão se inserem em uma proposta de Educação do Campo, com uma educação integrada entre ensino médio e técnico em regime de alternância, permitindo que os jovens não se distanciem de sua comunidade e do trabalho na agricultura familiar. A escola em questão tem permitido um trabalho diferenciado e sobretudo com apoio

dos movimentos sociais e associações das diversas comunidades, por meio de parcerias de trabalho, integrando assim, teoria, prática e realidade.

É por meio dessas experiências que percebemos os avanços das lutas dos movimentos socias para a implantação da reforma agrária no Alto Sertão Sergipano, com isso, a relação estreita da luta dos movimentos sociais com a luta pela educação do campo, o qual Vasconcelos destaca três momentos fundamentais:

> Eu faço um destaque dentro dessa luta de três experiências fortes de luta que os movimentos sociais (...) abraçaram aqui no sertão: uma é a luta contra o fechamento das escolas do campo, essa foi uma luta abraçada pelos movimentos e tivemos grandes resultados, não conseguimos de fato que todas as escolas ficassem abertas, mas a gente conseguiu colocar para fora, para a sociedade uma problemática que tem no Brasil e que aqui na nossa região é muito forte (...); outro destaque que a gente traz aqui no alto sertão que é um protagonismo, com certeza, dos movimentos sociais, se não fossem eles não teria, que é a implantação da pedagogia da alternância da Escola Agrícola no Assentamento Queimada Grande. Que é uma escola agrícola para toda a região do sertão e outro é a luta pelo Campus da Universidade. (Vasconcelos, E. B., entrevistada pelo autor em 02/07/18).

Corroborando com Vasconcelos, entendemos que é nessa perspectiva que se dão as relações entre movimentos sociais e Educação do Campo na luta pela reforma agrária.

Considerações finais

Com base nas informações coletadas nas visitas e conversas com militantes dos movimentos sociais e administradores de escolas, chegamos à conclusão de que a Educação do Campo ainda é um desafio no Alto Sertão Sergipano, pois apesar dos grandes esforços dos movimentos sociais, ainda é insuficiente às experiências, sobretudo na educação básica que aproximam a realidade da educação a uma proposta definitiva que garanta a composição da Educação do Campo.

É possível perceber que o território do Alto Sertão sergipano é marcado pela luta de importantes movimentos sociais que tem protagonizado a construção da reforma agrária, e a educação tem sido um dos principais elementos nesta construção, contudo, a conquista da terra, embora seja realidade, ainda não é suficiente.

É bem visível a transformação agrária, pois é comum no Alto Sertão Sergipano, você ir de um município a outro por dentro de assentamentos – caso do trajeto da cidade de Poço Redondo até as imediações da cidade de Canindé de São Francisco – onde o trajeto é feito por dentro de diversos assentamentos. Contudo, o poder público, como vimos neste texto, em suas diferentes esferas, não tem contribuído para avanços significativos, emperrando as reinvindicações das lutas dos movimentos sociais.

No entanto, alguns avanços, precisam ser considerados no processo de luta pela reforma agrária no Alto Sertão Sergipano. Primeiramente, podemos constatar a importância da luta pela terra e consequentemente pela Reforma Agrária para as transformações necessárias da realidade dos municípios do Alto Sertão. Como descrito anteriormente, a inserção de militantes em cursos formais, é a garantia do direito ao estudo dos filhos da luta, embora não tendo muitas oportunidades de atuação, já que esta tem se dado a partir de concurso público e/ou cargo político, o que tem dificultado a inserção destes profissionais em suas áreas devidas, já que tem sido raro a realização de concursos e submeter os profissionais em cargos públicos (Cargos Comissionados e até mesmo contratos) o faz comprometer-se com ideologias políticas que contradizem a formação destes profissionais. Nessa perspectiva, cria-se, mais um desafio para os movimentos sociais, ou seja, a luta pela inserção dos profissionais oriundos da formação camponesa, nas escolas, na assistência técnica, etc. Fica a certeza que a luta dos movimentos sociais se faz necessária em todo o processo, seja na luta pela construção da Educação do Campo, seja a luta pela conquista da reforma agrária.

Referências

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ª edição. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R.S. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009.

CARVALHO, Tereza Simone Santos de; SERGIO, Marleide Maria Santos. **FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO: o caso da Escola Municipal Assentamento Fortaleza – Nossa Senhora da Glória/SE.** VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo ISSN: 1980-4555. Curitiba, 2017.

JESUS, Gidelmo S. de. **As Lutas e os Movimentos Sociais do Campo no Alto Sertão Sergipano.** Trabalho construído a partir do componente: Educação e Movimentos Sociais, do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEducampo/UFRB. Amargosa/BA, 2017.

KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma educação do campo" nº 4, 2002.

PEREIRA, Ângela; JESUS, Gidelmo S. de; RODRIGUES, Suelaine dos Santos. **Educação do Campo: Política Publica em Construção no Município de Canindé de São Francisco.**

SOARES, Maria José Nascimento. O Processo Formativo-Educativo e a Pratica Pedagógica no MST/SE. São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 121 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 set. 2023.

VIEIRA, Maria Leliana; SANTOS, Maria Vanuzia Soares dos; JESUS, Sandra Santos de. **O Processo de Nucleação das Escolas do Campo no Município de Poço Redondo/SE.** VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristovão/SE. 2012.

O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA: PROBLEMATIZAÇÕES À LUZ DA LEI 12.960/2014

Patrícia Fernandes Pereira[425]
Raquel da Costa Barbosa[426].

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar como se deu o processo de fechamento de escolas situadas no campo no município de Caetité/Ba, confrontando tal fenômeno com as previsões da Lei 12.960/2014. Para tanto o estudo partiu do levantamento e análise de documentos relacionados ao processo de fechamento das escolas junto à Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e Arquivo Público Municipal. Houve ainda a análise de normativos da educação básica nacional, o Plano Municipal de Educação 2015 – 2025 de Caetité. Além disso, foi realizada a busca por produções sobre o tema no contexto do município de Caetité, na biblioteca da UNEB Campus VI e foi constada a ausência de produções sobre o tema voltado para o município. Por fim, foram realizadas visitas em algumas escolas constatando *in loco* que não estão mais em funcionamento. Concluindo assim que as escolas no Campo no Município de Caetité foram fechadas para a criação de núcleos escolares.

Palavras-chave: Educação do/no Campo. Políticas Públicas. Fechamento de Escolas no Campo em Caetité.

1 Introdução

Ao se considerar que a educação é um direito de todo cidadão e cidadã previstos na Constituição Federal, em seu artigo 205, o acesso a ela não pode ser negado e é dever dos governantes desenvolverem políticas de acesso a todos. Ao se tratar da população do campo, tais políticas precisam reparar as lacunas deixadas pela trajetória de negligência construída ao longo da história do país.

Nessa perspectiva, esta pesquisa emerge das discussões realizadas no curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pela Universidade do Estado da Bahia Campus

[425]Discente da Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi – BA.
[426] Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Professora do Departamento de Educação de Guanambi – Campus XII da Universidade do Estado da Bahia. Membro da linha de pesquisa Educação do Campo, educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Núcleo de estudos, Pesquisa e Extensão educacional Paulo Freire (NEPE). Email: rbarbosa@uneb.br.

XII. A formação no curso e os debates realizados abordaram sobre a realidade da Educação do Campo nos dias atuais e, entre os temas discutidos ao longo do curso, pode-se destacar o fechamento de Escolas do Campo. As experiências docentes com escolas multisseriadas, políticas de educação do campo e o trabalho desenvolvido com as comunidades rurais através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité que colaboraram para a ampliação das percepções acerca da diversidade de questões que permeiam a Educação do Campo.

No bojo das conquistas de estruturação das políticas de Educação do Campo, a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica - CNE/CEB consolida a trajetória de lutas dos povos do campo em sua busca por direito à educação, com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes têm como base a Legislação Educacional brasileira e já indicavam a necessidade de construção do projeto específico das escolas do campo, adequando às especificidades de cada etapa e modalidade, bem como tratando outras questões como gestão democrática, financiamento e formação de professores.

No entanto, em que pese o conjunto normativo que consolida a política de Educação do Campo, há, ainda, graves violações dos direitos dos povos do campo em relação à educação, entre eles, destaca-se a ausência de oferta de escola *no* campo, o que traz consigo uma série de implicações para as populações camponesas.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é discutir o processo de fechamento das escolas localizadas no campo no Município de Caetité, analisando a (in) observância do que prevê a lei nº 12.960/2014. A discussão foi realizada a partir de uma pesquisa documental e embasada nos estudos de Caldart (2012), Haddad (2012), Molina e Sá (2012), Fernandes e Alves (2019), Silva (2021), Henriques (2007), Santos (2020) e Aguiar (2000).

Fundamentação teórica

O surgimento da expressão “Educação do Campo”, segundo Caldart (2012), pode ser datado, tendo nascido primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação para a I conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Após o encontro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra passou a ser questionado pelos demais movimentos a fazer uma discussão um pouco

mais ampla sobre a educação no meio rural do país, ampliar a luta pela transformação da realidade educacional específica para a reforma agrária.

Durante esse processo de discussão, observa-se a grandiosidade do projeto de luta e, com isso, surge a necessidade de trazer para somar forças, aqueles que já contavam com uma bagagem histórica de luta e resistência. Assim, aproximam-se as Escolas Famílias Agrícolas, as organizações indígenas, quilombolas, o Movimento dos Atingidos por Barragem e organizações sindicais. Nesse mesmo período conquistou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa que existe até os dias atuais atendendo a jovens filhos/as de agricultores e agricultoras, fortalecendo o campo como espaço de vida nos aspectos econômicos, ambientais, sociais, políticos, éticos e culturais.

Em 2007, uma outra conquista muito importante foi alcançada através da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em educação do Campo – Pronacampo. O objetivo deste Programa foi criar cursos de Licenciatura em educação do Campo para assim promover a formação de educadores que, já trabalhavam com a educação do Campo e buscava o curso superior desde 2004.

Reconhecer a educação como um direito humano é coloca-la entre os direitos necessários para a construção da dignidade humana. Portanto, apresentar algo como direito é afirmar que ele deve ser garantido a todos. O reconhecimento da educação enquanto direito de todos foi uma conquista alcançada através de muitas lutas sociais, uma vez que durante muito tempo a educação era privilégio de poucos. Nesse sentido o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 expõe que:

> A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Na mesma perspectiva, a Carta Magna, estabelece ainda, enquanto princípio, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. É importante observar que nos últimos tempos as políticas neoliberais tiveram forte influência na forma como a educação é tratada, poucas vezes a educação é lembrada como importante instrumento de formação para a

cidadania (HADDAD 2012). Enquanto um dos principais direitos humanos, ela necessita ser ofertada, tendo como base aspectos relevantes como: disponibilidade, com oferta gratuita e a disposição de todos; acessibilidade garantindo acesso à educação pública sem descriminação; aceitabilidade, o Estado tem a obrigação de assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios de qualidade aceitável pelos pais e estudantes; adaptabilidade, a escola deve adaptar a seus alunos e alunas e a educação corresponda a realidade imediata das pessoas. (HADDAD 2012).

Diante disso, observa-se como tem sido tratada a educação nos últimos anos e, de forma especifica a Educação do/no Campo. Há um distanciamento entre o que versa a Constituição Federal e a realidade das escolas. Além do que prevê a Lei Maior, cabe destacar que o artigo 53 da Lei 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no inciso V, assegura o acesso à escola pública e gratuita, próxima a sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Portanto, é assegurado por lei o direito à educação, acessível e de qualidade. Entretanto, os severos ataques à educação em todo o país, nos últimos tempos afetaram o conjunto das políticas públicas educacionais, observando-se, de forma, particular, os reflexos de tais ataques, nos cortes sofridos nas políticas de Educação do Campo.

No conjunto normativo que embasa a Educação do Campo, destaca-se também, a Resolução nº 02/2008, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, que reforça aspectos já presentes na Resolução nº 01/2002, tais como o apoio pedagógico, condições de infraestruturas das escolas, materiais didáticos, biblioteca, áreas de lazer. Enfatiza a obrigatoriedade da oferta da educação infantil nas próprias comunidades; regulamenta as políticas de nucleação e de transporte escolar, sendo estes consideráveis em casos específicos, observando-se que o deslocamento dos estudantes seja feito intracampo, utilizando o menor tempo possível como aponta o artigo 4º:

> Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008)

Com isso, é importante observar como essa resolução tem sido colocada em prática nos dias atuais. Entende-se que a nucleação é regulamentada, porém, com algumas ressalvas que precisam ser observadas. Outra questão tratada na resolução é sobre a participação da comunidade no processo de nucleação.

A discussão sobre Educação do Campo, não está ligada apenas ao ato em si do educar no espaço do campo, ela traz uma discussão mais aprofundada dos sujeitos, pois fala sobre um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo os camponeses, os quilombolas, nações indígenas e todos aqueles que tem vínculo ao trabalho e vivencia no campo.

A Educação do Campo reivindicada pelos movimentos sociais, traz um novo modo de defender essa bandeira de luta e, segundo Caldart (2012):

> Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito a educação, especialmente á escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: porque em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso a escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2012, p. 261)

O questionamento feito nos primeiros debates sobre a Educação do Campo inclui a questão do modelo econômico do país naquele momento e discute o papel da agricultura nesse processo, e que ajuda a refletir sobre o questionamento dos movimentos sociais. Nesse viés vale destacar a I Conferência Nacional quando se discutiu o campo no sentido de inseri-lo na agenda nacional, no entanto, não aconteceu de imediato e, não seria inclusa pelo trabalho em si, mas pela questão voltada para o capital financeiro, o que gerou a discussão sobre o agronegócio levando para mais longe a agricultura camponesa não incluindo assim, na Reforma Agrária. Segundo Romanelli (2012):

> As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino assim foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 2012, p. 34)

De acordo a citação, a educação não era para as minorias, para a população do campo pois, estes não ocupavam cargos altos e importantes. Estavam inseridos no trabalho braçal e para esse tipo de trabalho não havia necessidade do ensino, da educação escolar. A educação era artigo de luxo, esse modo de pensar da elite era reforçado pela ideia escravocrata e preconceituosa e que tinha como forte base de apoio, o latifúndio. Então a questão agraria estava intimamente ligada ao processo de educação no Brasil e teve forte influência no percurso da educação no país. Silva (2021) aponta que:

> Nas décadas de 1920-1930, com a crise da superprodução do café, houve um processo de migração campo/cidade, e a educação, que nessa época já era precária, teve um número elevado de analfabetismo na população brasileira. Além disso, nas grandes cidades houve uma concentração crescente de pessoas pobres e desvalidas sem emprego vivendo nas periferias. Desse modo, com o êxodo rural, o trabalhador agricultor ficou subordinado às regras impostas pelo Estado, ou seja, não houve um apoio solidário com os povos campesinos que estavam à margem e necessitavam de um equilíbrio na vida citadina. (SILVA, 2021, p.27)

Com isso, observa-se que, nos anos seguintes o desamparo ao povo do campo vai perpassando desde o acesso à educação até assistência digna para a sobrevivência, a questão do êxodo rural, sendo muito presente com a crise na produção do café, leva os agricultores, trabalhadores do Campo a viverem em situação de miséria sem apoio, vivendo de acordo as regras opressoras do estado, essa condição eleva ainda mais o analfabetismo da população, a quantidade de pessoas saindo do campo para a cidade nesse período foi muito grande, somando a precariedade e segregação da educação, essas agricultores ficaram a mercê da própria sorte.

Nesse contexto, no ano de 1930, surge o primeiro movimento em defesa da educação camponesa, foi o período do governo de Getúlio Vargas, período chamado de Nova República, onde instituiu a educação camponesa como política pública. Durante as discussões sobre Educação do Campo, surge a ideia de escola do campo, que vai se desenvolvendo no contexto das lutas dos movimentos sociais por terra e educação, indo contra as concepções de escola hegemônicas e também ao projeto proposto pelo sistema capital.

Dessa forma a concepção de escola do campo faz parte de todo o processo histórico das lutas da classe trabalhadora no intuito de vencer o sistema capitalista e do agronegócio e, garantir o acesso ao direito a educação para os povos do campo. A escola do campo está para além do ato de escolarizar, ela é pensada dentro de um projeto completo de educação da classe trabalhadora, construindo praticas educativas, fortalecendo o povo camponês para a luta por direitos. Portanto, a escola do campo traz como característica importante, a relação com a realidade, saberes próprios dos estudantes, a memória coletiva e a forte ligação com as demais lutas dos movimentos sociais.

No artigo primeiro do decreto nº 7.352/2010, que institui a política nacional de Educação do Campo, está estabelecido que se compreende por escola do campo "aquela situada em área rural conforme definia pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana desde que atenda de forma predominante as populações do Campo" (Brasil, 2010). Assim, não se trata apenas do território onde as escolas estejam, mas, da identidade dos espaços, dos modos de vida, de trabalho, de manifestações culturais dos sujeitos.

Diante dessas discussões Molina e Sá (2012) apontam que faz sentido afirmar que a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores com o campo em direção à consolidação de um processo social contra hegemônico. No entanto, chegou-se a essa afirmação pensando no reconhecimento de que, mesmo tendo grandes transformações, a escola tem limites. Não são limites que impeçam de crescer mais nos processos de transformação social. A escola do campo está para além da sala de aula, traz enfrentamentos ao modelo de escola capitalista com possibilidades de direcionar trabalhos que ultrapassa a sala de aula com o objetivo de desfazer a ideia de fragmentação do processo ensino-aprendizagem.

A luta dos movimentos sociais foi também pela concepção do termo "escola do campo". Luta essa que obteve êxito quando reconhecido nos marcos legais, o primeiro marco a usar foram as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo de abril de 2002. A incorporação da denominação escola do campo fez reafirmar a necessidade do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento. Dialogando com essa conquista destaca-se o parágrafo único do artigo 2º a diretriz sobre a identidade das escolas do campo:

> A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Diante das conquistas alcançadas junto aos marcos legais vale destacar que no decreto 7.352/2010 estabelece a identidade da escola do campo vinculada aos sujeitos do campo, não sendo definida somente pela sua localização é também através dos espaços onde sua reprodução social acontece. Estão inclusas aqui as manifestações de trabalho, modos de vida e em seus processos educativos e de aprendizagem.

O campo é um espaço de vida e resistência, historicamente o povo camponês trava batalhas diárias e em sua totalidade são lutas que contrapõe às ideias neoliberais e de enfrentamento ao capital, um adversário muito forte para os povos do campo. Na batalha pela garantia de direitos, comunidades rurais vêm sendo destruídas pelos projetos de grande escala capital, o que torna muito difícil e insustentável a permanência no campo. Exemplo disso é o fechamento das escolas no campo, ação violenta imposta ao povo em nome de projetos que atenda as demandas da classe dominante, que entende o campo como fabrica do agronegócio e, esvaziar o campo é uma das estratégias para manter ativo os ideais capitalistas.

Ao tratar do fechamento das escolas no campo, é preciso destacar o processo de nucleação destas, o parecer CEB/23/2007 aponta que a nucleação no Brasil teve início na década de 1970 e 1980 e, esse processo foi embasado na LDB de 1996. “O processo de nucleação reuni escolas consideradas “isoladas” ou com número pequeno de estudantes, agrupando-os em uma única escola nos distritos ou em comunidades com maior número de pequenas comunidades em seu entorno”. (BRASIL, 2007 p.5).

O parecer CNE/CEB 23/2007 justifica as nucleações alegando a baixa densidade populacional, as salas multisseriadas, a unidocência, a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem, porém, historicamente a realidade mostra o fechamento das escolas do campo numa perspectiva completamente diferente. A Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) reunida no ano de 2015 para

avaliação de programas e projetos educacionais, faz considerações importantes acerca do fechamento das escolas do campo, no Dossiê Educação do Campo.

> Considerando que a educação em sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitem nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, das florestas e das águas. (SANTOS, *et al*, 2019, p. 398)

A partir desta afirmação, a Comissão considera a importância de defender as escolas do campo, ressaltando a necessidade de instalações de novas escolas, a ampliação para atender todos os níveis e modalidades de ensino, com isso garantir a permanência e o processo educativo com qualidade, fortalecendo as escolas e a melhoria do ensino aprendizagem.

Segundo dados do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2015, o número de escolas do campo frechadas é muito alto, as escolas foram reduzidas em 31, 46%. Isso significa que, até 2015, 32.512 escolas foram fechadas no país. Segundo a lista do MEC somente no ano de 2014 foram fechadas 4.084 escolas municipais e estaduais e, praticamente todas foram no campo.

Guimarães (2017) discute o fechamento das escolas do campo, analisando esse processe em curso desde a década de 1980 e chama atenção para a questão do uso do transporte escolar para levar os estudantes para as escolas da cidade. Segundo o autor esse processo gera uma série de consequências negativas envolvendo o tempo gasto no trajeto de ida e volta entre a escola e a moradia. Na maioria dos casos, os estudantes passam o dia fora de casa, prejudicando assim, seu desempenho escolar, principalmente estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Outros fatores importantes também apontados são: a evasão escolar e o fato de que os adolescentes ajudam os pais em um dos turnos do dia na lavoura ou no cuidado com os animais, passando o dia fora de casa, essas atividades sofrem alterações, a família fica com uma ajuda a menos em suas atividades laborais.

Com isso é possível notar as grandes mudanças na vida dos estudantes e de seus familiares, mudanças que prejudicam de diversas formas. O fechamento das escolas do campo

traz consequências que superam o movimento de apenas mudar estudantes de uma escola para outra, os danos assumem diversas proporções.

Nogueira e Ramires (2017) afirmam que o fechamento das escolas do campo está ligado à política de governo e à política agrária que existe no Brasil. Mencionam que foi uma estratégia para enfraquecer as lutas do povo do campo pela terra, uma vez que levando as crianças para um ambiente fora da sua realidade, as incentivariam a acreditar que o campo não é um bom lugar de se viver, despertando assim o interesse pelo meio urbano em detrimento do campo.

Seguindo a discussão acerca dos apontamentos que podem justificar o fechamento das escolas, Mariano e Sapelli (2014) apontam o avanço do agronegócio no campo como principal causa do fechamento de escolas, isso porque, a questão fundiária é desigual no Brasil, gerando dificuldade dos trabalhadores possuírem terras, com isso entende-se que a garantia de uma política pública para a educação do campo depende da política de Reforma Agraria que ainda não se consolidou no Brasil, e até lá escolas continuam sendo fechadas.

Um marco importante na discussão sobre o fechamento das escolas do campo, foi a criação da lei 12.960/2014 que acrescenta o parágrafo único artigo 28 da LDB, fazendo constar que:

> O fechamento de escolas do campo, indígena e quilombola será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Portanto, a lei exige que o órgão normativo possa opinar sobre o possível fechamento de escolas e ainda que a comunidade escolar seja ouvida, cabendo à Secretaria de Educação justificar a necessidade de tal ação. De 2010 até a sansão desta lei em 2014, mais de 13 mil escolas já haviam sido fechadas no campo sem qualquer consulta à comunidade.

Esta lei é uma conquista da luta social contra as desigualdades vividas pelas escolas do campo, é um marco muito importante para a classe trabalhadora e para as organizações sociais, um dispositivo que garante o direito à educação do campo. Porém essa conquista é reflexo da luta constante dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, podendo-se destacar as campanhas e manifestações contra o fechamento das escolas, conforme indica a matéria da Agência Brasil, destacando que uma delas aconteceu em fevereiro de 2014, ocasião em que o manifesto por parte de alguns integrantes do MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que ocuparam

o saguão da portaria do Ministério da Educação, reivindicava a necessidade de continuidade das escolas no campo.

A lei representa um avanço para a preservação do direito dos povos do campo em relação ao direito a acessar a escola no campo, pois regulamenta as condições para o fechamento das escolas do campo, indígena e quilombola. A partir de sua criação toda e qualquer escola para ser fechada precisa apresentar justificativas que estejam compatíveis aos quesitos da lei, passando pela consulta à comunidade escolar, sendo de fundamental importância a participação da comunidade nas decisões em defesa das escolas do campo.

Porém, é perceptível o descumprimento desta lei por parte das secretarias de educação dos Estados e Municípios, pois ainda há um caminho longo a se percorrer, primeiro para o conhecimento desta lei, a mobilização das comunidades para compreender a importância de manutenção das escolas no campo e o cumprimento das determinações legais por parte do poder público. O que se percebe, portanto, são escolas sendo fechadas no país inteiro sem sequer comunicar a comunidade local e sem a participação ou até mesmo a conivência dos Conselhos Municipais e Estaduais, que são os órgãos normativos competentes, responsáveis por cada rede.

A luta pela permanência das escolas no campo vem sendo travada por parte das organizações sociais e instituições de ensino por todo o país, tendo por base a lei as determinações da Lei 12.960/2014 que é legitima e está em pleno vigor no país. No entanto, vem sendo descumprida pelos interesses governamentais que estão longe de ser pela educação e pelos povos do campo.

Caminho metodológico

Nesta seção, serão abordados os percursos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Inicialmente, são apresentadas informações sobre o campo de pesquisa, o município de Caetité-Ba e a realidade escolar do município. No tópico seguinte será apresentada uma breve discussão bibliográfica acerca da pesquisa qualitativa, abordagem utilizada neste trabalho; em seguida é apresentada a sequência detalhada da busca dos questionamentos que movem a pesquisa.

3.1. Os caminhos da pesquisa qualitativa para o estudo sobre o fechamento das escolas no campo

A presente pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, a qual está entre as várias possibilidades de estudos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Os estudos qualitativos se apresentam através de características básicas como, um fenômeno que pode ser melhor compreendido sendo analisado numa perspectiva integrada. (GODOY 1995).

Ainda segundo Godoy, a pesquisa qualitativa oferece a visão panorâmica da investigação e parte de três apontamentos que são bastante conhecidos e utilizados nesta abordagem, quais sejam: pesquisa documental, o estudo de caso, e a etnografia. A pesquisa documental possibilita ao pesquisador explorar novos pontos da investigação, inovando e trazendo importantes contribuições para os estudos e construindo novos documentos para as pesquisas acerca de diversos temas.

Esse tipo de pesquisa se debruça sobre a análise de documentos que darão origem a novos materiais de estudo, nela, um dos fatores positivos apoia-se na possibilidade de realização do estudo mesmo sem as condições de contato físico com os indivíduos pertencentes ao grupo ou tema investigado. Temas como revoluções e guerras, dentre outros fenômenos são possíveis de serem estudadas através da pesquisa documental, por isso a importância desse formato.

De acordo Soares (2019), a pesquisa qualitativa é quase sempre avaliada como um tipo de metodologia cujos conceitos levantados são imensuráveis e se expressam pelo desenvolvimento de conceitos construídos a partir de fatos, ideias e opiniões relacionadas ao problema que, além do previsto, o pesquisador dispõe assim de métodos variados. O autor aponta ainda, que a pesquisa qualitativa é uma metodologia de pesquisa complementar e não aplicada à pesquisa quantitativa, ambas precisam uma da outra podendo assim fornecer meios de explicar uma a outra, ajudando na compreensão e reflexão de dados.

Tendo em vista os aspectos da pesquisa qualitativa, para a realização deste estudo foi traçado um caminho no qual foi necessária uma busca por documentos que tratassem do fechamento das escolas do campo no município de Caetité-Ba. Para tanto, fez-se necessário a realização de contatos iniciais com a secretaria de educação do Município a fim de obter acesso a documentos relativos ao tema da pesquisa. Porém nesta busca não houve retorno.

Posteriormente, passou-se a uma pesquisa nas páginas oficiais da prefeitura municipal, na tentativa de encontrar possíveis publicações no Diário Oficial do Município que normatizassem o fechamento das escolas, tendo como parâmetro inicial o ano de 2014, a partir

sansão da lei nº 12.960/2014. Entretanto, nenhuma publicação oficial foi encontrada. O próximo passo, então, foi a solicitação de informações acerca do acesso a tais documentações, através do portal da transparência, pois, de acordo a lei 12.527/2011 – Lei de acesso à informação, todo cidadão tem direito de acessar informações públicas produzidas ou custeadas pelos três poderes.

A solicitação foi feita através do portal da transparência, obtendo, portanto, a informação de que "não consta nos arquivos, dados a respeito do fechamento de escolas no Município de Caetité", fazendo, porém, solicitação de informações para o setor responsável pelas escolas do campo e quilombolas, o qual não retornou informações que pudessem colaborar com a investigação, atribuindo a dificuldade à troca de gestores e à ausência de um setor responsável por estas escolas nas gestões anteriores. Tal justificativa foi apresentada devido à falta de informações do setor, uma vez que o mesmo foi criado na atual gestão.

Após as tentativas já elencadas, junto à secretaria de Educação e o setor responsável pelas escolas do campo e quilombola, uma pesquisa foi realizada no Arquivo Público Municipal, em busca de registros que pudessem colaborar com a investigação, no entanto, nada foi encontrado sobe o fechamento de escolas no campo do Município.

Embora as tentativas pela localização de documentos do Município de Caetité que normatizem o fechamento de escolas, restassem frustradas, o próximo passo da pesquisa foi uma visita *in loco*, em algumas comunidades onde as escolas não estão mais em funcionamento. Após constatar que estas escolas não estão funcionando, foi realizada uma procura nos portais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, órgão do Ministério da Educação – MEC responsável pela publicação dos dados relativos à Educação em todo o país, e no portal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no intuito de realizar um levantamento na lista de escolas do Município de Caetité a fim de verificar a situação das escolas, segundo o registro informado ao portal.

No levantamento realizado no Catálogo de Escolas, disponível no portal do INEP, verificou-se que dentre as escolas do Município, não consta nenhuma com a situação *inativa* e, mesmo tenho sido constatado o seu fechamento através da visita e registro fotográfico no local.

A criação dos núcleos escolares em Caetité aconteceu em 2007, ou seja, os fechamentos das escolas estão datados desse período, porém, nada consta nos sites oficiais da educação, o único material acessível para agregar a esta pesquisa foi o decreto de número 061/2007 de criação do núcleo escolar Municipal José Ferreira Pinto localizado no povoado de Campinas

do Distrito de Santa Luzia, documento fornecido pela atual gestora do núcleo. Cabe lembrar que tal documento foi encontrado somente nos arquivos do núcleo. Este Núcleo recebe alunos de algumas das comunidades da região inclusive, das comunidades onde foi feita a visita e contatada a existência de prédios escolares abandonados.

Realizada a análise do que foi coletado durante esse tempo de busca, a discussão da pesquisa seguiu analisando as leis e diretrizes da educação básica, traçando um cruzamento dessas informações ao que foi possível coletar nas buscas e ainda, discussão de textos de autores que tratam do tema.

Análise e discussão dos dados

A presente investigação possui como lócus o Município de Caetité, localizado na Serra Geral no Sudoeste baiano. Segundo dados do censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - IBGE, possui uma população estimada de 52.853 habitantes sendo 30.000 habitantes moradores da zona urbana e 22.8853 moradores da área rural. O Município possui mais de dois séculos de emancipação e sua área urbana apresenta forte potencial cultural, sendo amplamente reconhecida como berço da educação do país, pois, o educador Anísio Teixeira[427] é filho dessa terra e foi pioneiro na educação regional, fundando a primeira Escola Normal[428] em Caetité.

No início da década de 1990 do século passado, no Município de Caetité todas as escolas do meio rural eram de turmas multisseriadas, ou seja, os alunos de várias séries estudavam juntos em uma mesma sala, havendo um único professor para lecionar. Os estudos acerca do tema demonstram que para além do trabalho de lecionar, os professores também cuidavam da merenda e assumiam demais funções da organização escolar. Para (Alves e Fernandes 2019) A

[427] Anísio Spinola Teixeira, jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro da cidade de Caetité Bahia. Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade. Faleceu em 1971, no Rio de Janeiro. (Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional).

[428] No exercício do cargo de Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia, no Governo Góes Calmon, Dr. Anísio Teixeira, decidido a descentralizar o ensino, escolheu Caetité como "Centro da região Sertaneja em matéria de ensino público". E aqui plantou a primeira escola normal oficial do interior da Bahia. Criada através da lei 1846, de agosto de 1925, sua inauguração ocorreu no dia 21 de abril de 1926.

escola multisseriada foi responsável pela formação da população rural dos municípios. A esse respeito, Henriques (2007, p. 22) escreve que:

> [...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequados e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica material e de recursos humanos que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem.

De fato, as escolas multisseriadas foram mantidas de forma precária, sem estrutura, sem material pedagógico e com a assistência municipal mínima, embora para muitas comunidades rurais, fossem as únicas escolas capazes de formar, ainda que por períodos iniciais, parte significativa da população do campo. Dada sua importância, a atenção para estas escolas deveria ser maior. Porém, o histórico delas é marcado pela escassez. Ainda na década de 1990 aconteceu a Reforma da Educação Profissional e assim, a rede municipal passou a ter um pouco mais de atenção, sendo orientadas a descentralizar ações, tendo que programar um planejamento voltado não para fortalecer as escolas do campo, mas para acabar com as escolas multisseriadas. (ALVES e FERNANDES 2019).

A partir daí o município de Caetité passou a desativar as escolas multisseriadas e organizar os Núcleos Escolares, onde cada série passou a ser atendida por um professor, cuja justificativa foi que isso facilitaria o trabalho dos professores e melhoraria a aprendizagem dos estudantes. Esse processo seguiu até meados de 2015, com a inauguração do primeiro núcleo, na comunidade de Santo Antônio do Tamboril no distrito de Maniaçu Caetité/BA. (ALVES e FERNANDES 2019).

O processo de nucleação iniciado em 2007 se estendeu até 2015. Nesse período, foram surgindo muitas dificuldades, uma vez que as comunidades são distantes umas das outras. Outro fator é que as escolas nucleadas possuíam poucas salas e a demanda alta de matrículas, pressionou a construção de novas escolas com ambientes maiores e que pudessem acomodar os estudantes com condições adequadas.

As crianças das comunidades que ficam mais próximas da sede do município, passaram a estudar na cidade trazendo à tona outros problemas e questões relevantes como a questão social, cultural, tradições diferentes, evidenciando, consequentemente, os preconceitos em relação aos povos do campo. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, atualmente o município de Caetité conta com um número de 23 escolas na área rural do município e 17

escolas na área urbana, incluindo anos iniciais, anos finais e EJA (Educação de Jovens e adultos).

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa foram realizadas buscas por documentos oficiais em órgão do município e arquivo público e estas foram concluídas constatando assim a ausência de documentos que dialoguem com a realidade das escolas. No entanto, Souza (2022) faz um levantamento da quantidade de Escolas no campo, entre 2010 e 2020, em alguns municípios do Território Sertão Produtivo, inclusive o município de Caetité e, segundo esse levantamento, a autora aponta que houve fechamentos de escolas no município após a sansão da Lei 12.960/2014 que altera a LDB.

nesta lei que consta a exigência da manifestação do órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombola, ou seja, para que aconteça o fechamento de Escolas do Campo, indígena ou quilombola é preciso que os órgãos responsáveis pela Educação seja consultado, bem como, apresentar justificativas concretas de que existe necessidade de fechamento e ainda, consulta à comunidade escolar, caso contrário, qualquer outra forma de fechamento de escolas do campo é contraditória a lei.

Para confrontar os registros presentes no portal do INEP, alimentados pela Secretaria de Educação, algumas visitas foram feitas a escolas localizadas no campo do Município durante os horários que deveriam ter aula e foi constatada que as escolas estão abandonadas, conforme pode ser verificado nas imagens a seguir, sendo que os alunos das comunidades visitadas estão em núcleos escolares em outras comunidades ou distritos.

Imagem 1: Escola Mauro Vasconcelos Comunidade de Ingazeira



Fonte: arquivo da autora, 2023

Imagem 2: Escola Ribeiro Costa Comunidade de Lagoa Azul



Fonte: arquivo da autora, 2023

Portanto, a partir das informações adquiridas no decorrer desta pesquisa, os dados obtidos com as buscas realizadas nas escolas, tendo ainda como base o que determina a lei, é possível constatar que o fechamento das escolas do campo no município de Caetité, ocorreu sem qualquer tipo de regulamentação ou de observação do direito das crianças e das comunidades, presentes no conjunto legal que garante o acesso à escola no campo, o que reforça a importância da aplicação da Lei 12.960/2014, de modo a considerar diversos fatores, dentre os quais a participação das comunidades torna-se primordial para a manutenção das Escolas do Campo no campo, pois "escola é vida na comunidade".

Chama a atenção, porém, a ausência de documentos oficiais apresentando justificativas para tais fechamentos, o que confirma que o processo de fechamento de Escolas do Campo sempre ocorreu à revelia das regulamentações. Mas, outro ponto também cabe destaque, pois embora tenha sido verificado que algumas escolas do campo se encontram inativas, o registro dessas escolas com categoria inativa não consta no portal do INEP. Tal situação causa estranhamento e ativa outros questionamentos acerca do modo como a Educação do Campo é tratada.

5 Conclusão

O objetivo da pesquisa foi analisar como se deu o processo de fechamento das escolas do campo no município de Caetité. Nesse sentido, concluiu-se inicialmente que o fechamento das escolas já acontecia antes da sanção da Lei 12.960/2014 e seguiu pelos anos posteriores à lei, pois, em 2010 o município tinha 32 escolas abertas no Campo em 2020 eram somente 24 escolas abertas.

Uma segunda conclusão é o fato de que esse processo aconteceu sem a devida discussão com a comunidade. Não foi possível localizar documentos oficiais tratando do fechamento das escolas, inclusive não há dados das escolas fechadas nos sites oficiais dos órgãos responsáveis pela Educação, no entanto, foi localizado um decreto que trata da criação de um núcleo escolar e, através deste decreto foi possível perceber que o fechamento das Escolas do Campo no Município de Caetité está relacionado à criação dos Núcleos Escolares.

A criação desses núcleos trouxe uma série de problemas para crianças e adolescentes uma vez que os núcleos não ficam tão próximos das residências dos estudantes. Sendo assim, conclui-se que o fechamento das escolas do campo no município de Caetité, bem como a criação dos Núcleos escolares aconteceram sem a devida observação daquilo que diz a lei 12.960 deixando outros questionamentos acerca de como é tratada a Educação do Campo.

Referências

ALVES, Eva Teixeira dos Santos; FERNANDES, Marinalva Nunes. Educação no/do campo no Município de Caetité (BA): Realidade e enfrentamento. **Educação em debate,** Fortaleza, ano 41, nº 80, set/dez.2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes Complementares,

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de novembro de 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 28/08/2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. in: **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2017.

GODOY, Arilda schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. Mai/jun. 1995.

HADDAD, Sérgio. Direito a educação. in: **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HENRIQUES, R. et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/Secadi, 2007.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. **Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**; Unioeste, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOGUEIRA, Ariane Martins; RAMIRES, Júlio Cesar de Lima. O Agronegócio e o fechamento das escolas rurais no Brasil: algumas reflexões. **Anais do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**, UFG, Catalão, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. Kiri-Kerê: **Pesquisa em ensino**, Dociê n. 4, vol. 1, out. 2020.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. **Fechamento das escolas do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudeste e do médio rio de contas**. Dissertação de mestrado. Universidade estadual do sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Ba. 2021.

SOARES, Jamile de Souza. **Avanços e desafios da educação do campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território sertão produtivo-Ba.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação e Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa cientifica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, pp. 168-180, jan/dez, 2019.

Censo escolar 2015. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas. Acesso em: 13 abr. 2023

Catálogo de escolas. Disponível em:https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/escolas Acesso em: 13 abr. 2023.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO LUTA DO MST: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA IRENE EM GONGOGI-BA

Priscilla Santos Nascimento[429*]

Resumo: O presente estudo tem como tema a concepção de educação do campo e sua prática em instituições escolares a partir de ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros determinantes. Desse modo, este texto tem como objetivo analisar as ações do MST para o desenvolvimento da educação do campo em instituições escolares cuja fundação contou com sua colaboração, como é o caso da escola municipal Santa Irene, localizada em Gongogi, município do sul do Estado da Bahia. Assim, como objetivos específicos, pretende-se refletir sobre a necessária distinção entre Educação Rural e do Campo no Brasil e analisar o processo de desenvolvimento histórico da referida escola considerando as ações do MST. Este trabalho se justifica pela importância de organizações coletivas para a reivindicação de educação de qualidade para os povos do campo. Para o alcance do objetivo proposto, propõe-se aqui o uso da metodologia de pesquisa bibliográfica. Embora este estudo seja um recorte de uma pesquisa mais ampla e ainda em andamento, as leituras e sistematizações realizadas indicam que, apesar das contradições e complexidades da sociedade capitalista, o MST tem contribuído consideravelmente para a efetivação da educação do campo em determinadas instituições.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Escola.

Educação rural e educação do campo: distinção necessária para a luta pelo respeito às especificidades do campo

Com o objetivo de tornar o Brasil um país de economia forte, industrializado e com relevância no cenário internacional, diversas teorias sobre desenvolvimento influenciaram diferentes abordagens direcionadas para a promoção do desenvolvimento. Para se fortalecer, o Brasil precisaria de algumas bases solidificadas, como agricultura produtiva e capacitada, indústria nacional rentável e competente, infraestrutura e educação.

A necessidade de trabalhadores mais capacitados para as atividades agropecuárias impulsionou a organização do serviço educacional no meio rural, que teve início no final do século XIX. Segundo Damasceno, Therrien e Calazans (1993), essa demanda, intensificada

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, PPGE/UESC. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED/UESC. E-mail: psnascimento1@uesc.br

com a expansão da monocultura cafeeira e com o fim da escravidão, fez os proprietários de terra aderirem à implantação de instituições de ensino em seus domínios. A presença de instituições de ensino em propriedades rurais, no entanto, foi tardia em comparação com o meio urbano e desigual tanto no território nacional quanto ao longo do tempo.

Apesar desse início no fim do século XIX, a Educação Rural no Brasil ganhou maior destaque a partir da década de 1930, devido ao Movimento de Ruralização do Ensino e ao desenvolvimento de políticas federais para o fomento desse âmbito. Segundo Moraes (2020), esse movimento atendia a concepção agrarista de país e com os princípios do ruralismo brasileiro, que tinha como propósito principal promover a ruralização do Brasil, considerado um país destinado às atividades agrícolas e não ao setor urbano-industrial.

Em relação à dimensão pedagógica, os ruralistas do ensino advogavam em defesa de uma escola que, sendo menos formativa nas questões teóricas do conhecimento, fosse capaz de contemplar as lides agrícolas. No que se refere às questões econômicas, o intuito era preparar as populações rurais para as atividades agrícolas, ensinando-lhes as técnicas da agricultura moderna e científica, para que houvesse progressivamente maior produtividade agrícola. Outro propósito, tão importante quanto o primeiro, era assegurar a fixação dessas populações no meio rural, a fim de se evitar, entre outros problemas, o crescimento desordenado das cidades e consequentes conflitos sociais (MORAES, 2020).

Desse modo, podemos dizer que a Educação Rural no Brasil foi criada sem considerar as reais necessidades da população rural. Segundo Ribeiro (2012) a Educação Rural é a modalidade de ensino oferecida aos camponeses, que moram e residem nas zonas rurais. Trata-se do oferecimento de uma educação igual aquela que é ofertada às populações da área urbana, "[...] não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam" (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Apesar da referida discussão mais expressiva sobre a educação rural a partir da década de 1930, ações mais efetivas começaram a ocorrer apenas nas décadas seguintes, ao longo do processo de "modernização" da atividade agrícola; pois, nesse caso, havia a necessidade ainda maior de se garantir uma educação específica para esse essa modernização.

Segundo Andrade (2020), a segunda metade do século XX foi marcada pela complexificação tanto da estrutura produtiva quanto do conjunto das relações sociais, políticas e culturais que caracterizavam a sociedade brasileira. Em relação à educação da população do

país, houve uma expansão quantitativa da oferta de escolarização de maneira geral, a partir dos anos finais da década de 1940. Apesar dessa expansão do ensino, principalmente do ensino primário no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, as deficiências do Ensino Elementar permaneceram acentuadas tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, com maior gravidade nesta última. A Educação Rural nos anos 1950 teve como marco o desenvolvimento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cujos projetos eram destinados à formação de técnicos que pudessem trabalhar na educação oferecida às populações rurais (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016).

Como explicam Bezerra Neto e Santos (2016), por mais que os projetos desenvolvidos pela CNER tenham tido a intenção de manter o rurícola no meio rural, a migração do campo para a cidade aumentou consideravelmente na década de 1950 e desembocou no grande êxodo rural ao longo dos anos 1960. Com isso, a intervenção federal para o desenvolvimento da educação no meio rural diminuiu, consideravelmente, no país, a partir da década de 1960, quando o foco das ações do Governo Federal se direcionou mais para a contenção dos conflitos sociais no meio rural (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016). Além disso, A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961), promulgada em 1961, pouco avançou na garantia do direito à educação dos trabalhadores rurais; uma vez que apenas reafirmou a responsabilidade dos donos de terras em garantirem escolas em suas propriedades ou viabilizarem o acesso dos filhos dos trabalhadores rurais às instituições escolares mais próximas.

Nos anos finais da década de 1970, principiou-se a organização do mais importante movimento social de luta pela terra no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como explicam Bezerra Neto e Santos (2016, p. 255), o MST já compreendia a formação escolar dos acampados e assentados como instrumento essencial para o prosseguimento da luta, a qual exigia e sempre exige conhecimentos para tratar de assuntos diversos, como os financiamentos bancários, a melhor escolha do produto a ser cultivado, aquisição de bens e insumos, utilização de novas máquinas e novas tecnologias, bem como para compreender, de forma crítica e para além da aparência, a conjuntura política, econômica e social brasileira e também mundial.

Assim, a educação tornou-se uma das prioridades do MST, o que colaborou para a inserção da educação para as populações rurais na agenda política brasileira e contribuiu para o desenvolvimento de um movimento nacional em defesa da educação do campo em nosso país.

Nesse caso, para que possamos tratar da educação do campo, precisamos compreendê-la como fenômeno complexo e constitutivo da realidade brasileira, dotado de especificidade e cuja trajetória histórica revela tensões e contradições fomentadas principalmente na relação entre movimentos sociais e Estado, ou seja, na reivindicação por políticas públicas que garantam o acesso da classe trabalhadora do campo à educação escolar em seu próprio território.

Sobre o conceito de educação, Caldart, na obra *Dicionário da Educação do Campo*, afirma: "a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". Segundo a autora, "objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura [...] (CALDART, 2012, p. 259).

Refletindo sobre história da Educação do Campo, notamos que os principais fatos de seu processo de constituição foram marcados por modelos de exclusão e silenciamento, o que tem prejudicado significativamente o desenvolvimento de seu público, o campesinato. Este "[...] se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante" (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

Considerando as especificidades desse público, os movimentos sociais campesinos defendem a implementação de políticas públicas educacionais que valorizem seu modo de viver; pois o camponês aprende com a prática, isto é, com base no trabalho com a terra e com o campo, com o seu entorno, cujos rios e matas muitas vezes ainda estão preservados, com o plantio. Entretanto, de qualquer forma, esse aprendizado necessita de um local que privilegie a articulação e sistematização desse conhecimento advindo da prática e, além disso, amplie-o, por meio da apropriação de outros conhecimentos produzidos ao longo da história e que podem contribuir ainda mais e de forma significativa para o desenvolvimento e emancipação da pessoa do campo.

Sendo assim, é lógico que precisamos considerar as especificidades que podem compor a Educação do Campo, mas precisamos ir além, precisamos compreendê-la como fenômeno da realidade atual que se distingue da Educação Rural, como um projeto que não se desarticula da sociedade de modo geral, pelo contrário, incide sobre ela e ao mesmo tempo recebe suas

influências. Sobre essa questão, Caldart *et al*. (2012) afirmam: "[...] a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação [...]".

Caldart (2004) afirma que hoje um dos maiores desafios refere-se ao avanço teórico que fundamenta o projeto societário de Educação do Campo para que haja ainda mais a solidificação das questões pedagógicas que devem reger essa modalidade, para que ocorra uma ressignificação das teoria clássicas que já embasaram as práticas educacionais direcionadas à formação intelectual e cultural da classe trabalhadora.

A Educação do Campo corresponde a um processo ainda em andamento, mas já tem algumas características bem delimitadas e que devem ser destacadas para que sua concepção, sustentada pela intencionalidade educativa, esteja sempre atrelada à de sociedade, de humanidade, de formação humana. Desse modo, segundo Caldart (2012), tal educação corresponde à "[...] luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses [...]".

Para aprofundarmos e ampliarmos essa discussão, faz-se necessário reconhecer um dos traços fundamentais do processo de formação da Educação do Campo, a fim de que de fato essa modalidade de ensino seja reconhecida como direito que não pode ser alienado.

> [...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26, grifos do original).

Discutir a Educação do Campo é, portanto, manter latente a questão da universalização do direito à educação, é colocar em pauta a garantia do acesso à educação, na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à concepção conservadora de educação defendida pelo Estado e pela aristocracia rural brasileira para a manutenção do *status quo*, para a reprodução e a expansão da dominação de classes, com suas raízes coloniais, escravistas e latifundiárias. Enfim, defender a Educação do Campo é compreendê-la como direito essencial para a promoção da dignidade humana, é participar de uma mobilização que visa assegurar uma

educação alinhada teórica e praticamente aos propósitos dos povos que vivem e trabalham no campo (CALDART, 2002).

Diante do exposto, podemos refletir sobre algumas diferenças entre os princípios da educação do campo e a educação rural. Essas modalidades de ensino têm o campo como elemento comum; todavia diferenciam-se em muitos aspectos, como o contexto de surgimento, processo histórico de formação e desenvolvimento, motivações, interesses, ideologias, questões sociais e políticas. De acordo com Santos e Barbosa, a diferença entre o que significa Educação do Campo e Educação Rural está nas práticas pedagógicas, gestão educacional e políticas educacionais. Segundo as autoras, a Educação do Campo se origina dos movimentos sociais, das lutas dos trabalhadores do campo. Já a Educação Rural corresponde a um projeto do sistema capitalista, para manter a hegemonia da Educação em uma perspectiva dualista, que é de classe do campo que se reverbera por meio do agronegócio (SANTOS; BARBOSA, 2022).

A importância das ações do MST e a efetivação da educação do campo no processo de formação da Escola Municipal Santa Irene

Sobre o MST, Bezerra Neto e Santos (2016, p. 255) explicam que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra "[...] é decorrência direta da questão agrária, que é histórica e estrutural em nosso país". O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu em 1984, a partir do Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná. Esse período foi marcado pela Ditadura Militar, quando as desigualdades sociais eram de larga escala e ecoavam vozes pioneiras no processo de constituição do movimento, tais como as do trabalhadores rurais e sem terras. Como atestam Kolling, Vargas e Caldart (2012), a preocupação do MST em relação à educação iniciou-se pela infância, ou seja, antes mesmo de o movimento ganhar a organização e relevância que o caracterizam hoje, as famílias Sem Terra já notavam a necessidade de se educar as crianças. "A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST" (KOLLING; VARGAS, CALDART, 2012, p. 502).

Não podemos compreender a origem do MST sem considerar as características da formação social brasileira, sem levar em conta a realidade educacional de um país marcado pela

desigualdade social e ressignificação de formas de exploração e que ainda não conseguiu assegurar a universalização do acesso à educação básica. São as condições de sobrevivência impostas no país que levaram o MST à "luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos" (KOLLING; VARGAS, CALDART, 2012, p. 503). O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, tomou decisões políticas que compuseram sua forma de luta e de organização coletiva, como, por exemplo, a decisão a educação das novas gerações no interior de sua organicidade e "[...] elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores. (KOLLING; VARGAS, CALDART, 2012, p. 503).

Com isso, é importante ressaltar que a educação proposta em instituições escolares oriundas das lutas do Movimento Sem Terra deve estar carregada de intencionalidade cultural e crítica. A preocupação com a formação política e sociocultural é uma forte característica que diferencia essas instituições de outras, assim como a formação para o trabalho cooperativo e efetivação das políticas de modo democrático na sociedade. Assim, a nossa intenção aqui é mostrar a constituição histórico, social e política da escola Santa Irene, abrindo a "[...] caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular" (JULIA, 2001, p. 13).

Na Bahia, como mostra a matéria publicada na página oficial do MST, a existência do movimento já completou 36 anos.

> A história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Bahia começa em 1987, na cidade de Itamaraju, no extremo sul do estado. Ainda na sua gênese, o MST realizou sua primeira ocupação de terras, com o acampamento de nome 40/45, com mais de 600 famílias [...]. Desde o primeiro acampamento, o MST se expandiu e hoje está presente em toda a Bahia, lutando contra essa lógica capitalista onde aprisiona o trabalhador e a trabalhadora, os fazendo escravos do sistema. (MST, 2019, n.p.).

Sabemos, portanto, que são muitos anos de existência e principalmente de resistência ao sistema capitalista e à ideologia neoliberal, que muito negaram e invisibilizaram a luta desse povo. Em meio ao processo de solidificação do movimento no Estado da Bahia, em 1998, o Sr. Waldemiro Bispo dos Santos, um trabalhador rural da região e envolvido na luta pela terra, teve a iniciativa de criar uma Associação de Pequenos Produtores Rurais no município de Gongogi, no Sul Baiano, com a finalidade de ocupar terras improdutivas, solicitando apoio ao órgão

responsável pela desapropriação de terras para fins de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Por meio de relatos e leitura de documentos, descobrimos que, no processo de constituição da Associação de Pequenos Produtores Rurais de Gongogi, o Sr. Waldemiro, com persistência e insistência, buscou parcerias em cidades da região e começou a realizar reuniões para mobilizar pessoas interessadas no objetivo da associação, pois sabia que, em Gongogi, já havia sujeitos ativos que lutavam por causas sociais e tinham experiência em criação de associações.

Neste contexto, no dia 12 de março de 1998, ocorreu uma reunião para formar o Conselho Deliberativo da futura associação. Assim, por meio desse processo de mobilização e articulação de trabalhadores, a Associação de Pequenos Produtores Rurais de Gongogi foi fundada e obteve a aprovação do seu Estatuto Social no dia 20 de fevereiro de 1999, quando ocorreu sua primeira reunião de fundação, com o número de 134 sócios-participantes e fundadores.

Após a fundação da referida associação, foram nove meses de conscientização dos associados sobre os objetivos ali propostos e para, assim, poderem acampar e ocupar determinadas terras, ações para as quais era necessário fazer uma pauta de reinvindicação pela delegacia regional do Incra, que na época ficava em Vitória da Conquista. Após esse processo de conscientização dos associados e tramitação burocrática necessária, em 31 de outubro de 1999, ocorre a ocupação das terras da fazenda São Benedito, situada nas proximidades do Povoado de Nova Palma, com 52 famílias a princípio, pois depois esse número aumentou para 72. Nesse processo, houve a vistoria das terras da fazenda São Benedito, sua consequente desapropriação e, mais adiante, no dia 25 de outubro de 2001, ocorreu também o cadastramento das famílias acampadas, com a pretensão de serem assentadas.

Com isso, impulsionados pela conquista anterior, surgiram pedidos de vistoria de outras propriedades, como as fazendas Gebara, Monte Belo e Santa Irene. Em 22 de novembro de 2001, os moradores da Fazenda Santa Irene se organizaram e pleitearem essa propriedade, que foi decretada para fins de Reforma Agrária pelo então presidente da época, Fernando Henrique Cardoso.

No ano de 2003, foi concedida pelo Incra a liberação para os associados entrarem na Fazenda Santa Irene e aguardarem a emissão dos Títulos de Posse e, desde então, permanecem

no assentamento. Desse modo, nesse momento, o Assentamento Santa Irene foi oficializado, embora seu histórico de ocupação tenha se iniciado em 2001.

Hoje, há 81 famílias no Assentamento Santa Irene, o qual atualmente se liga também ao Movimento de Assentados, Acampados, Extrativistas e Quilombolas (Movimento CETA), organização que se iniciou em 1994, por causa do número expressivo de conflitos fundiários no Estado da Bahia e devido aos obstáculos impostos aos trabalhadores para o acesso à terra (CETA, 2011).

Precisamos dizer que a desapropriação da Fazenda Santa Irene no ano de 2003 e fundação do Assentamento Santa Irene pelo MST configuraram-se como mais dois importantes marcos históricos para o movimento e para o Estado da Bahia e, principalmente, para o desenvolvimento sustentável do município de Gongogi. Desde então o referido assentamento assumiu grande responsabilidade social e ética em relação à comunidade que lhe compõe e à que se encontra em seu entorno.

A Escola Municipal Santa Irene foi fundada pelo MST em 2001 e, pela perspectiva histórica, corresponde a uma construção cultural e complexa, que seleciona e recria saberes, discursos e práticas, assegurando uma estabilidade estrutural e mantendo uma lógica institucional. O estudo da história da Escola Municipal Santa Irene significa ampliar as discussões sobre uma postura política e dar visibilidade à sua competência e capacidade crítica em um determinado contexto histórico-educacional.

Antes da oficialização do Assentamento Santa Irene, essa escola funcionava na fazenda da qual se originou o assentamento como espaço cedido para a educação dos filhos dos trabalhadores rurais, como uma escola rural sem organização pedagógica oficialmente fundamentada em diretrizes educacionais, sem fundamentação teórica e específica determinada por políticas públicas, portanto, sem a implantação efetiva de políticas educacionais da época. Sendo assim, embora não houvesse de fato uma fundamentação teórica específica e direcionada para a formação dos professores que ali atuavam, o trabalho desenvolvido na escola se caracterizava como Educação Rural.

Como a formação da sociedade brasileira compreende processos que retomam aspectos característicos de fases anteriores, ou seja, apesar de as mudanças ocorrem muitas características da sociedade perduram por décadas e/ou séculos, podemos verificar resquícios da concepção agrarista de país e do Movimento de Ruralização das décadas iniciais do Século

XX na educação rural oferecida aos filhos dos trabalhadores da Fazenda Santa Irene na década de 1990. Afirmamos isso porque o proprietário da Fazenda Santa Irene (e, provavelmente, outros proprietários de outras fazendas da região) cedia o espaço para o funcionamento de escola local, não por engajamento e/ou compromisso social, mas pelo interesse de manter o trabalhador rural preso àquela terra, ao trabalho daquela terra, até mesmo porque o Estado da Bahia já se caracterizava pela presença marcante da concepção agrarista mencionada.

Nesse caso, mais uma vez podemos ver o reflexo da história, em sentido mais amplo, no contexto local, na Educação Rural até então promovida pela Fazenda Santa Irene até o fim do Século XX; pois, segundo relatos das famílias e/ou trabalhadores da época, o ensino oferecido, além de carecer de infraestrutura e recursos adequados, limitava-se ao trabalho com conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, já que decorria também da necessidade de mão de obra mais especializada para as atividades agropecuárias.

De certa forma, ainda que com intensidade menor e roupagens diferentes, tais aspectos estavam presentes na Educação Rural promovida pela Escola Santa Irene, antes da oficialização do Assentamento que recebeu o mesmo nome, uma vez que os objetivos locais e, logo, do proprietário fazenda coincidiam com o conservadorismo histórico de donos de grandes extensões de terra: promoção da ordem, obediência e prevenção de conflitos.

Entretanto, como vimos, as concepções de educação, seja em âmbito nacional ou estadual seja em âmbito local, mudam conforme o movimento da sociedade ou, podemos dizer com base nas reflexões de autores até aqui estudados, de uma comunidade; e, ademais, as instituições surgem ou se transformam conforme as necessidades dos sujeitos que compõem o seu entorno, o seu contexto social. Com isso, compreendemos também o processo de mudança que se deu na Escola Santa Irene a partir das ações do MST, as quais levaram à fundação do Assentamento Santa Irene e, mais tarde, à oficialização da referida instituição como Escola Municipal Santa Irene, fundamentada em uma concepção de Educação do Campo.

Hoje, a Escola Municipal Santa Irene, embora ainda tenha limitações pedagógicas e de infraestrutura como muitas outras instituições e que precisam ser superadas, adota uma concepção de educação que, além de considerar a realidade e o entorno de seus alunos, os seus modos de viver e as suas culturas, se revela comprometida com a emancipação deles. Analisando o Projeto Político-Pedagógico da escola e considerando o conhecimento que temos sobre ela, com base em vivências, podemos dizer que se trata de uma instituição que respeita

as especificidades e necessidades de seu público e busca possibilitar às crianças e aos demais estudantes o acesso a conhecimentos que acarretam o pensar, a reflexão e a ação em prol da transformação qualitativa da realidade em que vivem (ESCOLA MUNICIPAL SANTA IRENE, 2018).

Diante do exposto, podemos dizer que a comunidade do entorno da referida escola encara-a como uma instituição que se insere em um contexto mais amplo do que o do modelo de educação focado na transmissão de conhecimentos presentes em livros, pois o trabalho educativo desenvolvido nessa escola lida com o conhecimento teórico, mas foca também nas especificidades do seu público, na valorização do seu modo de viver, na aprendizagem adquirida com a prática e vivências significativas, no trabalho com a terra e com o campo, com o seu entorno (ESCOLA MUNICIPAL SANTA IRENE, 2018).

Nesse caso, podemos dizer que a Escola Municipal Santa Irene foi fundada como instituição municipal no ano de 2001, a partir da luta de moradores e integrantes do MST, sujeitos internos e externos a ela, para transformar a antiga Fazenda Santa Irene em local de trabalho, aprendizagem e lazer para as famílias camponesas. É a partir da concretização desse intuito, isto é, da fundação do Assentamento Santa Irene, que surge a necessidade de uma escola para atender as famílias dessa localidade. Essa reconfiguração da Escola Municipal Santa Irene resultou, portanto, da organização coletiva do assentamento, de lutas sociais dos trabalhadores do campo e, logo, de modo mais amplo, faz parte das reinvindicações históricas do MST pelo desenvolvimento da Educação do Campo na perspectiva do movimento social.

Sendo assim, compreendemos que a oficialização da Escola Municipal Santa Irene como escola do campo representa a conquista de direitos inalienáveis, conquistados pela participação social, pelos trabalhadores do campo e previstos e assegurados pelas legislações mencionadas e que marcaram o contexto histórico da trajetória do processo de constituição da Escola Municipal Santa Irene.

Diante do exposto, podemos dizer que a participação do MST influenciou decisivamente o processo de (re)constituição da referida escola e, logo, o contexto histórico e cultural da comunidade assentada na Fazenda Santa Irene, à medida que estudou a história e cultura locais e regionais, a fim de propor um projeto educacional relacionado tanto ao contexto social e cultural do assentamento e do município quanto ao do Território de Identidade do Médio Rio das Contas. O MST buscou por condições educacionais igualitárias e de qualidade

para as famílias camponesas e conseguiu, junto à referida associação, prosseguir com os trâmites legais e resolver problemas burocráticos, não apenas para a oficialização da escola, mas também para a concepção de educação que fundamentaria sua prática pedagógica, a Educação do Campo.

Assim, analisando e refletindo sobre essa trajetória da formação da Escola Municipal Santa Irene, podemos dizer que, partindo de um posicionamento de contestação, de lutas concretas pela conquista da terra, os trabalhadores do campo e o MST contribuíram decisivamente para a materialização de um projeto de Educação do Campo em Gongogi, ou seja, a (re)inauguração da referida escola. Pensar a constituição histórica e cultural da Escola Santa Irene nos revela então a persistência e força do MST, no Brasil e na Bahia, na busca por condições igualitárias e de qualidade educacional. Com isso, notamos também que são as políticas que colaboram para a descentralização de poder e desamarras da injustiça social. Logo, é notório que as políticas públicas educacionais chegaram até o município de Gongogi com a mesma força que atingiram outras localidades baianas, tendo a fazenda Santa Irene como principal referência de conquista, caracterizando-a em um contexto histórico de possibilidades de avanços e interações culturais.

Referências

ANDRADE, F. A. O Curso Normal Regional e a formação da professora primária rural. *In*: MESQUITA, I. M. de; CELESTE FILHO, M.; CHALOBA, R. F. de S. (org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 163-190.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS, F. R. dos. Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais. *In*: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando: 2016.

BRASIL. Lei no. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Os sujeitos da Educação do Campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: UnB, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. v. 4.

CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. de A. Agricultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 26-31.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J.; CALAZANS, M. J. C. **Educação e escola no campo**. Campinas: Ed. Papirus, 1993.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA IRENE. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal Santa Irene. Gongogi: Escola Municipal Santa Irene, 2018.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, Janeiro/Junho, 2001. p. 9-43.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. *In*: CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

MORAES, A. I. D. Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Menucci (1930-1940). *In*: MESQUITA, I. M. de; CELESTE FILHO, M.; CHALOBA, R. F. de S. (ORG.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 137-162.

MST completa 32 anos na Bahia. **Movimento Sem Terra – MST**, 8 set. 2019. Disponível em: https://mst.org.br/2019/09/08/mst-completa-32-anos-na-bahia/. Acesso em: 18 fev. 2023.

MOVIMENTO DE ASSENTADOS, ACAMPADOS, EXTRATIVISTAS E QUILOMBOLAS – CETA. **Ceta Bahia**, [S.l.], 2011. Disponível em: http://cetabahia.blogspot.com/search?updated-max=2012-01-30T11:02:00-08:00&max-results=5. Acesso em: 6 jun. 2023.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. Movimentos sociais do campo, *práxis* política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(3). Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974/2761. Acesso em: 3 mar. 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO/ES NA PERSPECTIVA FREIREANA.

Silvana Martins de Carvalho[430]

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender como tem se dado as práticas pedagógicas de professores e professoras de educação física nas escolas do campo no Município de Conceição do Castelo – ES e analisar o papel da formação continuada com estes profissionais visando uma educação humanizadora. Trazemos como referencial teórico, Paulo Freire (1991), para pensar a formação permanente a partir do diálogo em torno da prática das/os professoras/es, no processo da práxis pedagógica. Procuraremos pensar as práticas pedagógicas dos e das professoras no contexto da educação do campo, levado em consideração as especificidades desta modalidade de educação. A opção metodológica dessa pesquisa, trará a abordagem qualitativa e consistirá em aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas. Como técnica de coleta de dados, realizaremos a observação participante *in loco*, com os professores de educação física desenvolvendo suas atividades de estudo e planejamento, para averiguar os fatos e conhecer a opinião dos mesmos. Com esta pesquisa, espera-se travar diálogos com os e as docentes sobre a necessidade de práticas pedagógicas na área de educação física com o foco na educação do campo, propondo estratégias coletivas para uma proposta mais humanizadora de educação.

Palavras-chave: Educação do campo, Educação física, Formação permanente. Paulo Freire.

[430] Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - ES, silmcarvalho@gmail.com.

EIXO 11

Inclusão Social e Educação



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE MILITANTES

Tauana Oliveira Silva[431]

Resumo: O presente artigo possui caráter de relato de experiência com objetivo de apresentar uma, o que chamamos durante o texto de intervenção, realizada em uma atividade (brigada Nacional) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A intervenção visou o processo de inclusão de uma companheira com deficiência visual nas atividades, e construir entre os militantes a importância da inclusão dentro dos espaços do movimento. O relato foi estruturado de forma que em seu primeiro momento foi apresentada uma introdução com marco teórico sobre o MST e a inclusão dentro dele. Subsequente a isso, foi contextualizado desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades com os companheiros. Esse relato contribui para discussões sobre a Inclusão de PCD dentro dos movimentos sociais, bem como promove indagações acerca da necessidade de maiores discussões e construções no sentido de pensar espaços, setores, dentro do MST que atendam a demanda existente de sem terras com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. MST. Pessoas com deficiência.

Introdução com marco teórico

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é, se não o maior, movimento organizativo de luta por igualdade e dignidade humana. Sua gênese vem da questão agraria, elemento histórico no Brasil. “[...] foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná” (CALDART, 2001).

O movimento possui caráter autônomo, formado por trabalhadores e trabalhadoras rurais e sociedade cujo objetivo almejado é, além da conquista da reforma agraria, a busca por um Projeto Popular de país.

Antecedendo o surgimento do MST, grandes marcos históricos relacionados a luta pela terra em um contexto mais amplo e de suma importância destacar aqui é a declaração da “Lei de Terras”, na qual se caracterizava em um momento em que os escravizados lutavam pela sua

[431] Licenciada em Pedagogia pela FCT- UNESP. Mestranda em Educação pela mesma instituição. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI. Contato: tauana.oliveira@unesp.com

liberdade. Que com uma análise aprofundada observa-se que essa libertação, não era apenas um interesse dos escravizados. Com o auge da Revolução Industrial, a libertação dos escravizados passa a ser defendida com intuitos voltados para o próprio desenvolvimento capitalista, colocando a terra como uma mercadoria do capital, na qual somente os ricos tinham acesso, na dinâmica de compra e venda como forma de adquirir a propriedade. Causando uma desigualdade agraria.

Outro momento a ser pontuado, ainda relacionado a Lei de Terras, são as fases desse marco legislativo, caracterizado em duas fases,

> A primeira fase, classificada como "messiânica", vai de 1850 até 1940. Foi assim nomeada, pelo fato das lutas estarem associadas à presença de líderes religiosos de origem popular, os quais pregavam ideologias de cunho milenarista, ligada ao catolicismo popular. Foi nesse período que resultou um dos mais importantes movimentos, o de Canudos, na Bahia, ocorrido entre 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro. (BALDI, ORSO, p. 276)

A segunda, tem como principais características os inúmeros conflitos populares em todo território brasileiro

> A segunda fase, marcada por diversos conflitos e revoltas populares pela posse das terras em diversos lugares do Brasil, é definida como fase das "lutas radicais localizadas", que se desenvolveu entre 1940 e 1955. No Estado do Paraná, na década de 1960, todas as terras já estavam ocupadas. No processo de ocupação, também surgiu à figura do “posseiro” que, muitas vezes, instalava-se em terreno que julgava ser do Estado ou sem dono. Com isso passou a ocorrer a venda múltipla, a compra do "não dono" e a "grilagem" em grande escala. Essa época também foi marcada pelos conflitos e lutas agrárias, que se prolongaram por toda a segunda metade do século XX, sem solução em meio aos avanços da tecnificação da economia. (BALDI, ORSO, p.236)

São nessas implicações que o movimento começa a ganhar forma, precisamente na década de 70 por meio da articulação de trabalhadores e trabalhadoras camponesas, mas como supramencionado o movimento se concretiza apenas em meados de 80.

A estratégias utilizadas por esse movimento se caracteriza na ocupação de terra, destacamos a importância de compreender a diferença de *ocupação* e *invasão.* Sendo essa primeira o ato de tomar posse, ação de preencher um espaço, atribuir uma função a algo sem utilidade, como as ações do MST.

E Invasão é a entrada a força em locais sem permissão ou autorização, entrar em territórios que possuem donos, ou função.

O MST luta não apenas para garantia do acesso à terra, a luta não acaba quando a população é assentada, mas é ai que se inicia um grande processo, pois não é apenas acessar, é também permanecer naquele local e não há permanência sem a garantia básica, saúde, educação, moradia.

O movimento também trabalha de forma a buscar a garantia da população em estar naquela terra, produzir, estudar, construir uma história ali.

Nesse sentido compreendemos o papel da educação e dos projetos educativos do movimento. Esse por sua vez além de buscar por meio dele a continuidade de toda luta pela terra, também discuti e forma militantes, assentados, acampados na perspectiva de inclusão e valorização das diferenças.

> [...] o MST considera as dimensões política, econômica e cultural – que inclui a educação escolar –, bem como questões étnico-culturais, de gênero, geracionais, das pessoas com deficiência, entre outras que, em última instância, comumente resultam em preconceitos, discriminações ou hierarquizações com diversos desdobramentos, como a marginalização ou a exclusão social. Em outras palavras, o MST considera dialeticamente várias das questões elencadas no contexto daquilo que comumente se pensa acerca da educação inclusiva no Brasil. (TORRES, p.156)

A perspectiva de inclusão trazida pelo projeto educativo do MST pode ser descrita nas características da Educação Inclusiva, que diz respeito a alguém, ou grupo que de alguma forma está sendo excluído pela sociedade, é a inclusão nos termos da "busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais" (MST, 1996, p. 9).

> O nosso princípio é o da inclusão, que deve ser um critério básico na opção a ser feita. E entendemos por inclusão a luta para que todos os educandos estejam na escola, a abertura aos portadores de necessidades especiais, a qualidade social do processo educativo, e a ruptura da lógica de uma escola pobre para os pobres do campo. (MST, 1999, p. 39).

Com relação as pessoas com deficiência, público alvo da Educação especial, o movimento esclarece que há uma

> Sensibilidade para a presença de educandos portadores de necessidades educativas especiais. Este é um sinal de que já avançamos nas relações humanas a ponto de percebermos e trabalharmos as diferenças que existem entre os seres humanos que compõem a identidade Sem Terra. Nesta escola existem educandos nestas condições? E no assentamento ou acampamento, há crianças, jovens ou adultos que são portadores destas necessidades especiais? Há alguma preocupação específica sobre isso? Como são tratados? (MST, 2001b, p. 13, grifos nossos).

E é com relação a esse último que o presente relato se desdobra. Com intuito de apresentar uma intervenção realizada em uma brigada Nacional promovida pelo MST, incluindo uma companheira com deficiência visual e despertando questionamentos sobre a inclusão de PCD's dentro do MST, levantando pontos a serem pensados como, será que nossa militância compreende a Inclusão? Como atender a demanda de Sem Terra com deficiência? Onde estão estes companheiros, e como o movimento pode trazer cada vez mais esses militantes para se somar na luta?

Desenvolvimento

A intervenção a ser apresentada foi elaborada e desenvolvida na segunda, de quatro etapas de uma formação de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da região Sudeste, com um caráter de Brigada Nacional, formações ocorriam de forma simultânea em todas as regiões do país.

Compreendendo a importância da formação política como um princípio Organizativo da própria estratégia do movimento, a brigada Nacional teve três objetivos; a preparação de bases político- ideológicas e a apropriação de métodos, leitura da realidade para inserir novos dirigentes na grande luta, a luta de classes; visava também o fortalecimento da militância, reforçando a importância da luta pela terra e anima-los para os 40 anos do MST; reforçar os processos organizativos destacando o estudo e o exercício de tarefas militantes foi outro elemento objetivado nessa brigada.

Compunha a brigada, militantes de diversas áreas de acampamento, assentamento e também áreas urbanas. Dentre esses militantes, uma companheira com deficiência visual (cegueira).

Do local, dos participantes e da sistematização da atividade

Localizado no estado de Minas Gerais, a formação ocorreu em uma área de assentamento, especificamente em um centro de formação. Com estrutura para receber cerca de 100 pessoas, disponibilizando camas, colchões, banheiros, lavanderia e outras áreas para uso coletivo.

O grupo de militantes foi dividido em Núcleos de Base (NB), os mesmos da etapa anterior, acrescentando novos militantes e novas tarefas.

Uma dessas novas tarefas era um grupo de companheiros responsável pelo *cuidado coletivo* da brigada. Esse grupo era responsável por pensar o bem-estar e as relações entre todos.

Com a chegada da companheira e dada as condições estruturais e sociais, o grupo de cuidados coletivos sentiu a necessidade de estratégias para incluir e também dialogar com os companheiros sobre a importância de acolher e entender como acolher a companheira, de forma a auxilia-la caso necessário.

Observado essas implicações iniciou um diálogo dentro do grupo de cuidados, sobre como conduzir essa proposta de discutir a inclusão da companheira.

Com apontamentos dos membros, compreendemos o que é incluir e como a Inclusão precisa ser vista e discutida dentro do movimento, apontando que não é a proposta de atividades diferentes, mas estratégias e recursos adaptados. Ademais, estruturamos uma dinâmica de Autodescrição para ser realizada no dia seguinte no momento chamado “despertando o corpo”. Separamos militantes que fariam a condução, sendo a autora desse relato, uma delas.

Do desenvolvimento da intervenção

A atividade foi realizada pela manhã, no momento intitulado “despertando o corpo”. O local de realização foi uma área externa, na qual os militantes se colocaram em uma semi roda, com todos se observando.

Após momento de alongamentos, relaxamento, iniciamos a intervenção conversando sobre as diferenças.

Nós enquanto sem terras somos diferentes, nós enquanto humanos somos diferentes uns dos outros, seja na cor do cabelo, dos olhos, somos únicos e as diferenças nos movem e nos caracterizam como únicos.

Nessa introdução solicitamos que se tocassem, tentando identificar como Eu sou, qual a cor do meu cabelo? Que roupa eu estou usando hoje?

Em seguida, ressaltamos a presença da companheira com deficiência e a importância do companheirismo e confiança.

Explicamos que dada a deficiência da companheira algumas estratégias como Audiodescrição (AD) auxiliaria na inclusão dela na brigada., compreendendo que a AD é um recurso que se caracteriza na tradução de imagens em palavras (Franco e Silva, 2010, p. 23). Nessa perspectiva propomos uma dinâmica de Autodescrição, essa por sua vez buscava a descrição das características de um indivíduo, que vai ao encontro da proposta de AD.

No primeiro momento realização uma Autodescrição como exemplo de como fazer, depois, sozinhos, com olhos fechados cada membro da brigados tentou se autodescrever. Alguns minutos após, abrimos para que os companheiros fizessem exposição para o coletivo.

O coletivo participou e até indagaram a companheira se descrever a cor da roupa ajudava, a mesma pontuou a importância de uma boa descrição para que em situações como a de se perder na rua, consiga descrever com quem estava.

Considerações

Os membros que compõe o MST são diversos, mulheres, homens, jovens, adultos, crianças, LGBTQIA+, uma diversidade. Não diferente, há a presença de PCD’s dentro desse coletivo, mas pouco vemos nas atividades e até mesmo na luta.

Essa intervenção contribui como demonstração de que ainda não estamos “preparados” estruturalmente, tanto nos centros de formações, quanto nos próprios assentamento para atender as demandas dos companheiros com deficiência, mas que de fato temos consciência da necessidade e isso, sem dúvidas é um grande passo.

Desenvolver essa intervenção causou inquietudes e também formou os demais militantes que ali estavam presentes, desenvolvendo atitudes e adquirindo conhecimentos básicos para serem colocados em práticas nos acampamentos, nos assentamentos, na ocupação.

A criação de setores ou coletivos que se desdobrem somente para essa demanda de inclusão, seria uma proposta a se pensar, pois vejamos, temos pessoas com deficiência na sociedade, na luta, no movimento, mas porque ainda não identificamos esses na luta pela terra? Talvez a proposta de criação aqui supramencionada estabeleça uma base segura, na qual tragam esse público para dentro do movimento, uma vez que pode causar um sentimento de pertença e inclusão, na forma literal da palavra.

Referências

Baldi, Fabiana, and Paulino José Orso. "Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST– Educação Em Movimento." **Revista HISTEDBR On-Line**, vol. 13, no. 50, 24 Aug. 2013, p. 275, https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640308. Accessed 24 Feb. 2020.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cris na Correia Carvalho. Audiodescrição

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação, MST**, s. l., n. 9, 1999.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST.** Porto Alegre: MST, 1996.

TORRES, J. C. et al. **Educação Inclusiva no Projeto Educacional do MST.** Comunicações, v.22, n.2, p. 149-169, 30 dez. 2015.

PODER POLÍTICO: O DESAFIO DA INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Camila Ingrid Regis dos Santos Farias[432]

Resumo: Este artigo aborda a interseção entre o poder político e o poder simbólico, destacando a importância da simbologia na legitimação do poder e na formulação de políticas públicas. Explorando o caso do Projeto Escola sem Homofobia no Brasil como exemplo das complexidades enfrentadas na promoção dos direitos humanos, especialmente em relação à orientação sexual e identidade de gênero. O Projeto Escola sem Homofobia surgiu como parte do Programa Brasil sem Homofobia, com o objetivo de combater a homofobia nas escolas e promover a inclusão de pessoas LGBTQ+. No entanto, o projeto enfrentou resistência política e religiosa, o que levou à sua suspensão. Essa situação evidenciou a tensão entre fé e conhecimento no espaço público brasileiro e levantou questões sobre as condições para a construção de uma democracia que respeite a diversidade de opiniões e proteja os direitos humanos. Através de uma revisão bibliográfica o estudo destaca a importância de promover o diálogo e a compreensão entre os diferentes grupos da sociedade brasileira para construir um país mais justo e inclusivo.

Palavras-chave: Poder político. Educação. Direitos humanos. Políticas públicas.

Introdução

No contexto do século XXI, o Brasil está passando por uma notável transformação à medida que se torna um país cada vez mais diversificado e pluralista. Nesse cenário, diversos grupos, como o movimento LGBTQ+, pessoas afrodescendentes, seguidores de religiões não cristãs e aqueles que se sentem marginalizados na sociedade, estão ganhando força e buscando maior visibilidade. No entanto, esse crescimento dessas causas entra em conflito com o atual cenário político. Observamos uma falta de engajamento por parte de muitos políticos e, mais preocupante ainda, alguns desses indivíduos que não demonstram interesse ou até mesmo buscam restringir os direitos desses grupos por meio do exercício do poder político. É comum que essas ações discriminatórias sejam justificadas em nome da religião, criando uma situação desafiadora para a promoção da igualdade e da inclusão social. (NOGUES, 2015).

[432]Mestranda em Desenvolvimento Regional e Urbano pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), Universidade Salvador (UNIFACS); bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB); Salvador, Bahia, Brasil. milla_ingrid001@hotmail.com

Diante disso, torna-se importante compreender o conceito de "poder" como uma entidade multifacetada, cuja sobrevivência e legitimidade dependem, em grande medida, da criação e consolidação de imagens e símbolos que o respaldem. Essa dinâmica se torna evidente na esfera política, onde as demandas humanas e institucionais são refletidas na hierarquia sacralizada e na ordem divina, justificando, assim, as posições e os privilégios do Estado. Elementos simbólicos, como bandeiras nacionais e hinos, desempenham um papel crucial na fortificação e legitimação do poder estatal. (BALANDIER, 1969).

No entanto, o poder não pode subsistir apenas por meio da força bruta ou da justificação racional. De acordo com Balandier (1969), o poder necessita transcender essas abordagens, valendo-se da produção de imagens, da manipulação de símbolos e da criação de um contexto cerimonial. Esse processo envolve a transposição da política para uma esfera ritualística, onde a hierarquia é considerada sagrada, e o soberano é intrinsecamente ligado à ordem divina. Dessa forma, a história coletiva, moldada por tradições e costumes, se torna a base da legitimação do poder, proporcionando uma reserva de imagens, símbolos e modelos de ação que podem ser adaptados às necessidades do poder atual.

Bourdieu (2011) enfatiza a importância das divisões sociais no campo político e como essas divisões influenciam a estrutura social de uma sociedade, argumenta ainda que as divisões sociais não são aleatórias, mas sim fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais, portanto, as divisões sociais não são acidentais, são inerentes aos grupos sociais e têm um impacto significativo nas forças sociais. Isso significa que as divisões não surgem por acaso, mas são construídas com base em princípios específicos que refletem as características e valores dos grupos. Desse modo, a política envolve uma luta por ideias, mas não qualquer tipo de ideia. São as "ideias-força" que desempenham um papel central. Essas ideias-força são aquelas que têm o poder de mobilizar as pessoas e unir grupos em torno de uma visão compartilhada. Quando uma ideia-força se torna amplamente aceita e reconhecida, ela se torna um "nomos" universal, uma estrutura de entendimento comum para todos na sociedade.

Em outras palavras, as divisões sociais e as ideias-força desempenham um papel crucial na política e na estruturação da sociedade. Essas divisões não são acidentais, mas sim construções que refletem as visões e valores dos grupos sociais, e as ideias-força têm o poder de mobilizar e unir as pessoas em torno de uma perspectiva comum.

Neste contexto, esta pesquisa se propõe a analisar a interseção entre o poder político e o poder simbólico, destacando como a simbologia desempenha um papel fundamental na legitimação do poder e na formulação de políticas públicas. Para isso, será abordado o caso do Projeto *Escola sem Homofobia no Brasil*, que ilustra os desafios enfrentados na promoção dos direitos humanos, particularmente em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

Este projeto, que visava combater a homofobia e promover a inclusão, enfrentou resistência política e religiosa, lançando luz sobre a complexa relação entre fé e saber no espaço público brasileiro. Nas seções subsequentes, serão explorados os contextos históricos e políticos que deram origem ao Projeto *Escola sem Homofobia*, sua implementação e as controvérsias que o envolveram.

Além disso, será discutido o impacto das decisões políticas e a influência do poder simbólico na construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade. O Projeto *Escola sem Homofobia no Brasil* é um exemplo notório dos desafios enfrentados na promoção dos direitos humanos, especialmente em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Lançado como parte do Programa *Brasil sem Homofobia*, o projeto pretendia combater a homofobia nas escolas e promover a inclusão de LGBTQ+ na educação.

A complexa relação entre poder político e controle social

Conforme Hannah Arendt (2018) argumenta em seu ensaio “O que é política?”, a multiplicidade de perspectivas desempenha um papel fundamental na esfera política. Arendt conceitua a política como um espaço onde rostos, multiplicidade, diferenças e intervalos se manifestam. Rostos, porque a política não é formada por conceitos abstratos, mas sim por indivíduos concretos que se expressam por meio de palavras e ações. Multiplicidade, porque a política não busca uniformizar os sujeitos políticos, mas sim celebrar suas singularidades. Essas multiplicidades destacam as diferenças e os espaços entre esses sujeitos políticos. A política, então, se desenvolve na interação recíproca entre essas diferenças, que estabelecem relações nos intervalos e lacunas que os aproximam, sem apagar suas distinções individuais. Arendt argumenta que a política se baseia na pluralidade dos seres humanos, destinando-se a organizar e regular a convivência entre diversos, não entre iguais. Portanto, para Arendt, o verdadeiro propósito da política é promover a liberdade.

Nesse sentido, o poder político deve ser visto como uma ferramenta para lidar com essa multiplicidade. Em vez de impor uma visão homogênea sobre a sociedade, o poder político deve permitir o espaço para o surgimento de múltiplas vozes e perspectivas. Isso significa que as políticas públicas devem ser formuladas levando em consideração as diversas necessidades e preocupações das pessoas.

O exercício adequado do poder político também envolve a proteção da liberdade individual e da diversidade de pensamento. Como Arendt enfatiza, a política não deve buscar anular as diferenças, mas sim criar um ambiente onde essas diferenças possam ser expressas e discutidas de forma construtiva. Isso implica em proteger os direitos civis e garantir que todas as vozes tenham a oportunidade de serem ouvidas no processo político.

Para se manter, o poder precisa criar imagens e símbolos que o legitimem. Isso é feito por meio da política, refletindo na hierarquia sagrada e na ordem divina as demandas humanas e institucionais. A tradição e a história idealizada do exercício do poder são usadas para justificar as posições do Estado em manter seus privilégios. Por exemplo, o uso de bandeiras nacionais, hinos e outras imagens simbólicas ajudam a fortalecer e legitimar o poder estatal. (BALANDIER, 1969).

> O poder estabelecido unicamente sobre a força ou sobre a violência não controlada teria uma existência constantemente ameaçada; o poder exposto debaixo da iluminação exclusiva da razão teria pouca credibilidade. Ele não consegue manter-se nem pelo domínio brutal e nem pela justificação racional. Ele – o poder – só se realiza e se conserva pela transposição, pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos e sua organização em um quadro cerimonial. Estas operações se efetuam de modos variáveis, combináveis, de apresentação da sociedade e de legitimação das posições do governo. Logo que a dramaturgia política traduz a formulação religiosa, ela faz uma réplica da cena do poder ou uma manifestação do outro mundo. A hierarquia é sagrada - como o diz a etimologia e o soberano depende da ordem divina, dela fazendo parte ou recebendo o seu mandato. Logo o passado coletivo, elaborado em uma tradição, em costume é a origem da legitimação. É uma reserva de imagens, de símbolos, de modelos de ação; permite empregar uma história idealizada, construída e reconstruída segundo as necessidades, a serviço do poder presente. Este gere e assegura os seus privilégios colocando em cena uma herança. (BALANDIER, 1969, p. 7).

Balandier (1969) ressalta que o poder que se sustenta exclusivamente pela força ou pela razão não é suficiente para se manter. A utilização descontrolada de força e violência torna o poder instável e constantemente ameaçado, ao passo que a fundamentação racional não é capaz de gerar credibilidade e assegurar sua permanência.

Dessa forma, ao colocar "em cena uma herança", o poder político na esfera pública gerencia e assegura seus privilégios, em detrimento das necessidades e de direitos que beneficiam o seu ciclo, bem como dos seus líderes do Estado, que se beneficia da sensação de organização que esse poder exerce dentro desse sistema. (BALANDIER, 1969).

Para Bourdieu (2009b) o poder político e econômico refere-se à capacidade de controlar recursos e decisões importantes na sociedade. À proximidade entre os políticos e seus interesses e, mais importante ainda, a semelhança em suas disposições e mentalidades, as quais são moldadas por experiências familiares e educacionais similares, fortalecem a afinidade de suas perspectivas sobre o mundo. Dessa maneira, decorre que as decisões tomadas pelo corpo político, em cada momento, quando confrontadas com interesses, valores e visões de mundo distintos ou até mesmo conflitantes, tendem a favorecer amplamente aqueles que detêm o controle, uma vez que o *ethos* dos políticos se fundamenta e alinha de maneira notável com os interesses, valores e visões particulares. (BOURDIEU, 2009b).

De acordo com o Galbraith (1986, p. 13) "o poder, por si, não é um assunto merecedor de indignação", significa que o conceito de poder em si não é negativo ou imoral. O poder é uma realidade presente na sociedade e pode ser usado para fins positivos, como promover a justiça, a igualdade, liberdade e equidade. No entanto, quando o poder é exercido de forma abusiva ou injusta, quando uma pessoa ou grupo domina e oprime outros, é natural que surja "indignação" e críticas.

O projeto escola sem homofobia

No Estado brasileiro, ao final da década de 1980, tiveram início as primeiras iniciativas governamentais, que apoiaram as causas LGBTQ+, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Plano Nacional de Direitos Humanos II. (IRINEU, 2014; MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012), o qual apresentou "como um de seus resultados mais significativos a inclusão, entre as 518 ações previstas, [...]cinco que tratam "orientação sexual" como uma dimensão da "garantia do direito à liberdade, opinião e expressão" e de dez relativas à "garantia do direito à igualdade" de pessoas Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais. (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 295).

Inicialmente, as políticas estavam direcionadas principalmente para a "prevenção e tratamento do HIV/AIDS", focando na esfera da saúde pública, e também abrangiam aspectos relacionados à "segurança pública" como documentado no Plano Nacional de Direitos Humanos II (PNDH-II) de 2002 (IRINEU, 2014, p. 196). Vale destacar que o PNDH-II desempenhou um papel fundamental no avanço das questões de promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil. Esse plano possibilitou a organização das demandas de toda a sociedade brasileira em relação aos direitos humanos. (BRASIL, 2002).

Esses avanços foram cruciais para fortalecer a base argumentativa em prol da "proibição da discriminação por orientação sexual", como delineada na ação de número 114 do PNDH-II (BRASIL, 2002). Além disso, os objetivos do Plano de Direitos Humanos II (2002) foram efetivamente incorporados aos instrumentos de planejamento e orçamento do Governo Federal, transformando-se em programas e ações específicos com recursos financeiros assegurados nas Leis Orçamentárias Anuais, de acordo com as diretrizes do Plano Plurianual (PPA) (BRASIL, 2002).

A criação do Projeto *Escola sem Homofobia*, originou-se do Programa:

> Brasil sem Homofobia "(BSH) foi lançado em novembro de 2004, a partir de previsão, no "Plano Plurianual" (PPA) 2004-2007, da ação "Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais", vinculada ao "Programa Direitos Humanos, Direito de Todos", no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República (SDH/PR), definida como responsável por sua articulação, implantação e avaliação.)". (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 296).

Irineu (2014, p.196) aponta que, a partir do "primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006), marcado por diálogos frequentes com o movimento LGBT, que surgiram as primeiras iniciativas específicas à população LGBT". A convivência entre "o Partido dos Trabalhadores (PT) e as principais redes e lideranças do movimento LGBT direcionaram também esse diálogo", visto que no Brasil, assim como "em outros países do Ocidente, os partidos tidos como de esquerda têm demonstrado ser mais progressistas e atentos às questões LGBT".

> O BSH prevê 60 ações, distribuídas em onze áreas, envolvendo oito secretarias e ministérios, voltadas para fortalecimento de instituições públicas e não governamentais de "promoção da cidadania homossexual" e combate à homofobia; capacitação de profissionais e representantes do movimento

> LGBT; divulgação de informações sobre direitos e promoção da autoestima; e incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento LGBT. Além disso, os três princípios fundamentais que estruturam o BSH são: a) inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de LGBT, nas políticas públicas e estratégicas do Governo Federal; b) produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas destinadas ao combate à violência e à discriminação por orientação sexual; e c) entendimento de que o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (BRASIL, 2008, p. 11-12).

A partir das propostas criadas no Programa *Brasil sem homofobia*, foi lançado o Projeto *Escola sem Homofobia*, alicerçado ao Plano Nacional de Direitos Humanos (2010), que conta com ações programáticas, a fim de garantirem respeito à livre orientação sexual, "desenvolvendo políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social." (BRASIL, 2010, p. 98).

À vista disso, o Programa *Brasil Sem Homofobia* compreende o propósito de suscitar o "V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual." (SEXUALIDADE, 2009, p. 8), se inscreve o Projeto *Escola sem Homofobia*, pretendendo:

> [...] contribuir para a implementação e a efetivação de ações, que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar". (SEXUALIDADE, 2009, p.9).

O projeto decorreu de uma "emenda parlamentar proposta pela Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), em 2007, a partir de articulações políticas da ABGLT[433], no Congresso Nacional." (LEITE, 2016, p. 4).

O Projeto *Escola Sem Homofobia*, "é composto por um caderno teórico, seis boletins, um cartaz, uma carta de apresentação e três guias de discussões sobre os três vídeos dos DVDs: "Torpedo", "Boneca na mochila" e "medo de quê?" (CRUZ, 2014 p. 20).

Esse material didático seria destinado a professoras e professores "para um debate, oferecendo instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar" e em especial para as três séries do ensino médio, e tinha como meta promover ações da inclusão social e respeito à diversidade. (SEXUALIDADE, 2009 p.13).

Os materiais foram apresentados em 23 de novembro de 2010, no *Seminário Escola Sem Homofobia* no Congresso Nacional, "que contava com parlamentares, representantes do governo federal e de agências internacionais e ativistas" (LEITE, 2016, p.5). A intenção do MEC era oferecer 6 mil exemplares desses materiais nas escolas públicas do país, no segundo semestre de 2011. (CRUZ, 2014).

No entanto, o Projeto provocou reações variadas. Em panfletos distribuídos em escolas na cidade do Rio de Janeiro, Jair Bolsonaro (PP-RJ), então deputado federal, alegou que o Ministério da Educação (MEC) e grupos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTQ+) estariam incentivando "a homossexualidade" e, nas palavras dele, ao se referir ao projeto, afirmou que "nossos filhos se tornariam presas fáceis para pedófilos", pejorativamente apelidando o referido projeto de "kit gay". (G1, 2011). Bolsonaro também proferiu discursos de confrontação à homofobia, argumentando que, em sua concepção, o projeto dissimularia o "aliciamento, corrompendo a criançada".

> Esses gays e lésbicas querem que nós entubemos, como exemplo de comportamento, a sua promiscuidade [...]. Essa história de homofobia é uma história de cobertura para aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles acham que têm tendências homossexuais. Está na pesquisa, publicada aqui, o número de garotos gays ou de meninas lésbicas, repito, de 7, 8, 9 e 10 anos [...]. Não me agrada falar em homossexual. Eu realmente assumo o que disse na TV Câmara: se um garoto tem desvio de conduta logo jovem, ele deve ser redirecionado para o caminho certo, nem que seja com umas palmadas.

[433]ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprovativa – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva.

> Acusam-me de ser violento, mas não sou promíscuo, não sou canalha com as famílias brasileiras! (LEITE, 2016, p. 9).

Esse discurso fortalece a cultura do estupro em uma sociedade machista, onde a vítima muitas vezes é responsabilizada injustamente. O Estado deve preservar a liberdade de expressão, contanto que essa liberdade não prejudique a dignidade de outros grupos. O discurso de ódio já teve destaque em diversos momentos da sociedade e, em muitos casos, foi utilizado para justificar atrocidades. A disseminação dessas ideias tem um impacto prejudicial na educação das crianças, contribuindo para a formação de preconceitos que podem perdurar até a idade adulta. (POTIGUAR, 2009).

Frente a essas críticas, os apoiadores da população LGBTQ+ levantaram a discussão sobre a laicidade do Estado brasileiro como uma resposta às pressões dos políticos ligados à Frente Parlamentar Evangélica pelo veto desse material, como evidenciado na reportagem a seguir:

> A ala do PT reage e defende a distribuição do "Kit anti-homofobia". Apareceu a reação do grupo do partido da Presidenta Dilma, ligado ao setor LGBT. A fala do coordenador nacional deste setor do partido, Julian Rodrigues, reforçou a defesa da laicidade do Estado brasileiro: "O Brasil não cederá à chantagem de religiosos homofóbicos, que confundem templo com parlamento, que ignoram a laicidade, o pluralismo e a dignidade humana. (O Globo Online – 30/05/2011). (CRUZ, 2014).

Em maio de 2011, o Projeto *Escola Sem Homofobia* estava em sua fase final de aprovação pelo Ministério da Educação (MEC) quando foi publicamente vetado pela presidente Dilma Rousseff. Esse veto ocorreu devido à intensa pressão exercida por setores religiosos do Congresso Nacional, conforme apontado por Leite (2016). A bancada evangélica desempenhou um papel crucial nesse episódio ao pressionar e realizar uma reunião com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, demandando uma posição oficial do Palácio do Planalto. Como resultado das manifestações das bancadas religiosas no Congresso, a presidente Dilma Rousseff determinou a suspensão do kit anti-homofobia, que estava sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação para distribuição nas escolas, como informou o ministro Gilberto Carvalho (G1, 2011). Esse episódio evidencia claramente a tensão existente entre fé e conhecimento, assim como entre grupos religiosos e não religiosos, no espaço público de tomada de decisões no

Brasil. Essa situação levanta questões cruciais sobre as condições necessárias para a construção de uma democracia sólida e inclusiva.

> No mesmo dia da suspensão do projeto (25/11/2011), a assessoria de imprensa do MEC lançou o discurso oficial do Ministério em relação ao mesmo, em que afirmava que: o material nunca foi destinado a crianças, não incluía a distribuição de cartilhas e não seria de uso obrigatório das escolas; ele tinha como destino apenas as escolas de Ensino Médio que optassem por receber o material caso estivessem sofrendo situações de *bullying* entre seus alunos e alunas; e que os vídeos publicados na Internet como parte do kit nunca haviam sido aprovados pelo grupo que estudava a produção do material. (LEITE, 2016).

A suspensão do Projeto devido à pressão exercida pela bancada evangélica destaca a tensão persistente entre fé e conhecimento, entre grupos religiosos e não religiosos, no espaço público decisório do Brasil. Isso suscita questionamentos importantes sobre as condições necessárias para a construção de uma democracia genuína, na qual a diversidade de opiniões e a proteção dos direitos humanos sejam garantias fundamentais.

Considerações finais

A análise da complexa relação entre poder político e controle social, em meio à discussão sobre o Projeto *Escola sem Homofobia* no Brasil, revela uma tensão latente entre a proteção dos direitos das comunidades LGBTQ+ e as influências políticas e religiosas no país. Esse caso ilustra como o poder político e o poder simbólico desempenham papéis fundamentais na promoção da igualdade e da inclusão social.

No século XXI, o Brasil passa por uma transformação notável em direção à diversidade e ao pluralismo. Grupos como o movimento LGBTQ+, afrodescendentes, seguidores de religiões não cristãs e outros grupos marginalizados estão ganhando visibilidade. No entanto, essa ascensão dessas causas colide com o cenário político, onde alguns políticos não demonstram interesse em proteger os direitos desses grupos, muitas vezes justificando suas ações discriminatórias em nome de uma religião.

Para compreender essa dinâmica, tornou-se fundamental considerar o conceito de poder como multifacetado, dependente da criação de imagens e símbolos para sua legitimidade. O

poder não pode fundamentar-se unicamente na força bruta ou na justificação racional; ele transcende essas abordagens por meio do controle exercido pelo Estado.

O Projeto *Escola sem Homofobia*, lançado como parte do Programa *Brasil sem Homofobia*, foi um exemplo notório dos desafios enfrentados na promoção dos direitos humanos, especialmente em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Ele visava combater a homofobia e promover a inclusão de LGBTQ+ no ambiente educacional. No entanto, enfrentou resistência política e religiosa, resultando em seu veto.

Para construir uma democracia genuína e inclusiva, é essencial fomentar o diálogo aberto e respeitoso entre os diversos grupos da sociedade. A diversidade é um ativo que enriquece a nação, e todos os cidadãos, independentemente de sua orientação sexual, raça, religião ou identidade, devem ser tratados com dignidade e igualdade perante a lei. A promoção da educação, do entendimento e da inclusão é fundamental para construir um Brasil mais justo e compassivo, onde todos os direitos humanos sejam garantidos.

Referências

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Editora Bertrand Brasil, 2018.

BALANDIER, Georges. **O poder em cena.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1969.

BOURDIEU, Pierre. **A força do direito.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

BOURDIEU, Pierre. **O campo político.** Revista brasileira de Ciência política, p. 193-216, 2011.

BRASIL, Programa Nacional de Direitos Humanos. **PNDH-3**. 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2. Brasília, 2002.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza. **Diferença em disputa**: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014. Faculdade de educação.

G1 (Rio de Janeiro) (Ed.). **Projeto de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate:** Deputado federal distribuiu panfletos contra a proposta do MEC. Unesco analisou o material e deu parecer favorável à sua distribuição. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GALBRAITH, J. Kenneth. **Anatomia do poder.** 2a. Edição. São Paulo: Pioneira, 1986.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do programa Brasil Sem Homofobia: notas críticas. **Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, Espírito Santo, v. 14, n. 28, p.193-220, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7222>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LEITE, V. Adolescentes LGBT" e o confronto de moralidades em relação ao gênero e a sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas**. Anais**. Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 40º, Caxambu, 2016.

MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 289-312, 2012.

NOGUES, N. C. A bancada evangélica no poder legislativo brasileiro: os limites ao discurso na democracia. **Cadernos da Escola de Direito**, v. 2, n. 21, p. 95-105, 7 jul. 2015.

POTIGUAR, Alex Lobo. **Igualdade e liberdade:** a luta pelo reconhecimento da igualdade como direito à diferença no discurso de ódio. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SEXUALIDADE, ECOS COMUNICAÇÃO EM. **Caderno**: Escola sem Homofobia. Kit Escola sem Homofobia, 2009. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 25 abr 2019.

PRODUÇÃO DE TEXTO COMO RECURSO PARA ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA CRIANÇA

Gabriela Souza Silva*
José Ricardo Rosa dos Santos**

Resumo: Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a importância da produção textual enquanto uma aliada à alfabetização de crianças, tendo como objetivo, identificar possíveis abordagens e práticas efetivas dessa aliança. Para realizar esse objetivo, o método escolhido foi a pesquisa bibliográfica, com base em Gil (2004) e Boccato (2006). Como resultado desse trabalho, ficou evidente que a alfabetização e a produção de texto são habilidades complementares e interdependentes. Os professores também são peças fundamentais quando falamos no processo de alfabetização e produção textual, porque eles devem utilizar estratégias e práticas que estimulem o desenvolvimento das habilidades nos alunos. Ao final, é possível concluir que crianças em idade de alfabetização são capazes de produzir textos, mesmo sem dominar as regras gramaticais e ortográficas.

Palavras-chave: Crianças. Alfabetização. Produção textual. Educador.

1 Introdução

Podemos considerar que a alfabetização e a produção textual são dois pilares primordiais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação efetiva por meio da escrita. Quando um aluno, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, passa pelo processo alfabetizatório, ganha a capacidade de decodificar e compreender os símbolos linguísticos. Aliado a isso, a alfabetização também pode ser vista como um trampolim para o universo da produção textual, porque o sujeito em estágio alfabetizatório adquire os conhecimentos necessários para poder se comunicar por meio da escrita.

Apesar disso, a alfabetização por si só não garante uma produção de texto eficaz, porque conseguir produzir um texto coerente, organizado e de qualidade envolve uma série de habilidades adicionais, por isso, é necessário que o estudante não seja somente alfabetizado, mas também letrado. A capacidade de articular ideias, estruturar frases e parágrafos de forma

* Zayn Educacional, Piracema-MG, e-mail: gabrielasouzasilva417@gmail.com
** Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Uruçuca-BA, e-mail: jose.ricardo@ifbaiano.edu.br

lógica, utilizar adequadamente e dominar as regras gramaticais são aspectos essenciais para uma boa produção de texto.

Além disso, Costa e Gontijo (2017) apontam outra questão envolvendo o processo de alfabetização em conjunto com a produção de texto. Segundo as autoras, a possibilidade das crianças, principalmente as que estão na fase inicial da alfabetização, produzirem textos não é um consenso entre os professores e estudiosos dessa área da educação. Segundo elas, isso ainda acontece porque existe "[...] a crença de que crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando finalizarem a última lição proposta pelo método e/ou livro de alfabetização [...]" (Costa e Gontijo, 2017, p. 421).

Diante do exposto, o presente artigo busca responder ao seguinte questionamento: como o processo de produção textual pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e consequente inclusão das crianças? Vale lembrar que nesse trabalho, estamos pontuando a alfabetização na idade regular recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que garante que essa etapa deverá acontecer, primordialmente, até o segundo ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Sabendo desse pressuposto, objetivamos investigar o papel da produção textual como uma ferramenta aliada à alfabetização e letramento, identificando possíveis abordagens e práticas efetivas para a inclusão. Para isso, iremos identificar abordagens que valorizam a produção textual no contexto alfabetizatório e analisar os benefícios da produção textual para crianças em processo de alfabetização.

Podemos considerar inegável que a alfabetização e o letramento são pilares fundamentais para que o sujeito possa produzir textos e estar inserido de maneira efetiva nas relações de mundo, porque a comunicação por meio da escrita/leitura se faz presente em diversos meios, a exemplo de cartazes, panfletos, outdoors, e-mails, dentre outros. Portanto, fazer esse trabalho é necessário para que a sociedade e instituições de ensino possam mudar o pensamento de que as crianças em fase de alfabetização não produzem textos, porque quando o sujeito sabe produzir textos e se comunicar efetivamente por meio deles, é benéfico para a vida social, acadêmica e profissional.

Para a realização desse trabalho, utilizamos a revisão de literatura. Optamos por estudar aplicando uma pesquisa bibliográfica porque de acordo com Gil (2004, p. 44) ela "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos

científicos". Além disso, Boccato (2006) também afirma que esse método busca resolver um problema por meio de obras já publicadas, sendo possível analisar e discutir as presentes contribuições científicas. Alguns trabalhos que usamos como referências para a elaboração desse artigo são de Costa e Gontijo (2017); Dias et al (2019) e Rockenback e Dias (2019).

No decorrer da pesquisa, apresentaremos três tópicos, além das considerações finais. No primeiro tópico é feita uma contextualização sobre os aspectos da alfabetização e sua considerável importância para o conhecimento e vida em sociedade. No segundo tópico abordado a alfabetização e o letramento como uma possibilidade para a inclusão. Já no terceiro tópico é possível verificar como a produção de textos se faz fundamental para o desenvolvimento das crianças em estágio de alfabetização.

2 Alfabetização e letramento: caminhos para o conhecimento e a inclusão

Quando a criança é inserida no estágio de alfabetização, ela passa por um momento muito importante na sua vida, porque é nesse momento em que ela começa a adquirir conhecimentos e habilidades que são fundamentais para a escrita e leitura de textos. É justamente nessa fase que o aluno, se ainda não o fez com o auxílio da família, passa a ter consciência dos sons das letras, das palavras, das frases e dos textos. Isso possibilita que haja uma abertura para o conhecimento do mundo letrado e da comunicação. Essa etapa é, sem dúvida, de muita descoberta para os pequenos.

À medida que a criança avança na alfabetização, ela começa a decodificar palavras mais complexas e a compreender o significado dos textos. Gradualmente, a leitura se torna uma atividade mais fluída e automática, o que permite que ela faça um passeio em diferentes gêneros literários e amplie também o repertório de vocabulário. Ao mesmo tempo, a criança também desenvolve suas habilidades de escrita. Inicialmente, ela escreve palavras simples, usando as letras que já conhece. Com o tempo, começa a formar frases e a estruturar textos mais elaborados. A escrita se torna uma ferramenta poderosa para expressar suas ideias, pensamentos e emoções.

De acordo com Rockenbach e Dias (2019, p.1) "fica evidente que no dia a dia das escolas devem proporcionar práticas alfabetizadoras e vivências significativas que integrem,

desde cedo, a criança na cultura da escrita". Para isso, é fundamental considerar a realidade em as crianças estão inseridas e utilizar desses aspectos para que os processos de alfabetização e letramento ocorram com naturalidade. Outro ponto a ser observado é a forma como os professores irão conduzir esse processo, porque a criança não pode ser vista como um indivíduo que não é detentor de nenhum conhecimento. Mesmo com poucos anos de vida, o ser humano é capaz de aprender diversas coisas, portanto:

> Não podemos mais ver a criança como um sujeito passivo, que não produz e que não é capaz de produzir e assimilar conhecimentos como se fosse um sujeito sem uma bagagem de saberes, ou como uma tábula rasa, mas sim, devemos considerá-la como um sujeito ativo, capaz de assimilar conhecimentos e produzir seu aprendizado, respeitando todas as suas especificidades. Deve ser vista como alguém que possui cultura, características subjetivas e uma identidade pessoal que deve ser considerada e valorizada, sendo também reconhecida e respeitada pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral. (ROCKENBACH; DIAS, 2019, p. 3-5)

Ao falarmos sobre a alfabetização, que ainda é um assunto polêmico, precisamos entender que a criança necessita estar posicionada em um local rico em estímulos literários, com diferentes gêneros textuais. Isso é necessário para que a imaginação e criatividade das crianças, que estão passando por esse momento de descobertas, sejam instigadas. Para isso, o professor alfabetizador precisa utilizar uma metodologia que possa despertar o interesse do aluno, afinal, estamos falando de pessoas com a idade entre os 4 e 8 anos. Dessa maneira, o educador pode fazer uso de materiais lúdicos, como jogos, histórias e atividades interativas, para que a alfabetização se torne mais envolvente.

Não podemos esquecer que é fundamental também trabalhar com uma abordagem da educação inclusiva para crianças que necessitam dessa atenção, porque segundo Uzêda (2019, p. 11) "por muito tempo as crianças e jovens com deficiência não tiveram direito a frequentar uma escola comum e sua educação se processava em espaços segregados". Portanto, é necessário trabalhar com materiais pedagógicos apropriados, mas sem excluir nenhum(a) aluno(a) com deficiência

Além disso, o professor alfabetizador é uma figura central para o desenvolvimento das crianças, porque ele deve ser a pessoa que guia e auxilia na superação dos desafios que envolvem a etapa de alfabetização, para que o aluno possa avançar na jornada de aprendizado. Apesar disso, muitos educadores cometem alguns equívocos no momento de ensinar. Segundo

Rockenback e Dias (2019), alguns professores acabam focando, principalmente, na realização de atividades que priorizam o ensino das letras e o seu traçado, em detrimento a outros conhecimentos que também são importantes para o desenvolvimento da criança, o que ocasiona lacunas no aprendizado.

Ainda segundo os autores, algumas atividades utilizadas para ensinar são mecânicas e descontextualizadas. Quem também concorda com esse posicionamento é Costa e Gontijo (2017), porque a produção textual é um dos aspectos menos enfatizados pelos educadores do ensino da alfabetização, visto que, o verdadeiro foco ainda se mantém na escrita de palavras, frases e textos que os professores já sabem de cor.

> O problema é que, ao tornar o processo mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada. Os exercícios de escrita, que, de modo geral, preenchem boa parte do tempo das crianças nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental, são, em geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem a atividade de expressão. De modo geral, insistir-se no reconhecimento das letras – com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com as letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que escrita é um instrumento cultural. (Mello, 2014, p. 26)

Mello (2014) também explica que, na escola, o ato de ler e escrever, muitas vezes, não é tratado como uma forma de expressar as ideias e emoções, mas sim, enquanto uma obrigação, da tarefa escolar, que precisa ser feita, basicamente, para atender às exigências dos professores. Além disso, em diversos momentos, a instituição de educação ensina apenas como reconhecer as letras, sem se importar com a expressão pessoal, a comunicação e a condição do aluno. Isso faz com que a criança veja a escrita apenas como o desenho das letras, quando, na verdade, ela é uma forma de registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.

Inclusive, Dias et al.(2019) dizem que a escola tem o dever de garantir uma educação de qualidade, sendo essencial que ela busque mecanismos para que a alfabetização e o letramento possam ser consolidados entre os alunos. Por isso, a instituição precisa desenvolver estratégias para que as crianças, nesse caso, possam ter a oportunidade de serem inseridas de forma significativa no mundo da alfabetização. Outro elemento a ser considerado é que a escrita está presente na vida da criança antes dela ser ensinada pelo educador, porque está em vários

lugares, a exemplo dos celulares e tabletes, das embalagens de alimentos, das placas de trânsito, fachadas de lojas, dentre outros.

Vale ressaltar que o processo de alfabetização não se limita a aprender técnicas de escrita e leitura, afinal, a criança que passa por esse direcionamento também desenvolve competências como a confiança, perseverança e a habilidade de se comunicar de maneira mais eficaz. Também é por meio da alfabetização e letramento que a criança pode ser tornar um ser humano capaz de se expressar mais e interagir socialmente. Além disso, "[...] uma vez alfabetizado, o indivíduo aprofunda o nível de leitura e de letramento, de forma a tornar-se um sujeito autônomo e consciente" (Nascimento e Silva, 2021, p.10).

Durante o processo de alfabetização, os professores e responsáveis pela criança também precisam reconhecer que cada um possui o seu ritmo de aprendizado, principalmente as crianças que precisam de uma educação inclusiva devido à deficiências. Alguns alunos podem aprender a ler e escrever com mais facilidade, já outros, levam mais tempo até adquirirem essas habilidades. Diante dessa situação, o educador deve se manter sensível com relação a essas diferenças e buscar maneiras de ajudar os alunos individualmente.

Por exemplo, quando o docente trabalha com um aluno com deficiência visual, de acordo com Uzêda (2019), deve descrever os objetos, para que a criança possa entender, formando conceitos e reconhecendo o mundo ao seu redar. Além disso, é dever do professor oferecer a esse aluno atividades com riqueza sensorial, como sons, texturas, cores fortes, cheiros, gostos diferentes e o incentivo ao toque de objetos. Ademais, a alfabetização e o letramento não devem ficar restrita a escola, porque a colaboração entre a instituição de ensino, a família e a sociedade como um todo, se torna fundamental para as crianças em estágio alfabetizatório.

Sabemos o quanto é gratificante para uma criança ou um adulto o sentimento de pertencimento, inclusão e liberdade quando se aprende a ler. Por isso mesmo, é importante que haja um esforço conjunto da escola e da família para que as crianças se alfabetizem na idade certa. O governo também é um importante personagem nesse contexto, tendo em vista a possibilidade de implantação de políticas públicas para alfabetização, as quais, não ficam prezas ao ensino-aprendizagem apenas. Sobre políticas de inclusão na educação, Santos e Midlej (2019, p. 84) fazem a seguinte reflexão:

> As ditas políticas de inclusão já se caracterizam como prova inconteste de que existe exclusão. Qual o papel da escola nesse contexto? Será que a necessidade da escola se limita a práticas que busquem a inclusão? Ou tal atividade nem precisaria existir se a Educação realmente fizesse sua função social de garantir conhecimento à população sem distinção de classe social, raça, gênero ou idade?

Quando se fala de políticas públicas de inclusão, remete-se a um trabalho multidisciplinar que envolve toda comunidade e requer estudos aprofundados sobre o tema base para a política pública. Daí a importância de se trazer estudos com essa temática, pois, além de tornar mais visível a alfabetização e o letramento como uma necessidade do sujeito que quer e precisa ser incluído na sociedade, como também, gera subsídios para sustentar os projetos e programas de governo com fins a essa temática.

3 Produção de texto e seus benefícios junto à alfabetização

É notável que a produção de textos é um dos elementos principais quando falamos do processo de alfabetização. Por meio desse ato, os alunos podem demonstrar suas habilidades de leitura, escrita e pensamento. Para escrever um texto, não basta ter apenas o conhecimento das letras e dos sons, é necessário que também haja uma compreensão das estruturas da linguagem, uma organização das ideias e a expressão de pensamentos de forma clara e coesa. No entanto, segundo Dias et al (2019), para que as crianças possam começar a produzir seus textos, não é necessário que elas já entendam ou estudem a gramática, tampouco dominem a ortografia das palavras.

Ainda segundo os autores, pesquisas indicam que crianças com idades entre os 3 e 4 anos também são capazes de produzirem textos, sem contar com a parte gráfica, mas sendo feita por meio de ditados a outras pessoas. “[...] Sendo assim, a produção textual nas séries iniciais deve priorizar o desenvolvimento da criança como seres pensantes, capazes de interagir com o objeto de conhecimento, levantando hipóteses e conferindo-as” (DIAS ET AL. 2019, p.5).

Vale ressaltar que a produção de texto vai além da transcrição de palavras e frases, porque alunos com deficiência visual, por exemplo, podem ser produtores de textos, mas sem escrever graficamente com base no sistema convencional. Além disso, tornar ideias e pensamentos em

texto envolve o planejamento, elaboração e revisão, tudo isso levando em consideração o proposito para qual o texto foi feito, porque quem escreve, deseja comunicar algo. Por isso, a alfabetização, o letramento e a produção textual são muito importantes, não somente para a parte acadêmica, mas para a vida em sociedade, nas configurações do século XXI, isso porque, a escrita é usada para a comunicação pessoal, realização de tarefas práticas e acesso à informação.

Além do mais, ter conhecimento das regras que regem a escrita é valorizado no mercado de trabalho, porque a depender da área profissional, existe a necessidade de fazer relatórios, documentos, além de trocar e-mails. Dessa forma, os trabalhadores que conseguem se comunicar de forma efetiva por meio da escrita podem ter uma vantagem competitiva diante de outros profissionais, porque são capazes de transmitir suas ideias e intenções de forma eficaz, podendo influenciar nas tomadas de decisões e alcançar bons resultados.

O de produzir textos também é uma das formas de comunicação que permite que as crianças possam compartilhar suas emoções, experiências e pensamentos. Ao se envolvem nos processos de aprendizagem da escrita, elas têm a oportunidade de se tornarem autoras de suas próprias histórias, exercitando a autonomia e construindo sua identidade literária. Quando as crianças são encorajadas a escrever desde cedo, elas têm a possibilidade de explorar a criatividade e expressar suas ideias de maneira individual. Segundo Geraldi (2010, p. 98) "[...] escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação".

É importante ressaltar que, a partir do momento em que as crianças começam a escrever, elas não devem ser limitadas por regras rígidas e expectativas pré-determinadas por parte da escola e dos familiares. Ao invés disso, é fundamental que os professores e responsáveis forneçam um ambiente acolhedor e encorajador, para que as crianças possam experimentar e arriscar-se sem medo de cometer erros. É importante lembrar que o ato de escrever é um processo de descoberta e aprendizado, em que os alunos devem ser incentivados a explorar diferentes estilos, gêneros e técnicas, para que eles possam desenvolver suas habilidades de forma autônoma e significativa.

De acordo com Dias et al. (2019), se o caminho percorrido pelas crianças no processo de alfabetização for repleto de experiências ricas, prazerosas, liberta dos medos e recheada de

incentivos, com certeza isso será refletido na comunicação. Além disso, muito provavelmente essas crianças deixarão suas marcas nas suas produções escritas, já que esse ato pode se tornar como uma extensão das suas vidas, algo que será feito sem medos, sendo resultante de uma liberdade para poder exteriorizar o que se sente. Os autores ainda dizem que:

> A produção textual desenvolve o potencial interno, a criatividade, o senso crítico e dons que cada um tem por nascimento. Com sua prática alarga-se o universo cultural da criança, trabalha-se suas crenças e emoções, desenho e pintura com meio de expressão (Dias et aL. 2019, p.5)

A produção de texto na alfabetização também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem. Em primeiro lugar, ao escrever, as crianças são incentivadas a refletir sobre a linguagem e a sua estrutura, ampliando seu vocabulário e enriquecendo sua expressão escrita. A escrita permite que elas experimentem diferentes formas de comunicação e construam sua identidade como escritores. Outro aspecto é que a produção de texto proporciona um espaço para a criatividade e a imaginação das crianças se manifestarem. Dessa maneira, elas podem criar histórias, descrever personagens, compartilhar experiências pessoais e expressar seus pensamentos e sentimentos. Essa liberdade de expressão estimula o desenvolvimento da linguagem de forma autêntica e pessoal.

Inclusive, Dias et al. (2019) afirmam que o gosto pela escrita pode ser desenvolvido e aflorado com base nas atividades realizadas no dia a dia, seja em casa ou na escola, a exemplo de brincadeiras, passeios, reprodução de histórias, personagens animados, dentre outros. Tudo isso faz com a criança possa ter mais liberdade para desenvolver a sua imaginação e criar textos. Diante disso, o professor tem um papel fundamental, porque ele deve promover situações interessantes e animadoras para que as crianças se sintam estimuladas pelo universo da escrita. Essas situações devem acontecer naturalmente e de maneira não autoritária para que os alunos sejam motivados e tenham um bom rendimento na produção de seus textos.

Além disso, é importante que os alunos se sintam encorajados a arriscar, experimentar e aprender com seus erros, porque isso faz parte do processo de aquisição da linguagem escrita. Outro ponto a ser observado também é que “[...] as crianças não são meros ‘objetos’, ao contrário, elas, por meio de diálogos e da produção de textos, posicionam-se, desconfiam das propostas e lidam com elas de maneira inesperada [...]” (Costa e Gontijo, 2017, p. 424). Ao

falar sobre esses diálogos por meio da produção textual, as autoras puderam verificar em uma oficina realizada com crianças no início do Ensino Fundamental, que elas sempre escolhiam escrever para alguém com uma relação afetiva, sendo os pais, avós, tios, colegas, dentre outros. De acordo com Costa e Gontijo (2017, p. 427):

> [...] Nesse sentido, o princípio da alteridade esteve muito presente no processo de escritura das crianças: a emergência do outro com o qual se mantinha algum conhecimento ou mantinham algum tipo de relação foi uma espécie de mola propulsora para a escrita dos seus textos. Desse modo, mesmo sem o domínio da escrita convencional, muitas crianças aceitaram escrever, porque desejavam dizer algo para alguém que conheciam, ou seja, tinham um projeto de discurso ou um querer dizer.

Essa perspectiva ressalta como é importante o contexto social e interpessoal no desenvolvimento da escrita das crianças. Quando os alunos percebem que a escrita pode ser uma poderosa ferramenta para se comunicar com pessoas que possuem um significado especial em suas vidas, elas encontram um propósito para escrever, mesmo que ainda não dominem todas as habilidades relacionadas à escrita. Isso nos mostra que é necessário considerar os aspectos relacional e motivacional no ensino da alfabetização. Dessa maneira, os educadores devem buscar formas de unir os interesses e as relações pessoais das crianças com o processo de escrita. Também é fundamental proporcionar um ambiente acolhedor, que incentive a escrita e promova o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias.

Além do mais, outra maneira de incentivar a produção de texto das crianças em processo de alfabetização e letramento, segundo Duarte, Toneli e Nalagem (2018) é a iniciativa dos educadores em criar condições para que as sugestões de textos sejam claras para quem está produzindo e para o leitor. Também é necessário que fique evidente o objetivo do texto, do que ele se trata, a qual gênero pertence e como será a forma de linguagem, se formal ou informal. Dado a isso, se a criança for produzir um texto que não esteja dentro dessas possibilidades, que não tenha essa clareza, muito provavelmente o aluno terá dificuldades no processo de escrita e não se sentirá motivado a continuar com produções textuais.

4 Alfabetização e letramento: a inclusão é possível

Sabemos que a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças dos estudantes, no entanto, nem sempre isso acontece, seja por questões preconceito de raça, deficiências, origem do aluno ou a classe econômica. De acordo com Nascimento e Santos (2018), apesar dessas barreiras enfrentadas em algumas instituições de educação, uma das formas de combater essa situação é por meio do letramento. Conforme ressaltam:

> O letramento em tese tem seu início regular na escola que hoje é lugar específico para acolher as pessoas que almejam enriquecer seus conhecimentos e aperfeiçoar seu vocabulário. Deve ser um local onde o letramento é visto como pratica cidadã, capaz de libertar as pessoas da ignorância [...] A comunicação e o fato de escutar, falar, escrever, repetir, prender informações, são ações que envolvem o letramento e o mesmo leva a cidadania e são fatores de inclusão social. (NASCIMENTO; SANTOS, 2018, p. 2-3)

Ainda segundo Nascimento e Santos (2018), o professor é uma figura central para o desenvolvimento do letramento, inclusão social e a promoção da cidadania, porque com a junção de tudo isso, com o passar dos anos, seus alunos irão se tornar pessoas com opiniões, pensamentos críticos e capazes de entender que não se deve ter preconceitos raciais, sexuais, de classe sociais ou a qualquer tipo de deficiências. Além disso, o educador deve ser o mediador que considera no processo de letramento os aprendizados prévios de cada aluno, suas origens e realidades sociais e econômicas.

Ao falar sobre a importância do letramento para a inclusão, Lona (2020) afirma que, quando o indivíduo passa pelo processo de alfabetização e letramento, ele consegue ir além, seja no âmbito escolar ou de maneira forma. De acordo com a pesquisadora, o sujeito também em mais chances de buscar por inclusão e seus direitos na sociedade. Por isso, se faz necessário que o professor alfabetizador não apenas ensine o som das letras, a consciência fonológica, a forma de escrita e a junção entre as sílabas. É fundamental que o educador trabalhe numa perspectiva que vise o letramento e a inclusão entre os alunos e, consequentemente, na sociedade.

5 Considerações finais

Com essa pesquisa, objetivamos investigar o papel da produção textual como uma ferramenta aliada à alfabetização e letramento. Ao final, consideramos que conseguimos cumprir com o objetivo proposto e fizemos isso por meio de uma revisão bibliográfica. No decorrer do presente artigo, ficou evidente que a alfabetização, o letramento e a produção de texto são habilidades complementares e interdependentes. A alfabetização fornece a licença necessária para a produção de texto. Já o letramento e produção textual aprimoram a proficiência na escrita e a capacidade de se comunicar de forma efetiva. Também vimos que o desenvolvimento dessas habilidades desde os primeiros anos de escolaridade é essencial para o crescimento intelectual e a participação plena na sociedade, já que a escrita está presente em vários meios e a produção de textos se faz cada dia mais necessária em algumas profissões.

Os professores também são peças fundamentais quando falamos de alfabetização, letramento, inclusão e produção textual, porque eles devem utilizar estratégias e práticas que estimulem o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. Por meio de atividades criativas e prazerosas, como brincadeiras, passeios e reprodução de histórias, os estudantes podem ser incentivados a adentrarem no mundo da escrita e desenvolverem gosto pela produção textual. É importante ressaltar que a alfabetização e a produção de texto não se limitam apenas ao ambiente escolar e a família também deve se envolver para que se tenham melhores resultados com as crianças nessa etapa importante.

Apesar de o assunto ainda ser gerador de debate entre alguns professores, como citamos, vimos que é possível que as crianças em estágio de alfabetização possam produzir textos, mesmo que serem detentoras das normas gramaticais e ortográficas. Além disso, ficou evidente que as crianças são motivadas a escrever para alguém que faz parte do seu círculo afetivo, sendo, portanto, a escrita é uma poderosa ferramenta de comunicação, para que esses alunos que estão passando por essa etapa de novos conhecimentos e descobertas possam expressar seus pensamentos e sentimentos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental. Acesso: 10 jul. 2023.

BOCCATO, Vera Regina Cesari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol**. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274. Disponível em:https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso: 16 jul. 23.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Produção de textos eprocesso inicial de alfabetização. In: **Acta Scientiarum Education**, v. 39, n. 4, p. 421-430, Maringá, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.32115. Acesso: 07 jul. 2023.

DIAS, Indiassanan de Brito; VERAS, Nathaly do Nascimento; SILVA, Katrine Teixeira da; VASCONCELOS, Beatriz Xavier. Produção textual e o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais**. VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores. In: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57867.Acesso: 12 jul. 2023.

DUARTE, Joaquina; TONELI, Neiva Costa; NALAGEM, Sulamita. O trabalho com a produção de textos nos municípios mineiros. In: RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas Brito; SOUZA Maria José Francisco de; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. (Orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização: a formação continuada no PNAIC 2017/2018.** Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2018. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/caderno-do-pnaic-2017-2018-esta-disponivel-para-download.html. Acesso: 17 jul. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LONA, Vivian C. Feitosa. **Letramento e inclusão social**. Disponível em: https://www.minerva.edu.py/archivo/7/5/Artigo%20Vivian%20Lona%20(2).pdf. Acesso: 20 out. 2023.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil, contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Linguagens infantis e outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2014.

NASCIMENTO, José Afonso do; SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. **Letramento e inclusão social:** Práticas de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Carro/PE. V Congresso Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID6763_09092018215747.pdf. Acesso: 20 out. 2023

NASCIMENTO, Severina Maria da Silva; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. A importância da produção textual: leitura e escrita na sala de aula. **Anais**. VII Congresso Nacional de Educação – In: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA108_ID7316_17092021090401.pdf. Acesso: 12 jul. 2023

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; MIDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. Uma reflexão sobre o contexto educacional contemporâneo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, pp. 79-88. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a09.pdf. Acesso em 06 out 2023.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva.** Universidade Federal da Bahia – Faculdade e de Educação; Superintendência de Educação a Distância, Salvador, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553804/2/eBook%20-%20Educacao%20Inclusiva.pdf. Acesso: 20 out. 2023.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA GETÚLIO VARGAS EM GUANAMBI: UM OLHAR PARA O FUTURO

Antônio Domingos Moreira[434]
Robério de Jesus Santos[2]
Cristiane Leal da Silva[3]

Resumo: Esta pesquisa é o resultado de um estudo sobre a relação entre Coordenação Pedagógica e a Educação Especial na Escola Municipal Getúlio Vargas que fica localizada no centro da cidade de Guanambi, que pertence ao Território de Identidade Sertão Produtivo na Bahia. Para a coleta de dados, foi realizada um questionário via mediações tecnológicas com questões abertas para a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial; o Coordenador Pedagógico do ensino regular e a Psicopedagoga, todos são funcionários da unidade escolar Getúlio Vargas. No tocante aos objetivos específicos da pesquisa, teve por como fundamento: Identificar a relação entre a escola e as famílias; analisar os desafios e possibilidades para o melhorar o atendimento especializado na escola, e por último, observar como acontece o a formação de professores e o trabalho pedagógico na unidade escolar. Es pesquisa aponta que para ser um bom Coordenador Pedagógico deve ser um profissional que faça as articulações e mediações pedagógicas, visando um bom diálogo com as famílias e que saiba ouvir toda a comunidade escolar, buscando sempre o melhor para a unidade de ensino e todo corpo docente e discente.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Família. Educação Especial.

Introdução

A Educação Especial tem sido um dos temas mais debatidos nos últimos anos e no Brasil apresentou marcos importantes, envolvendo conceitos e perspectivas que demarcaram seus espaços e significações; para isso abarco breve conceituação e percurso histórico dela pelo viés da instituição de políticas educacionais.

A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo V, Art. 58, como “a modalidade de educação escolar oferecida

[434] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia pelo IF/Baiano; Coordenador Pedagógico Secretaria de Educação de Guanambi –Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC. Correio eletrônico: tony.dom1987@gmail.com
[2] Graduando Licenciatura em pedagogia-UNEB Campus XII. Assistente administrativo na Escola Getúlio Vargas. E-mail: roberiodejesussantos36@gmail.com
[3] Licenciatura plena em Educação Física, especialização em Linguagens e suas Tecnologias e Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e especialização em Gestão Escolar pela Faculdade FOCUS. E-mail: cristianeleal81@gmail.com

preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 1996).

No âmbito das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, vale salientar a concepção de Educação Especial apresentada no Art. 3° da Resolução CNE/CEB nº 02/01:

> Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Para isso também, "a Educação Especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam" (Mazzotta, 1982, p. 10).

No ano de 2011, foi promulgado o Decreto n° 7.611, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências. Em 2013, a Lei n° 9.394/96 sofreu alterações em seu Art. 4, inciso III, alterado pela Lei n° 12.796/13, em que fica estabelecido o "atendimento educacional especializado gratuitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 2013).

Em 2015 foi promulgada a Lei n° 13.146, denominada 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 (Brasil, 2015).

É possível compreender que o direito da educação da pessoa com necessidades especiais no Brasil é historicamente recente; em decorrência disso, as Políticas Públicas de Interesse à pessoa com necessidade especial são promulgadas com o intuito de oferecer e garantir efetivamente a igualdade (de direitos e oportunidades) e a acessibilidade a esses sujeitos.

A Educação Especial no contexto escolar é uma tarefa que exige dedicação, responsabilidade, persistência, empenho e profissionalismo. Para contribuir com todas essas funções temos o Coordenador Pedagógico que é responsável por buscar de forma conjunta com docentes e a comunidade escolar um trabalho escolar efetivo que busque alcançar os objetivos da escola, contribuindo para o seu maior desempenho, uma educação de qualidade garantindo o trabalho coletivo e o cumprimento das funções da escola, buscando sempre ouvir toda a comunidade escolar. "O Coordenador Pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino" (Oliveira e Guimaraes,2013, p.1).

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Getúlio Vargas, entende que a função e seu papel dentro da escola é de suma relevância para o avanço educacional. O Coordenador Pedagógico deve ser um profissional que saiba trabalhar em equipe, articulador, comunicativo, ouvinte, paciente, e que seja disposto a buscar inovações, ideias para o melhor desempenho do seu trabalho.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Para a elaboração deste artigo, adotamos a metodologia qualitativa exploratória. Realizamos uma discussão para aprofundarmos a pesquisa do campo educacional sobre a Coordenação Pedagógica e a Educação Especial na Escola Municipal Getúlio Vargas. Teve como objetivo central, trazer relatos de 01 Coordenadora Pedagógica da Educação Especial, 01 Coordenador Pedagógico do ensino regular e 01 Psicopedagoga.

Nessa perspectiva, optamos por realizar a coleta de dados através da aplicação de questionários, cujos sujeitos da pesquisa responderam por via Whatzapp no mês de setembro de 2023, as questões enviadas por esse aplicativo, devido a facilidade da comunicação no presente momento em que se encontrava. Utilizamos o correio eletrônico (E-mail) também para enviar um documento explicando sobre os aspectos éticos da pesquisa. Para a apresentação dos resultados, os sujeitos foram identificados apenas pela sua função (Coordenadora Pedagógica da Educação Especial; Coordenador Pedagógico do Ensino Regular e Psicopedagoga) na instituição onde trabalham.

Nessa perspectiva, na aplicação do questionário recorremos a Gil (1999, p. 128), que afirma o seguinte: o questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta

por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

Sobre a pesquisa com os profissionais da Escola Municipal Getúlio Vargas, é importante salientar que o questionário foi de perguntas abertas, que é um instrumento composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do respondente (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100), e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. Este, por sua vez, objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas; a linguagem utilizada nesse instrumento deve ser simples e direta, para que o questionado possa compreender e responder com clareza o que está sendo perguntado.

Quanto aos profissionais pesquisados, são educadores da unidade de ensino denominada Escola Municipal Getúlio Vargas, com as mudanças ocorridas na última década com a Educação Especial, tem trazido muitos desafios para educadores, alunos, famílias e todos envolvidos nesse processo educacional. Entretanto, assumir o papel de Coordenador Pedagógico e até mesmo educador e ser humano nesse contexto, é essencial para o estudante considerados especiais para aprender com os conteúdos e assimilar as experiências dos profissionais, será complexo e haverá inúmeras dificuldades a serem vencidas.

O trabalho da Coordenadora Pedagógica da Educação Especial no Getúlio Vargas

A Educação Especial ou Educação Inclusiva na escola Getúlio Vargas, corresponde ao ensino voltado para pessoas com deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais e múltiplas, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O atendimento para cada aluno é exclusivo e específico, variando de acordo com suas condições.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

A Escola Municipal Getúlio Vargas pertence a rede municipal de ensino de Guanambi, sendo uma instituição mantenedora pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende aproximadamente 545 alunos das series iniciais e series finais, com faixa etária entre 07 e 16 anos. A instituição

que tem um quantitativo grande de funcionários, atualmente tem 02 Auxiliares Administrativos, 20 Professores, 10 Assistentes de Alunos, 09 Auxiliares de Serviços Gerais,)1 Coordenador Pedagógico do Ensino Regular, 01 Coordenadora Pedagógica da Educação Especial, 01 Diretor e uma Vice-Diretora. Em relação ao Projeto Político Pedagógico, está sendo (Re)elaborado para apresentar a comunidade escolar nesse final de mês de setembro de 2023.

Nesse aspecto, aprofundamos uma busca de dados com a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial da Getúlio da Vargas, onde aborda que tem feito um trabalho rotineiramente para melhores resultados da Educação Especial. A mesma disse ter experiência de 14 anos na Coordenação Pedagógica na rede municipal de educação de Guanambi e do município de Pindaí, ambos próximos geograficamente, onde trabalha também com a sala multifuncional e com o Centro de Referência da Educação Inclusiva e Operacional – CREIO da rede de ensino de Guanambi e vem se especializando na área, sendo uma proposta na instituição a qual ela coordena Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tornar a escola inclusiva com espaço e estrutura para os alunos com necessidades especiais.

A escola passou por um processo de adaptação na sua estrutura, pois a instituição mudou-se de prédio, nesse sentido, a sala multifuncional começou a receber materiais e uma psicopedagoga que atende os alunos em suas especificidades, além de disponibilizar assistente de alunos que auxiliam no apoio.

Quando a estrutura da escola não disponibiliza de alguns recursos necessários e alguns atendimentos são encaminhados e feitos em parceria com o CREIO, a instituição é formada por uma equipe multiprofissional, composta por (Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogo e Assistente Social), e recebe os alunos no contra turno da escola, oferecendo um atendimento especializado como contribuição para a inclusão social.

A Rede Municipal de Ensino, em parceria com o CREIO e a Universidade Federal Fluminense, promoveram o curso de formação para profissionais de apoio e pais na Educação Especial em 2022, segundo a LDB (lei 9394/96) Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Diante disso, o que tem feito na unidade escolar para melhorar a Educação Especial? Responderam:

> *Foram feitas três formações, inclusive com os pais dando orientações de quais são os deveres e direitos que eles têm como pais, e os direitos que os filhos têm na escola, leis, recursos e diversas questões. (Coordenadora da Educação Especial,2023)*
> *As formações têm acontecido, até para os assistentes dos alunos especiais na Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico - SEAP, para saber lidar com momentos difíceis. Mas é preciso um melhor engajamento entre coordenação, professores e assistentes para o trabalho pedagógico funcionar. (Coordenador Pedagógico do ensino regular,2023)*
> *Dentro do espaço escolar pouca formação. As formações que acontece ocorre 1 vez por mês no SEAP e para os assistentes de aluno, esse ano houve apenas um encontro de caráter formativo. (Psicopedagoga, 2023)*

A Coordenadora da Educação Especial ressalta que os Pais, Assistentes de alunos e demais profissionais na educação, vivenciaram experiências marcantes no curso de formação, tudo isso mediado com a coordenação da escola que buscou em todos os envolvidos para compor uma rede de atendimento a esses alunos, para tanto foi necessário o conhecimento de leis e possíveis projetos para desenvolver no ambiente escolar e fora dele.

Os profissionais e pais precisam conhecer normas e critérios para acessibilidade e permanência do aluno na escola, como exemplo a (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000);

> Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Nesse sentido, discussões sobre providências no tocante a estrutura da escola, a acessibilidade, entre outros. Embora, o Coordenador Pedagógico seja o mediador durante todo esse processo de formação, condução no âmbito educacional, a escola tem um papel fundamental no contexto democrático, que é de viabilizar a seus sujeitos condições de enfrentar o domínio e as limitações impostas pelo sistema e a falta de recursos necessários.

Trabalho da Coordenação e as políticas educacionais

No ano de 2008, com a publicação do documento orientador Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o professor especialista, ou Coordenador Pedagógico direciona suas ações para atender as especificidades do aluno, nesse contexto o Coordenador Pedagógico se vê desafiado, pois muitos desses direitos não estão em prática até mesmo em referência a própria família.

Nesse sentido, a ética do cuidado na Educação Especial, propõe a autonomia a partir das Políticas Públicas inclusivas, no sentido de contribuir para uma revisão significativa sobre o campo educacional. O Coordenador Pedagógico tem que despertar interesses para essas questões; Dependência, interdependência, cuidado, autonomia, direito e cidadania, tudo isso no seio da família para construir uma rede de apoio a inclusão da pessoa com necessidades especiais.

Sobre as dificuldades de trabalhar na Escola Municipal Getúlio Vargas, os investigados disseram o seguinte,

> *[...] "A Coordenadora Pedagógica diz que é muito complexo, pois na maioria das vezes a família não aceita o filho como uma pessoa diferente, com um jeito diferente de ser, ou com um filho com deficiência ou síndrome (Coordenadora da Educação Especial,2023)*
> *Importante a família como parceira da Educação Especial, mas também é importante a família conhecer de perto a realidade dos seus filhos no que tange as limitações educacionais. Os alunos apresentam características diversas para o aprender a ler e escrever, isso dificulta as ações e intervenções pedagógicas dos professores. (Coordenador Pedagógico do Ensino Regular, 2023)*
> *Em relação ao apoio das famílias a grande maioria deixa a desejar, são muito pouco os que realmente corre atrás de uma qualidade de vida melhor para essas crianças (Psicopedagoga, 2023)*

Muitas das vezes, os profissionais tem que ir na casa das famílias para conversar, nesse caso vai o Coordenador Pedagógico, Assistente Social, Psicopedagogo, etc. O intuito da busca ativa é no sentido de poder ajudar e mostrar para a família que eles precisam participar das atividades escolares na unidade de ensino.

Sobre o trabalho pedagógico e a Educação Especial em consonância coma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é importante frisar que a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado 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) (Brasil, 2017, p. 9).

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (Brasil, 2017, p. 7).

Desafios e possibilidades para o atendimento especial na escola

A Educação Inclusiva tem o propósito de assegurar o direito de todos à educação. Proporcionando igualdade de oportunidades, além de valorizar as diferenças humanas. Sobretudo levando em conta diversidades sociais, culturais, étnicas, intelectuais, físicas, entre outros.

A Educação Inclusiva considera que o processo educativo deve ser considerado como um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito à escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor.

Ao analisar os objetivos da Educação Especial e Inclusiva na Escola Municipal Getúlio Vargas, entendemos que juntas, em teoria, elas são perfeitas. Mas para atingir efetivamente seus objetivos é necessário que as escolas estejam preparadas para receber todos os alunos, com as adaptações físicas e estruturais e com profissionais qualificados. No entanto, esses são os principais desafios que a educação especial inclusiva encontra.

Principalmente, entender que as escolas públicas não conseguem atender de maneira adequada os alunos especiais por falta de recursos materiais e formação específica. Não há materiais didáticos que atendam às necessidades ou adequação física do ambiente, como banheiros diferenciados e rampas que proporcionem a acessibilidade. Outro ponto que interfere

é que sem profissionais capacitados para receber essas pessoas, não existe inclusão. Grande parte dos professores não conhece a didática necessária para lidar com alunos deficientes.

No que diz respeito e atenção sobre isso, os participantes da pesquisa, traz falas importantes do que uns dos principais desafios são;

> "Os estereótipos, falta de entendimento e conhecimento por parte da sociedade em geral de saber lidar com pessoas que têm deficiência, síndrome, dentre outras" (Coordenadora Pedagógica da Educação Especial,2023).
> Estamos passando por momento difíceis, em decorrência de muitos alunos apresentarem diferentes realidades para executar as ações pedagógicas. É necessário de formação continuada para Coordenadores, professores e equipe especializada para lidar com as diferentes características de alunos com deficiência. (Coordenador Pedagógico do Ensino Regular, 2023)

Os maiores desafios começam pela falta de profissionais para realizar o atendimento desse aluno (psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, terapeutas). (Psicopedagoga, 2023)

Existem ainda muitos preconceitos com Pessoas com Necessidades Especiais ou portadores de algumas necessidades especiais na unidade de ensino, as pessoas apenas com um olhar muitas vezes mostram esse preconceito. O que acaba fazendo muitas famílias, não sair de casa, isso acarreta em os pais manter os filhos afastados da sociedade o que influencia muito no seu desenvolvimento.

Sobre a formação inicial e continuada os educadores salientam que,

> "através de formação e movimentos que faz a cada bimestre tenta trazer sempre cada vez mais os pais para a escola e mostrar que está em constante modificação" (Coordenadora da Educação Especial, 2023).
> Existe formação, mas não abarca todas as realidades específicas para lidar com as diversas dificuldades. A secretaria de educação precisa fazer formações que aborde necessariamente a Educação Especial. (Coordenador Pedagógico do Ensino Regular, 2023)

Com essas formações os pais compreendem a importância de envolver o seu filho com a sociedade, buscando os seus direitos como cidadão, saber das leis que existem para as crianças com necessidades especiais, direito a escola, alguns pais não sabem que o filho tem direito a um auxiliar na escola para acompanhar o seu filho, sendo fundamental esse acompanhamento, que o professor não dá conta sozinho.

Importante destacar que a Coordenadora da Educação Especial é deficiente auditiva de perda severa, mas não profunda, ela fala que esses foram uns dos motivos para seguir a

profissão, pois a sala de aula não estava dando para ela, por questão do barulho e muitas vezes não conseguir ouvir todos os alunos.

Embora tenha atuado na Coordenação Pedagógica da Educação Especial da escola Getúlio Vargas, na perspectiva da Educação Inclusiva, para isso é importante o curso de pedagogia, algo com um diferencial no contexto da Coordenação Pedagógica, o que possibilita a promoção de condições de inclusão e cidadania, sendo a Lei Brasileira de Inclusão o referencial:

> Art. 1º É instituída 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. (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

O Coordenador Pedagógico é o profissional que media a prática pedagógica e promove formação continuada, conhecimento e acesso a essas legislações em um contexto de mobilizações dos professores e demais profissionais da educação, para que todos sejam contemplados, embora esses desafios sejam em grandes proporções e limita as ações dos coordenadores em prática, mas quando o coordenador desenvolve o hábito de manter em suas mesas documentais e legislações que permite o acesso aos direitos e possibilita que os envolvidos no processo educacional tenha o acesso ao conhecimento adequado, sendo assim uma porta de entrada para a prática inclusiva na Educação Especial.

No que diz respeito aos desafios da Educação Especial na Escola Getúlio Vargas, o que mais dificulta o trabalho Pedagógico?

> Espero que a sala multifuncional esteja pronta o mais breve possível com todos os equipamentos necessários e principalmente o apoio das famílias para que esse atendimento ocorra da melhor forma possível. (Psicopedagoga, 2023)

> A falta de recursos pedagógicos, funcionários, estrutura física, são os maiores impasses para executar propostas pedagógicas inovadoras e que possa dar qualidade melhor a Educação Especial. Mas estamos constantemente lutando para a melhoria educacional em todos aspectos. (Coordenador Pedagógico do Ensino regular, 2023).

Importante abordar que a qualificação para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Getúlio Vargas, hoje é uma necessidade dos profissionais da área de educacional que querem desenvolver seu trabalho com responsabilidade e competência.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com necessidades especiais, abarcando o ensino de qualidade e democrático.

Considerações finais

A que versa sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica e a Educação Especial na Escola Municipal Getúlio Vargas, no município de Guanambi, Bahia, tem por objetivos caracterizar a importância da Educação Especial na unidade escolar, que está presente no documento da BNCC e representa uma perspectiva de inclusão, na garantia suficiente para a permanência na unidade de ensino, com qualidade social, na medida em que o olhar a essa modalidade, seja de forma democrática para todos.

Pensar nas ações pedagógicas e um currículo inclusivo na Escola Municipal Getúlio Vargas, requer atenção e uma proposta que vá ao encontro das necessidades dos educandos; a perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de currículo recortado e empobrecido, resgata uma proposta de recriação da própria escola ao garantir uma educação de qualidade que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade. Também traz ganhos inegáveis à aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois implica educá-los com base em seu próprio marco de referência, definido pelos condicionantes histórico-sociais que definem sua experiência de sujeitos sociais (González, 2002).

A BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, pouco realiza grandes avanços nessa perspectiva. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que a Educação Especial é apenas um apêndice da Educação Básica. Portanto, a BNCC está no centro de um campo de conflitos e disputas que prenunciam quão difícil é a construção de um sistema educacional inclusivo e com equidade escolar, o que nos leva a tensionar políticas e currículos elaborados para ela, instigando os sujeitos que se ocupem da área a tensionar, pensar e elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____**Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FERREIRA, W. **O conceito de diversidade na BNCC**: relações de poder e interesses ocultos. Retratos da Escola, Brasília, v. 9, nº 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

GUIMARAES, Marcia; JUSCILENE, Silva. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Revista científica do centro de ensino superior Almeida Rodrigues- ano 1- Edicao 1-janeiro 2013.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 199

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5ª ed.

São Paulo: Cortez, 2005.

GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS, GUANAMBI/BA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O AVANÇO EDUCACIONAL

Antônio Domingos Moreira[435]
Robério de Jesus Santos[436]
Elen Roberia Marim da Silva[437]
Welton Dias Castro[438]

Resumo: A gestão escolar é crucial no cenário educacional contemporâneo, servindo como pilar estratégico para fomentar uma educação inclusiva e democrática. No contexto brasileiro, especificamente em Guanambi, Bahia, o papel da gestão em instituições de ensino assume uma relevância notável. Esta pesquisa foca na Escola Municipal Getúlio Vargas, analisando minuciosamente as práticas de gestão e sua influência no avanço educacional dos alunos, bem como na interação produtiva com a comunidade local. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram coletados dados por meio de um questionário descritivo direcionado aos líderes institucionais: Diretor, Vice-Diretora e Coordenador Pedagógico. A análise destas respostas trouxe à tona uma gestão fortemente alinhada com princípios democráticos, que ecoa as características socioculturais e simbólicas da comunidade. Ademais, foi observada a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras, bem como a capacitação constante do corpo docente, contribuindo para um ambiente acadêmico propício ao desenvolvimento integral do aluno. Em conclusão, o estudo reitera a importância de uma gestão escolar representativa, adaptativa e alinhada ao tecido social do entorno, sendo esta fundamental para assegurar uma educação de alto padrão, contextualizada e eficaz.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Espaço Pedagógico. Relações Sociais.

Introdução

Este trabalho tem como intuito realizar uma breve análise sobre os avanços educacionais e o trabalho pedagógico e administrativo na gestão escolar da Escola Municipal Getúlio Vargas,

[435] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia pelo IF/Baiano; Coordenador Pedagógico Secretaria de Educação de Guanambi –Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC. Correio eletrônico: tony.dom1987@gmail.com.
[436] Graduando Licenciatura em pedagogia-UNEB Campus XII. Assistente administrativo na Escola Getúlio Vargas. E-mail: roberiodejesussantos36@gmail.com.
[437] Graduanda em Pedagogia-UNEB Campus XII. Auxiliar de Desenvolvimento Estudantil no Instituto Federal Baiano- Campus Guanambi/Ba.
[438] Licenciatura em Computação - UNEB; Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - UNEB; Doutorando em Difusão do Conhecimento - UFBA. Diretor da Escola Municipal Getúlio Vargas - Guanambi - BA. weltondiascastro@gmail.com.

situada no centro da cidade de Guanambi, pertencente ao Território de Identidade Sertão Produtivo na Bahia.

A Escola Municipal Getúlio Vargas é um grande espaço que aborda não apenas a educação formal, mas também a socialização de projetos. Nesse sentido, espera-se que nesse âmbito se concretize uma vivência democrática onde esteja assegurada a garantia da pluralidade, e a criação de um ambiente privilegiado onde se compartilhem valores democráticos. Assim, espera-se formar cidadãos críticos, atuantes e formadores de suas próprias opiniões. Faz parte do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar a gestão participativa, visando fazer com que alunos, pais, professores, coordenadores e gestores tenham a oportunidade de exercer uma cidadania ativa e responsável, sentindo-se juntos na missão de formar os cidadãos que pretendem desenvolver.

Ao revisarmos o processo histórico e educacional de Getúlio Vargas pelo Brasil, notaremos que, principalmente a partir da década de 1930 e, em especial, durante o Estado Novo, a escola, mediante o uso da linguagem, aprofunda-se no controle da memória nacional. O objetivo era formar homens e mulheres patriotas, investindo num modelo de moral, civismo e civilidade. Essa linguagem ultrapassa recortes temporais, mas atua, ao longo do tempo, como recurso de memória que reifica a noção de nacionalidade, patriotismo, dever e moralidade dentro de uma política concebida para ser duradoura e expressiva em uma determinada sociedade.

No tocante à investigação, centrou-se na análise dos usos linguísticos como recursos de memória que reificassem uma política nacionalista concebida para ser duradoura e expressiva. A educação, e mais especificamente a escola, torna-se um instrumento fundamental para a formação de homens e mulheres cristãos, religiosos, que interiorizem uma memória nacional de comprometimento e consenso social em torno da nação e da escolarização. Os signos linguísticos são amplamente utilizados nas escolas, em suas solenidades e nos espaços públicos, com o objetivo de assegurar sua visibilidade e impacto social. Por sua vez, observamos que, durante os anos da Ditadura Militar, esses signos são resgatados com vigor similar, manifestados na linguagem da bandeira, do hino e nas canções religiosas que parecem conectar povo e nação. Estes signos continuam, com variados graus de intensidade, consolidando-se como valores que permeiam a memória social.

É nesse contexto que objetivamos pesquisar a Escola Municipal Getúlio Vargas, inaugurada na década de 1930 e que continua sendo um marco social na memória da cidade de Guanambi até os dias atuais. As políticas educacionais do governo Getúlio Vargas, especialmente durante o Estado Novo, ressoam na memória social, coletiva e individual daqueles que tiveram alguma relação com a escola. Essa memória é particularmente forte entre aqueles que estudaram ou lecionaram na escola, principalmente nos anos de 1964, período em que o nacionalismo, o patriotismo, o civismo e a religiosidade, fundamentais para a escola, são valorizados como patrimônio educacional.

As formas linguísticas usadas como marco ou referência dessas memórias se acomodam coerentemente umas às outras, estando articuladas no mesmo campo de significação. Desde o nome da escola até a praça onde se localiza a instituição, passando pelos documentos que evidenciam uma marcante exaltação do patriotismo e da figura de Vargas como líder político, a linguagem desempenha um papel fundamental nessa articulação. É através dela que os laços de correspondência são estabelecidos e, além disso, que o passado e o presente se relacionam dialeticamente. Como coloca BOSI (1987, p. 18), “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem”.

Aspectos metodológicos

Para a realização dessa pesquisa, recorremos à literatura para o suporte teórico e coletamos dados utilizando um questionário de perguntas abertas, que “é um instrumento composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 100). O questionário foi enviado para a Direção e Coordenação da Escola Municipal Getúlio Vargas no mês de setembro de 2023.

O instrumento compunha-se de questões diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa. Após a coleta, optou-se pela ocultação dos nomes dos profissionais da unidade escolar, sendo identificados apenas como: Diretor Escolar, Vice Diretora Escolar e Coordenador Pedagógico, a fim de garantir o sigilo e anonimato dos informantes. As respostas foram agrupadas em categorias de análise, conforme apresentado na Quadro 1 abaixo. Para este trabalho, foram selecionadas as respostas consideradas mais relevantes em cada categoria

Quadro 1 - Perfil Gestor da E.M. Getúlio Vargas: Função, Formação e Gênero

Função	***Formação***	***Sexo***
Diretor Escolar	Doutorando em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Mestre em Educação de Jovens e Adultos e Licenciado em Computação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui especializações em Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Informática, Coordenação Pedagógica e Planejamento.	Masculino
Vice-Diretora Escolar	Licenciatura plena em Educação Física, especialização em Linguagens e suas Tecnologias e Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e especialização em Gestão Escolar pela Faculdade FOCUS.	Feminino
Coordenador Pedagógico	Pedagogo, Especialista em Gestão e Coordenação Escolar e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.	Masculino

Fonte: Dados coletados pelos próprios autores, 2023.

Importante destacar que a Escola Municipal Getúlio Vargas, está situada no município de Guanambi. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados em 2021, o município possui uma população de 85.353 habitantes. Guanambi está localizado a aproximadamente 675 km da capital do estado, Salvador. Com um total de 78 escolas, que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, o município serviu como palco para nossa pesquisa junto à Direção e Coordenação da Escola Municipal Getúlio Vargas.

Este estudo nos ajudou a compreender mais sobre a dinâmica e os desafios educacionais da gestão escolar desenvolvida na unidade. É relevante ressaltar que a direção da Escola Municipal Getúlio Vargas é definida por meio de eleições, uma conquista democrática da rede municipal de educação. Essa abordagem democrática agora também é a norma nos municípios circunvizinhos, diferindo de práticas anteriores onde a indicação política predominava na escolha do gestor escolar.

Gestão Escolar e aspectos administrativos

Ao discutir a gestão escolar da Escola Municipal Getúlio Vargas, é necessário, primeiramente, entender a conceituação do termo e sua história. Silva (2007) explica que as palavras "Gestão" e "Administração" têm origem latina. "Gestão" significa dirigir, conduzir e governar, enquanto "Administração", segundo o autor, possui um significado mais restrito, que

seria: gerir um bem. Já Paro (2010) vê esses termos como sinônimos. Nas palavras do autor, "administração ou gestão é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 2010a, p. 2).

Nesse contexto, compreende-se que a escola, sendo um espaço educativo, socializador e democrático, necessita de uma sólida relação entre gestão e coordenação pedagógica no cotidiano escolar para alcançar a aprendizagem efetiva e o sucesso dos estudantes. Nessa perspectiva, é imprescindível que tanto a gestão quanto a coordenação reconheçam que o termo "gestão" engloba uma série de tarefas interligadas. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), dirigir e coordenar significam assumir a responsabilidade, dentro do grupo, de fazer a escola funcionar por meio do trabalho coletivo. Portanto, é vital reconhecer que essa função possui uma característica intrinsecamente interativa.

Nesse sentido, a ação administrativa manifesta-se de maneiras distintas, tal como ocorre nos meios industrial, empresarial, público e escolar. Em relação ao âmbito escolar, para que haja um bom funcionamento, é essencial reconhecer seu caráter pedagógico e político-democrático. Isso sugere que todos os envolvidos no processo educativo têm um papel fundamental na efetivação da educação. Conforme Paro (2013) destaca, não é possível ter educação sem democracia.

Considerando as características da administração escolar, não podemos concebê-la da mesma forma que a administração de empresas. Como apontado pelo autor anteriormente citado, ambas possuem objetivos distintos. Enquanto na escola o objetivo é promover o desenvolvimento reflexivo e crítico do cidadão, nas empresas o foco recai sobre a obtenção de maiores ganhos financeiros e o aumento da produtividade. Dada essa diferença de fins e objetivos, os métodos e abordagens também devem ser distintos. Portanto, na gestão escolar, não é apropriado visualizar os alunos como clientes.

Nesse contexto, destaca-se a figura do diretor, um papel fundamental no processo de gestão escolar. Segundo Silva (2007), existem três maneiras principais pelas quais alguém pode ocupar o cargo de diretor. A primeira é por indicação política, na qual o prefeito, governador ou presidente designa um indivíduo para a posição. A segunda maneira é através de concurso público, que, conforme o autor, pode ser visto como um processo democrático para o candidato, mas não necessariamente para a comunidade. Se o candidato escolhido não demonstrar

comprometimento e responsabilidade, pode não trabalhar de forma articulada com alunos, professores e pais. A terceira e última forma é por meio de eleições livres e diretas.

> [...] é uma maneira coerente ao sistema emancipatório, autônomo, democrático e participativo, por oportunizar, mediante legislação específica, o exercício de escolha e participação de toda a comunidade escolar, não apenas na escolha, mas também durante toda a gestão eleita. (SILVA, 2007, p. 30).

Independentemente da forma pela qual o diretor escolar assume o cargo, seu papel de liderança é incontestável. Segundo Lück (2009), o gestor escolar deve possuir oito competências em sua atuação. Dentre essas, três são destacadas:

Assegurar o pleno e adequado funcionamento da escola, garantindo a observância e aplicação do que é estipulado pela legislação.

Articular as diversas dimensões da gestão escolar com o objetivo de promover o desenvolvimento equitativo de todos os segmentos da instituição, sustentando uma abordagem interativa e integradora.

Incentivar a definição, atualização e implementação de parâmetros de qualidade para práticas educacionais com uma visão ampla e voltada para o futuro, alinhando-se às dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas.

A gestão escolar, em sua essência, transcende a mera administração de processos e recursos. Ao analisar a trajetória da Escola Municipal Getúlio Vargas, no município de Guanambi, torna-se evidente a importância da integração entre Gestão e a Coordenação Pedagógica, especialmente em um ambiente educativo voltado para a reflexão crítica e a formação cidadã. O Diretor, seja qual for a forma de sua nomeação, exerce um papel de liderança vital, norteando a escola por meio de competências bem definidas que garantem a eficácia operacional e a alinhamento à legislação, promovem a colaboração entre diferentes segmentos escolares e estabelecem padrões de excelência com visão de futuro.

Assim, a gestão escolar, quando implementada com competência e visão holística, posiciona a instituição de ensino como um pilar democrático e inovador no cenário educacional, diferenciando-se significativamente de outras formas de administração e atendendo às demandas específicas e dinâmicas da comunidade escolar.

Gestão e Coordenação: Ações Democráticas no Getúlio Vargas

A Gestão e Coordenação Pedagógica na Escola Municipal Getúlio Vargas, têm como princípio fundamental a participação democrática da comunidade escolar. Atualmente, essa abordagem é vista como referência e caminho a ser seguido por outros gestores e professores da rede educacional do município de Guanambi.

Para que a escola funcione adequadamente, atendendo às expectativas de formação integral dos alunos enquanto cidadãos, é essencial adotar um modelo de gestão que priorize a democracia. Esse modelo de gestão é legitimado pela Constituição Federal (CF/1988) da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. O art. 206, inciso VI, estabelece, entre outros princípios, que o ensino público se baseará na gestão democrática. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, reforça essa diretriz no seu art. 3º, inciso VII

Além disso, a LDBEN/1996 ratifica o que é estabelecido no inciso VI do art. 206 da CF/1988, ao definir dois princípios que, de modo geral, caracterizam a gestão democrática no ensino público:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2010, p. 17).

Dessa forma, era de se esperar que a gestão democrática se estabelecesse nas escolas do Brasil, que os professores participassem da (re)construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), que os funcionários opinassem e fossem ouvidos, que os pais frequentassem mais a escola e participassem dos conselhos escolares, que os alunos fossem sujeitos da apropriação da cultura humana no ambiente escolar, etc. No entanto, estudos como os de Paro (2007), Luck (2010), Resende (2010), Padilha (2012) e Fernandes (2015) revelam que, com exceção de alguns casos muito particulares, o que se vê são inúmeros obstáculos à participação coletiva e democrática na (re)construção dos PPPs e uma participação incipiente das comunidades escolar e local na gestão escolar.

Dessa inferência, depreende-se que os participantes do cotidiano escolar, principalmente os professores, precisam integrar teoria e prática, utilizando instrumentos didático-pedagógicos e/ou de gestão para efetivamente estabelecer a gestão escolar democrática, que, além de estar respaldada pela legislação (CF/1988, LDBEN/1996), é considerada um fator essencial para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Com base nas discussões apresentadas ao longo desta seção, fica evidente que a gestão democrática na Escola Municipal Getúlio Vargas, respaldada pela legislação vigente, é essencial para promover o desenvolvimento da educação no Brasil. A participação ativa dos diversos atores escolares, a integração entre teoria e prática, e o uso de instrumentos pedagógicos e de gestão são elementos cruciais para a efetiva implementação da gestão escolar democrática. Apesar dos desafios e obstáculos identificados por diversos estudos, a busca por uma educação inclusiva e de qualidade deve continuar a ser um objetivo prioritário, e a gestão democrática desempenha um papel fundamental nesse processo.

Resultados e Discussão

Quanto às análises dos dados desta pesquisa, buscamos compreender a importância do trabalho da Gestão na Escola Municipal Getúlio Vargas, bem como as ações pedagógicas da Coordenação Pedagógica, visando avançar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sob a perspectiva das práticas docentes e do progresso educacional. Nesse sentido, lançamos um olhar sobre as ações e adaptações inovadoras implementadas na rede municipal de ensino de Guanambi, a fim de compreender os desafios e impactos das ações, principalmente em relação às desigualdades (Santos, 2020).

Nesse sentido, para obtermos as informações desejadas sobre as categorias de estudo, buscamos compreender o fenômeno sob diferentes perspectivas. Inicialmente, investigamos quais foram as ações desenvolvidas pela Gestão e Coordenação nos processos educacionais, principalmente em relação à prática pedagógica, ao currículo e às relações espaço-temporais. Em um segundo momento, buscamos compreender as dificuldades enfrentadas na atualidade em virtude das transformações que se tornaram necessárias.

A Escola Municipal Getúlio Vargas, com as informações obtidas em setembro de 2023, conta com um total de 545 alunos matriculados. Quanto ao corpo de servidores públicos que compõe a instituição, este é constituído por um total de 47 membros, distribuídos da seguinte maneira:

01 Diretor

01 Vice-Diretora

01 Coordenador Pedagógico

20 Professores

09 Auxiliares de Serviços Gerais

02 Auxiliares Administrativos

03 Vigias

10 Assistentes de Alunos.

Para tanto, quando adentramos nas questões aplicadas da pesquisa de investigação, do âmbito da unidade escolar do Getúlio Vargas, buscamos compreender quais são os principais desafios que estão sendo enfrentados durante a gestão escolar? A Direção e a Coordenação responderam o seguinte:

> Durante a minha gestão na escola, um dos principais desafios enfrentados é garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos, ao mesmo tempo em que se busca recursos e ferramentas para aprimorar a infraestrutura da escola. Além disso, gerenciar conflitos entre alunos, pais e professores e garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos também é um desafio constante. Outro desafio importante é manter uma equipe de profissionais motivada e engajada, promovendo a capacitação e o desenvolvimento contínuo de cada um (Diretor Escolar, 2023).

> A Escola Getúlio Vargas é uma unidade que tem apresentado vários projetos para alunos e comunidade em geral, para que, além das práticas pedagógicas, tenha momentos interativos, coletivos e de socialização. Mas mesmo assim, enfrentamos problemas com frequência, indisciplina e falta de interesse pelas atividades e participação nas aulas, o que culmina em baixo rendimento que necessita de intervenções pedagógicas para reparar o processo de aprendizagem (Coordenador Pedagógico, 2023).

> Durante o curto período fazendo parte do grupo gestor na função de vice-diretora, os principais desafios encontrados estão relacionados aos conflitos advindos da indisciplina e também com relação à administração do tempo pedagógico e funcional por parte da equipe escolar, o que acarreta na dispersão e consequente dificuldade no controle do corpo discente (Vice-Diretora, 2023).

Considerando a importância e os desafios da cultura participativa na gestão escolar, abordada nessa seção, é válido ressaltar que um fardo menor recai sobre essa cultura quando a Direção e Coordenação proporcionam aos sujeitos envolvidos a oportunidade de aumentar a

consciência política. Nesse sentido, a participação ativa desses sujeitos é crucial para a transformação social. A motivação, embora essencial para o engajamento, deve ser acompanhada por práticas que promovam a mobilização e a interação de todos os envolvidos. Segundo Silva (2007), "Quando discutimos gestão no contexto das instituições públicas, cremos ser importante abordar os conceitos de democracia e participação, pois esses conceitos são centrais em sociedades republicanas."

Ao questionarmos sobre a relação com o poder público municipal de Guanambi, principalmente com a Secretaria de Educação, obtivemos as seguintes respostas:

> A relação com o governo municipal é fundamental para a gestão escolar. É importante manter uma boa comunicação com as autoridades municipais, estabelecendo parcerias para garantir recursos e apoio para a escola. A gestão escolar deve buscar se manter atualizada quanto às políticas públicas e programas do governo municipal, para poder utilizar essas ferramentas em benefício da escola e dos alunos. (Diretor Escolar, 2023).

> Precisamos trabalhar em parceria para o bem comum da Escola Getúlio Vargas e, por isso, sempre mantemos os diálogos e uma boa parceria com a administração pública. Pois o que está em jogo é a educação dessas crianças e dos jovens, para isso é necessário uma boa infraestrutura, projetos, programas e políticas públicas educacionais. (Coordenador Pedagógico, 2023).

> O trabalho e relacionamento junto ao poder público devem ser amistosos e alinhados, dialogando constantemente tendo em vista o suporte e apoio necessários na gestão e repasse de recursos financeiros e humanos que são primordiais para a obtenção da educação eficaz, eficiente e, consequentemente, de qualidade que tanto almejamos. (Vice-Diretora, 2023).

A Gestão e Coordenação Pedagógica na unidade escolar é uma tarefa ampla, envolvendo funções administrativas, pedagógicas e financeiras, além de outros conhecimentos necessários para garantir uma boa gestão. O conhecimento das legislações e direitos torna-se importantíssimo para trazer benefícios de diversas esferas do poder público. Alguns conhecimentos são necessários para uma gestão de qualidade.

> Constituição Federal e Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais; Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município; Estatuto da Criança e do Adolescente; problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade. (LUCK, 2009, p. 55).:

No que tange à relação da Escola Getúlio Vargas com as famílias dos alunos, como tem ocorrido esse diálogo? Responderam:

> A relação da gestão escolar com os pais é fundamental para o sucesso da escola. É importante estabelecer uma comunicação clara e transparente com os pais, ouvindo suas opiniões e sugestões, e buscando atender às suas demandas. Além disso, é importante manter os pais informados sobre o desempenho dos alunos e sobre as atividades e eventos da escola, buscando envolvê-los na vida escolar dos filhos. (Diretor Escolar, 2023).

> Precisamos ter boa relação com as famílias e responsáveis dos alunos. O próprio Projeto Político Pedagógico – PPP, deixa claro a questão da participação das famílias nas ações da escola e no acompanhamento pedagógico com seus filhos. Por isso, nossa responsabilidade no processo democrático tem que ser levada a sério e com compromisso social." (Coordenador Pedagógico, 2023).

> Procuramos manter uma ótima relação com as famílias e incentivamos ao máximo a aproximação destas com a escola e as atividades desenvolvidas. Incentivamos ainda o acompanhamento de seus filhos e/ou tutelados no que diz respeito ao desempenho comportamental e desenvolvimento da aprendizagem." (Vice-Diretora, 2023).

Quando se fala de envolvimento, retornamos a discussão sobre democracia, enquanto estivermos somente em uma democracia representativa não conseguiremos a mobilização necessária, o foco é democracia representativa e participativa onde uma complementa a outra.

Quanto às dificuldades na Gestão e Coordenação do Getúlio Vargas, quais são as mais frequentes? Foram expressas da seguinte forma:

> Na minha opinião, as maiores dificuldades na gestão escolar residem na relação com os colegas de trabalho e com os alunos. É importante promover um ambiente de trabalho saudável, estimulando o diálogo e o respeito mútuo entre os profissionais da escola. Além disso, é fundamental estabelecer uma relação de confiança e respeito com os alunos, buscando compreender suas necessidades e expectativas, e auxiliando-os a desenvolver todo o seu potencial. (Diretor Escolar, 2023).

> Percebemos, primeiramente, o desinteresse de uma boa parte dos alunos em relação aos aspectos educacionais e ao acompanhamento pedagógico. Além disso, a indisciplina e a frequência baixa são desafios constantes. Também enfrentamos dificuldades com os docentes em relação à execução do planejamento de aulas conforme os horários definidos e ao cumprimento rigoroso dos horários dentro do espaço escolar. Estamos trabalhando para

> resolver esses problemas e manter um bom diálogo, visando alcançar resultados positivos. (Coordenador Pedagógico, 2023)
>
> As maiores dificuldades ainda estão relacionadas ao engajamento dos alunos, bem como dos professores e funcionários, no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. Para que esse processo obtenha bons resultados, é essencial que todos estejam engajados e alinhados, seguindo a mesma abordagem pedagógica. (Vice-Diretora, 2023).

Sobre desinteresse e indisciplina na Escola Getúlio Vargas, em uma análise psicológica, Aquino (1996, p. 45) afirma que "a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à ideia de uma carência psíquica do aluno". Para que este reconheça a autoridade externa (do professor) deve existir uma infraestrutura psicológica (moral) anterior à escolarização. Essa estrutura seria caracterizada pela permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc.

Todas essas relações sociais estão presentes em todas as esferas da gestão pública. Não é diferente com a gestão escolar. O poder e coordenar é necessário para liderar; entretanto, pode influenciar para além do seu grupo, levando à sujeição e dominação. Esse é o cuidado que o gestor deve ter ao conduzir sua equipe.

Quando falamos em espaço escolar, remetemos à questão da formação profissional e à relação entre gestão e docentes. Responderam:

> Minha formação profissional possui uma forte relação com a área de gestão, pois as especializações que cursei e meu mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos me proporcionaram conhecimentos e habilidades importantes para a gestão de instituições educacionais. Durante esses cursos, aprendi sobre gestão de pessoas, gestão de projetos, planejamento estratégico, coordenação pedagógica e outras competências essenciais para a gestão educacional. Além disso, meu doutorado em Difusão do Conhecimento, atualmente em andamento, também possui uma forte ênfase na gestão do conhecimento e na disseminação de informações e tecnologias educacionais. Isso me permitirá ampliar ainda mais minha compreensão sobre a área de gestão e suas implicações na educação. Em resumo, minha formação profissional forneceu-me uma base sólida para atuar de forma eficiente na gestão de instituições educacionais, além de servir como fundamento para o desenvolvimento de pesquisas e projetos relacionados à gestão e difusão do conhecimento. (Diretor Escolar, 2023).
>
> A minha formação acadêmica e profissional tem uma forte relação com a área de coordenação e gestão. As especializações que cursei e meu mestrado acadêmico em Educação me proporcionaram conhecimentos e habilidades para exercer a função que me compete. Sou graduado em Pedagogia, fiz

> especialização em Coordenação e Gestão Escolar e também um mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Após anos de estudos e pesquisas, isso me auxiliou em minha prática pedagógica e no aprimoramento do meu conhecimento científico, trazendo melhores resultados em aspectos educacionais e em outros campos de estudo. (Coordenador Pedagógico, 2023).
>
> A minha formação acadêmica e profissional está intimamente ligada à área de gestão. Além da graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, que facilita minha relação interpessoal com os alunos, realizei uma especialização nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, bem como uma especialização em Gestão Escolar pela Faculdade FOCUS. Apesar do pouco tempo atuando diretamente na função gestora, é possível associar os conhecimentos adquiridos durante todo o meu processo formativo à prática pedagógica e ao aprimoramento da minha atuação enquanto gestora. (Vice-Diretora, 2023).

Nessa ampla e árdua tarefa, a gestão e coordenação buscam uma formação contínua para adquirir conhecimentos em diversas áreas e conteúdos. Isso possibilita disponibilizar recursos para uma boa gestão escolar e para envolver todos no contexto social, visando uma transformação social.

No encerramento desta seção, destaca-se a contínua busca da gestão e coordenação por formação e aquisição de conhecimentos em diversas áreas, essencial para disponibilizar recursos e promover uma eficiente gestão escolar na Escola Municipal Getúlio Vargas. Através das análises apresentadas, observa-se que, frente aos desafios da gestão, prevalece o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica entre gestores, docentes, alunos, famílias e poder público é crucial, e o engajamento coletivo visa ao progresso educacional. Esta pesquisa enfatiza a relevância do diálogo e adaptabilidade na gestão, fundamentais para superar obstáculos e alavancar uma educação transformadora e de qualidade.

Considerações finais

Este estudo evidencia a relevância do papel da Gestão e Coordenação Pedagógica na Escola Municipal Getúlio Vargas, especialmente no gerenciamento administrativo e na organização das práticas pedagógicas. A Gestão e Coordenação são cruciais para a comunidade escolar da Getúlio Vargas, uma vez que a eficiência destas influencia diretamente o funcionamento harmonioso da instituição.

Obviamente, existem múltiplos desafios enfrentados no desenvolvimento deste trabalho. Contudo, manter uma relação saudável e colaborativa com todos os envolvidos é essencial, assegurando que profissionais, pais e alunos sejam participantes ativos e contribuam para o enriquecimento educacional da comunidade.

Vale destacar as práticas pedagógicas e organizações no sistema educacional adotadas, as quais são internalizadas pelos atores envolvidos no processo educativo. Estas práticas, muitas vezes, incorporam discursos ideológicos de tal maneira que parecem inerentes e autônomos aos indivíduos, mesmo sendo influenciados externamente.

A qualidade da gestão é crucial, não apenas na preservação física da Escola Municipal Getúlio Vargas, mas também na manutenção de sua representatividade simbólica. A escola não é apenas um espaço físico; ela abriga memórias e significados de gerações que a frequentaram ao longo dos anos. Assim, organização, planejamento e a preservação arquitetônica convergem para criar uma tapeçaria de significados, conectando passado e presente através das memórias coletivas e sociais.

Nesta perspectiva, é imperativo que todos os membros da comunidade escolar Getúlio Vargas cultivem um ambiente transparente e acolhedor, transformando o espaço em um celeiro de contribuições positivas, aprendizado e inovação, propiciando mudanças educacionais significativas e uma transformação social benéfica para todos.

Em síntese, a Escola Municipal Getúlio Vargas representa muito mais do que uma simples instituição educacional; ela é um microcosmo da sociedade, refletindo seus desafios, triunfos e aspirações. Ao longo dos anos, ela tem sido palco de incontáveis histórias, aprendizados e transformações, muitas das quais foram possíveis graças à dedicação e esforço da gestão e coordenação. Esses pilares, aliados à rica tapeçaria de memórias que a escola abriga, convergem para criar um ambiente único, onde o passado encontra o presente, e juntos, moldam o futuro.

A atenção à prática pedagógica, a manutenção do legado histórico da escola e a interação harmoniosa entre alunos, pais, professores e a comunidade em geral são essenciais para garantir que a escola continue a ser um farol de esperança e progresso. Ao refletir sobre o papel da Escola Getúlio Vargas na sociedade, percebemos que sua influência vai além de suas paredes, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento e transformação da comunidade local e, em uma escala maior, na sociedade como um todo.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

FERNANDES, S. B. A (re)construção do projeto político-pedagógico: sob enfoque, a participação dos professores. **Revista de Ciências da Educação, Americana**, v. 17, n. 32, p. 179-191, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/395/315. Acesso em: 15 set. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009**.**

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO ESCOLAR – SINOPES,** Guanambi: IBGE, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Josias Benevides. **Gestão das universidades estaduais baianas: mulheres, memória e representações sociais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA, 2020.

SILVA, Josias Benevides. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em revista**, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos:** reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PARO, V. H. **Democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Gestão democrática. YouTube, 22 de jun de 2013. Disponível em: https://youtu.be/WhvyRmJatRs. Acesso em: 25 abril de 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática**. YouTube, 22 jun. 2013. Disponível em: https://youtu.be/WhvyRmJatRs. Acesso em: 25 abr. 2023.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 53-94.

CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO – AEE

Tainá do Nascimento Santos[439]
Higro Souza Silva[440]

Resumo: O presente estudo teve como objetivo a criação de jogos educativos, para serem utilizados como recurso da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recursos, que se encontra centrada na escola municipal, Duque de Caxias, localizada no povoado de Palmares, que faz parte do município de Itapetinga-Ba. Dentro deste propósito o nosso objetivo de estudo recaiu a partir das observações feitas durante o período de estágio, da disciplina de Estágio III- População diferenciada. Para coleta de dados foi feita uma observação assistemática, a partir dos registros feitos durante o período na sala de recurso. Os referenciais teóricos utilizados para sustentar nosso estudo e analise foram: Silva e Santos (2017); Silva (2014); Santos e Shimazaki (2020); França e Benício (2022); (Marconi e Lakatos (2003), entre outros que foram essenciais para fundamentar este trabalho. Portanto, no resultado da nossa pesquisa mostramos o quanto, a criação de novos jogos educativos contribuiu tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno quanto para aprendizagem através do lúdico. O uso de jogos se mostrou essencial para as atividades desenvolvidas com os alunos que são assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavra-chave: Atendimento Educacional Especializado, Lúdico, Jogos educativos.

Introdução

Este estudo nasce a partir das observações feitas, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante o período de estágio da disciplina de Estágio III- População diferenciada, e teve como objetivo a criação de jogos educativos para serem utilizados como recurso, pela professora que atende no AEE, na escola Duque de Caxias localizada no campo, no município de Itapetinga-Ba.

[439]Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)-Itapetinga-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). Docente de uma escola municipal do município de Itapetinga-Ba. E-mail: tainanascimento255@gmail.com

[440]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED/UESB-2022; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB, registrado no CNPQ; Coordenador Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB); membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada; Professor da Educação Básica. Itapetinga-Ba, Brasil. E-mail: higro.souza18@gmail.com

Os jogos estão presentes por toda parte, seja de forma palpável ou tecnológica, proporcionando momentos de prazer e construção de relações de um indivíduo para o outro, dessa forma tivemos como objetivos específicos, a criação de jogos educativos para utilizar como recurso com alunos que são assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). E Contribuir para aprendizagem através do lúdico. Silva e Santos (2017) "O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade" (p.4).

Embora na sala do Atendimento Educacional Especializado, tenha inúmeros recursos, foi possível observar que os alunos já não se interessam tanto, pois são jogos que se tornaram frequentes para eles, e o número de alunos que passam por lá, e de 10 a 20, alguns apenas por dificuldades de aprendizagem, outros podem apresentar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), Dislexia, entre outros tipos de transtornos. Por isso a professora utiliza muitos jogos e sempre tenta construir novos materiais para atender às necessidades dos alunos.

Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito de todos os estudantes brasileiros, da educação infantil ao ensino de nível superior, público e privado. A política surge da necessidade de atender ao público com algum tipo de deficiência, segundo o Ministério da educação (MEC).

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008)

Para ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado o aluno deve ser matriculado nas escolas comuns do ensino regular, "Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas

habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE" (Brasil, 2008).

O ministério da Educação destaca uma proposta a fim de melhorar o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, com a Construção de Práticas Educacionais especializadas para aperfeiçoar a formação de profissionais a fim de identificarem com mais clareza as características de tais alunos.

> A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos. (Brasil, A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação)

Dentro deste contexto de atendimento, estão inclusas pessoas que possuem deficiências como TEA, TDAH, Dislexia entre outros, Segundo Klin (2006) "O autismo é um comprometimento permanente e a maioria dos indivíduos afetados por esta condição permanece incapaz de viver de forma independente, e requer o apoio familiar ou da comunidade ou a institucionalização", porém ele traz que "No entanto, a maioria das crianças com autismo apresenta melhora nos relacionamentos sociais, na comunicação e nas habilidades de autocuidado quando crescem" (p.58).

Silva (2014,p.10) traz que "O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental". Ou seja, trata-se de um transtorno de neurodesenvolvimento.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia;

> A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Associação Brasileira de Dislexia, 2016)

Desta forma a dislexia aparece como um transtorno que se caracteriza pela dificuldade de leitura e escrita, interferindo na compreensão do indivíduo de corrigir e entender frases ou textos.

A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado são regularizados pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que em seu Art. 1º aborda que é dever do estado a educação das pessoas com Deficiências, e se dá pelas seguintes diretrizes:

> I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II – aprendizado ao longo de toda vida;
> III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 01).

Portanto é dever do estado garantir a oferta de educação especial e inclusiva, apoiando e respeitando a individualidade de cada aluno, segundo o Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Diante do que foi posto acima, a sala do Atendimento Educacional Especializado jamais deve ser vista como uma sala de reforço, mas sim, para auxiliar de forma individual cada aluno que passar por ela, de acordo suas especificidades, o objetivo a ser alcançado deve ser o

desenvolvimento da aprendizagem em diversas modalidades de ensino em que o aluno estiver inserido.

É valido destacar aqui alguns programas do Ministério da educação, como o Programa Escola Acessível, que consiste na promoção da acessibilidade como medida estruturante para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular[441].

Pois é um recurso que é ofertado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Visando que o aluno saia dos muros da escola e avancem para o ensino superior o Ministério da educação traz como proposta para garantir este acesso o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), destacando que;

> propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, Programa Incluir)
> Assim salientamos que além da parte pedagógica, é necessário um olhar para o acesso dos alunos com deficiência no ambiente escolar, visando conforto e adequação destes espaços as tornados acessíveis para todos.

Jogos como intervenção pedagógica

Os jogos tem sido uma ferramenta bastante utilizada, desde a educação infantil ao ensino superior, seja no meio escolar, em casa ou faculdade, e temsido bastante utilizados nas salas de recurso de AEE, dessa forma segundo Alves e Bianchin(2010);

> "jogo" se origina do vocábulo latino *ludus*, que significa diversão, brincadeira e que é tido como um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades. (p.1)

[441] Acessado em : https://pddeinterativo.mec.gov.br/escola-acessivel

Dentro de suas investigações Kishimoto (1999) traz que “o jogo pode ser visto como:1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto” (p.16). Sendo assim a definição de jogo é muito mais complexa do que parece, está entrelaçado na cultura e concepção de linguagem de diferentes lugares ou percepções.

Com tudo, os jogos têm sido um instrumento bastante utilizado para estimular a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual (ID), possibilitandoo aprender de forma significativa através do lúdico. Sobre esse ponto,Santos e Shimazaki (2020) destacam;

> os jogos são sugeridos como um instrumento para atuação docente, sendo regido de maneira organizada, sistematizada, que conduza a criança com DI ao desenvolvimento, a contrariar as concepções negativas da deficiência, a apostar na interação social humana como um pressuposto que constitui o indivíduo, pessoa com deficiência ou não, como ser humano, ser este,socialmente transformado.(p.551)

Sobre o lúdico, Silva e Santos (2017) mostramque;

> Através do lúdico o aluno é despertado para o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social (p.5).

Desta forma o lúdico se faz extremamente importante para o desenvolvimento de cada indivíduo, e na infância se torna essencial, pois contribui não apenas para o desenvolvimento, mas na aprendizagem e na busca por novos conhecimentos, como traz França e Benício (2022);

O brincar é uma das possibilidades da ludicidade, que está ligado à infância e se faz presente no dia a dia da vida de cada criança tornando possível a construção do seu próprio conhecimento, e é por meio das brincadeiras e jogos que a criança usa a imaginação e a criatividade. (p.2)

Metodologia

Foi feito uma semana de observação e coparticipação, com intuito de colher dados para o projeto de intervenção em questão, como a sala de recurso não pode ter outra pessoa assumindo a não ser a professora em exercício, pela sua formação e preparação para estar na área, as duas semanas de regência foidividida da seguinte forma, foi utilizado há primeira semana que aconteceu do dia 15/05 a 19/05 para a criação de jogos e novos recursos para auxiliar no atendimento da professora do AEE, na segunda semana que foi do dia 22/05 a 26/05 acompanhamos a professora na aplicação dos jogos criados por nós. O intuito na segunda semana de regência foi observar a influência dos jogos criados no desenvolvimento dos alunos que irão participar das atividades propostas.

Dessa forma este estudo foi desenvolvido no formato de relato de experiência, devido por trazer "as motivações ou metodologias para as ações que foram tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência no período de observação e coparticipação nos permitiram vivenciar.

Por conta disso, foi abordada uma observação assistemática, visto que a observação assistemática "consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados" (MARCONI;LAKATOS, 2003, P. 192).

A observação assistemática foi realizada no período de realização do Estágio Supervisionado III na Sala de Recursos cumprindo um total de 20 horas, e ocorreu no decorrer do mês de abril de 2023. Das 20 horas, 2 horas eram distribuídas durante os cinco dias, no turno matutino, no qual era o momento que a professora da sala de recurso, ia de encontro aos professores no momento de seus planejamentos para colher informação para a montagem do plano individual de cada aluno que passa pelo Atendimento Educacional Especializado.

Foi observado que a professora utiliza como recurso jogos, trabalhando leitura, formação de palavra e frases, consciência fonológica e raciocínio lógico, entre outras questões que também ligam ao emocional dos alunos, por esse motivo foram criados novos jogos de memória, criação de frases, associação de quantidade ao número, entre outros, com o intuito de ampliar o número de recursos da sala de atendimento.

A escola aonde esta centrada a sala de recurso, atende Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Educação de Jovens e Adulto (EJA), funcionando das 7:00hrs às 21:40 hrs, assim podemos observar que não é uma escola voltada apenas para o Atendimento Educacional Especializado, com tudo, havendo o atendimento em uma sala de recurso específica.

Resultados obtidos

Ao adentrarmos no espaço da sala de Atendimento Educacional Especializado, observamos imediatamente a variedades de jogos didáticos nas prateleiras da estante, desde bingos, xalingos, caça-palavras, jogos da memória entre outros recursos que nó encantou. Dentre os alunos que por la passavam, nem todos apresentavam laudo médico, por tanto a professora organizava os jogos de acordo com as especificidade de cada aluno, para que assim pudesse contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, como nos mostra Silva e Santos (2017,p.2) "Os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos proporcionam aprendizagem maneira prazerosa e significativa assim agrega conhecimentos"

Sobre isso, Santos e Shimazaki (2020) destacam;

> Os "jogos" têm sido utilizados como instrumentos no trabalho pedagógico com crianças na educação infantil (EI), que estejam em escolas com ensino comum ou especializadas, em atendimento às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, individuo este conhecido como público alvo da educação especial. Eles proporcionam aprendizagem e colaboram para que ela ocorra de forma mais prazerosa e resulte em desenvolvimento (p.2).

Outro ponto que foi possível notar foi quando a professora utilizou um determinado jogo para trabalhar questões emocionais de um determinado aluno, este aluno era muito hiperativo, e em umas das observações que fiz ao lado da professora do Atendimento Educacional Especializado, com a professora da sala de aula dele, a mesma relatou questões relacionadas ao comportamento, vale ressaltar que este aluno especifico possuía laudo médico. E a partir do lúdico com o jogo de perguntas e respostas, ela foi desenvolvendo um dialogo com o aluno.

Fifura1: Jogo da memória com imagens e nomes.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 2: Jogo de dominó de multiplicação.



Fonte: Arquivo da autora.

É possível perceber que o lúdico é a essência da infância e está relacionado aos estágios de desenvolvimento de cada criança. E é por meio dos jogos e das brincadeiras que as crianças desenvolvem suas habilidades, e conseguem se comunicar interagindo com o meio em que vivem, a criança começa a descobrir o mundo. A ludicidade estimula o conhecimento, possibilita criatividade, interação social, e por meio do relacionamento com seus familiares, entre os coleguinhas da sala de aula que as crianças desenvolvem seu potencial cognitivo, motor e social. (FRANÇA E BENÍCIO, 2020, p.2)

Este aluno em questão foi interessante como esse dialogo através do jogo mexeu profundamente com ele, pois em umas das perguntas ele começou a falar da sua mãe, que sentia falta dela, pois a mesma mora em outro lugar, de repente vimos o semblante dele mudar, e

percebemos como o ato do brincar, consegue trabalhar com as questões também emocionais da criança.

> Estudos psicológicos e educacionais revelam que brincar é fundamental para a construção do pensamento e para aquisição de conhecimento pela criança, pois além de contribuir para que ela aprenda a se expressar e a lidar com suas próprias emoções, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da autoestima. (SILVA E SANTOS, 2017, P.11 Apud ALMEIDA 2014, p.7).

Na primeira semana de regência, a professora realizando uma sondagem sobre o desempenho e conteúdo trabalhado com as crianças de forma individual com cada professor, pois como foi citado no decorrer deste estudo em seus horários vagos os professores viam ao seu encontro para a criação do Plano de Desenvolvimento Individual de cada aluno (PDI), algo que é extremamente importante para ela saber como desenvolver o trabalho especifico com cada aluno. Sobre tais questões, França e Benício (2022) destacam;

> [...] o educador precisa estar atento, observar o desenvolvimento de cada atividade lúdica que ele propor ao aluno fazendo um diagnóstico individual ou em grupo para descobrir em qual etapa de desenvolvimento se encontra a criança, sempre com o intuito de estimular o desenvolvimento e promover a aprendizagem por meio do brincar. (p.4)

Na última semana de regência foi aplicado os jogos da memória, Jogo relacionar número a quantidade, Jogo/atividade das letras¸ dominó de multiplicação, dominó de divisão, jogo de pareamento e adivinha das profissões. Os alunos se mostraram participativos e demonstraram interesse em repetir os jogos, e cada jogo tinha sua função especifica, como (jogo da memória: atenção, concentração e percepção visual, jogo de domino, multiplicação e divisão, atenção concentração e raciocínio lógico matemático, consciência fonológica das letras e silabas, pareamento das cores que trabalha percepção visual).

Figura 3: Jogo da memória



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4: Jogo de palavras



Fonte: Arquivo da autora.

Através da aplicação dos jogos, tornou-se perceptível o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno ao realizar as atividades propostas, os jogos são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do individuo, e para os alunos que são assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado, foi/é fundamental a utilização destes recursos.

Figura 5: Jogo Folclore.

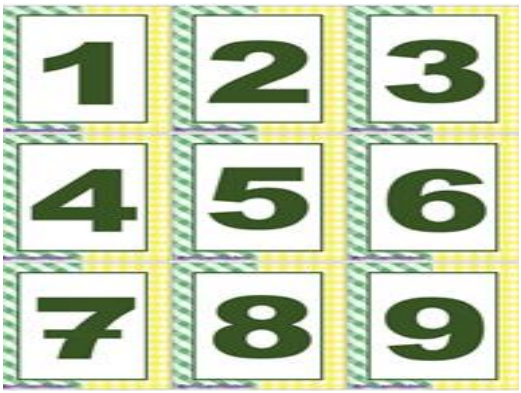


Figura 6: Jogo de quantidades.



Fonte: Arquivo da autora.Fonte: Arquivo da autora.

Figura 7: Jogo de quantidades.



Fonte: Arquivo da autora.

Conclusão

Desta forma a construção de jogos como novos recursos se tornou algo muito relevante, pois, as atividades com jogos ofereceram a nós e aos alunos momentos de prazer e alegria, então foi possível constatar o quanto os jogos podem auxiliar na questão do desenvolvimento emocional entre o professor que esta fazendo o atendimento, e o aluno.

Um ponto a ser destacado é o quanto se mostrou importante utilizar o jogo como ferramenta de ensino, um método que pode parecer simples, mas que se pensado com clareza e objetivos aos quais querem ser atingindo, se torna um instrumento poderoso nas mãos de um professor.

A partir dos jogos o professor pode trabalhar questões de limite e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, podendo verificar até onde aquele aluno permita que ele o conheça, assim é notório que novos materiais acrescentaram de forma positiva aos demais recursos da professora, que a possibilitara fazer novas avaliações e diagnósticos futuros.

Referência

Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: < http://www.dislexia.org.br/o-que-edislexia/> Acesso em Maio de 2023.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em 24 de outubro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial**, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2008a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>

FRANÇA, Zenobia Teodoro, BENICIO,Edgard Ricardo.**A importância do lúdico na educação infantil**. Editor: Instituto Federal Goiano. 28 de outubro de 2022. Disponível em:https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2945

Kishimoto TM. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez;1999.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger**: uma visão geral. RevBras Psiquiatr. 28 ed. (Supl I). p. 3-11. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**.5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>

SANTOS, J. P. dos P.; SHIMAZAKI, E. M. Intervenção pedagógica por meio de jogos para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. **Interfaces da Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 33, p. 544–563, 2020. DOI:10.26514/inter.v11i33.4426 Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4426. Acesso em: 5 maio. 2023.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**: TDAH; desatenção, hiperatividade e impulsividade. (4a ed.), Globo. 304p, 2014.

SILVA, Benedita Da Conceição Mendes; SANTOS, Lilian de Jesus Marques. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2017, Monografia, Monografias Brasil Escola, 2017.

A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: UM DEDO DE PROSA SOBRE A TRAJETÓRIAS DE LUTAS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO TENSIONADA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Josleide Cristina D' Oliveira Mattos[442]

RESUMO: No bojo das transformações sociais e quebra de paradigmas que vem acontecendo no cenário educacional brasileiro desde o início do processo de redemocratização pós Ditadura Militar, emerge a consolidação e a institucionalização da Educação do e no Campo e da Educação Especial e Inclusiva, fruto do tensionamento e das lutas do povo brasileiro pelo Estado de Direito preconizado desde a Constituição cidadã de 1988. O artigo que ora se apresenta tem como objetivo discorrer acerca do movimento de ruptura com as práticas socioeducacionais de exclusão rumo à construção do paradigma da inclusão no âmbito da Educação pelo caráter educativo dos movimentos sociais. A metodologia utilizada se baseia na pesquisa de aporte teórico bibliográfico, tendo como base a trajetória de luta e a insurgência das políticas públicas pensadas pelas minorias e para as minorias, demandas do povo para o povo. São elementos de contextualização deste processo emancipatório que precisa ser disseminado para ser fortalecido cada vez mais.

Palavras-chaves: Educação do e no Campo – Educação Especial e Inclusiva – Movimentos Sociais – Políticas Públicas – Controle Social - Estado de Direito.

Políticas públicas tensionadas pelos movimentos sociais

A educação formal tem função social de grande relevância, todavia é necessário um olhar criterioso para compreensão de como essa dimensão social está se constituindo nas vivências dos diversos sujeitos que compõem uma sociedade diversa e plural como a nossa. A educação precisa ser garantida a todos.

No Brasil, temos uma educação historicamente marcada pela violência simbólica que se manifesta através de barreiras e condutas que vem acentuando ainda mais as mazelas sociais e as desigualdades no contexto escolar, é neste cenário que insurgem as lutas dos diferentes segmentos sociais pelo direito a uma educação que prime pelo fim da exclusão, da discriminação e do preconceito no contexto socioeducacional.

[442] Egressa do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO- Turma 07-Centro de Formação de Professores (CFP). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Amargosa, professora da rede pública municipal e estadual no município de Planaltino/BA. krismattos@gmail.com.

A ação educativa que se dissemina através da escola, tem na educação e nas políticas públicas sua origem, afinal é a partir daqui que se configura no contexto social as transformações e mudanças que resultam do controle social em duas vertentes: O controle social exercido pelo Estado sobre a sociedade, bem como o controle social exercido pela sociedade civil sobre o governo.

As pautas educacionais que nascem das lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação para todos, são um bom exemplo da educação escolar que se contrapõe a disciplinarização dos corpos[443].A educação para todos pensada no âmbito dos movimentos sociais é contra hegemônica acontece através do viés ideológico de combate às desigualdades e eliminação de estigmas, preconceito, racismo estrutural, misoginia, homofobia, transfobia e do capacitismo.

É uma educação que se contrapõe aos padrões instituídos pela sociedade neoliberal e capitalista reproduzidos nas escolas, sob o olhar de consentimento do Estado e sua governabilidade, que na maioria das vezes pensa as políticas públicas para atender as demandas das classes dominantes em detrimento das minorias. Vale ressaltar que aqui, abordaremos o conceito de minorias, conforme a definição, do Mendes Chaves segundo o qual:

> "a palavra minoria se refere a um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, "maioritário", ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria."

A educação que emana dos movimentos sociais e seus processos educativos se destaca justamente por questionar as estruturas sociais que se transmutam nos discursos de ódio, exclusão das minorias e deslegitimação de suas causas historicamente marcadas pelo enfrentamento da vulnerabilidade social, da luta pelo reconhecimento das questões identitárias,

[443]Disciplinarização dos corpos - segundo Michel Foucault, esse molde se dá pela aplicação da disciplina, que, ao invés de formar seres pensantes e autônomos, molda-os conforme a sociedade espera que as crianças sejam. A docilização dos corpos pela disciplina visa tornar as pessoas "boazinhas", sem lhes dar um espaço de reflexão acerca de sua posição na sociedade ou no mundo.

na luta contra privilégios de grupos dominantes e pelo estabelecimento de estratégias discursivas para aumentar a consciência coletiva e o sentimento de coexistência.

A luta dos movimentos sociais está pautada na eliminação barreiras sociais reproduzidas pela escola, fluem das demandas que resultam em coletivos de luta por justiça social, uma representação legítima do poder que emana do povo e de suas reais necessidade. Conjeturando com os autores CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, (2012.p.237): é possível saber que:

> [...] a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos.

Deste contexto, dois grandes exemplos de educação produzida pelas demandas da sociedade civil organizada em movimentos sociais são: a Educação do e no Campo e a Educação Especial e Inclusiva, que não tiveram o cerne de sua existência preconizada e pensadas pelo Estado, nasceram do tensionamento social, a Educação do e no Campo se contrapondo a Educação Rural de caráter capitalista, urbanocêntrico e hegemônico e a Educação Especial e Inclusiva se contrapondo a invisibilidade e a exclusão da pessoa com deficiência do contexto social e educacional.

Duas modalidades de educação que se configuram como lugar de contemplar a multiplicidade do ser, pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, ganharam forma a muitas mãos. Foram pensadas para atender as necessidades de sujeitos historicamente negados, que imbuídos pelo sentimento de resistência e pelo desejo de serem protagonistas de suas próprias histórias, vão à luta pela construção de processos educativos que lhes respeitem e contribuam para o reconhecimento de suas realidades e questões identitárias.

Um breve panorama da trajetória dos movimentos de luta pela Educação do e no Campo

Para os autores CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, (2012.p.237):

> O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo.

Uma premissa que apresenta a efervescência ideológica preconizada no contexto dos movimentos sociais no período da redemocratização do Estado brasileiro, solo fértil para propagação de uma nova forma de ver, pensar e propor a educação.

É neste contexto que nasce a Educação do e no Campo: que se constitui, na perspectiva legal, como modalidade de ensino. A Educação do Campo tem sua materialidade de origem na luta de homens e mulheres camponeses pelo acesso à terra e ao estado de direito que lhes permita o exercício da cidadania em sua plenitude. Uma luta que se faz presente em toda historiografia brasileira, desde quando os primeiros indígenas se levantaram contra a mercantilização e apropriação pelos invasores europeus do que era comum e coletivo: a terra, bem da natureza.

Aqui está uma das bases para a questão agrária que foi sendo construída historicamente e deu origem aos movimentos sociais e sindicais de resistência e de luta pela terra, que ganham força na década de 1970 quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e aqueles que vivem no campo, sofrem com a violência do Estado que lhes nega, produzindo no contexto social o apagamento do real valor e significado do homem do campo e da agricultura familiar para o desenvolvimento do país.

A Educação do e no Campo no Brasil, nasce do desenvolvimento da consciência social e política dos que além da educação formal, discutem, vivenciam e problematizam a realidade sociopolítica e econômica do campo e da educação neste contexto. Todos os protagonistas desta ação de resistência e luta pela garantia de direitos historicamente negados ao homem do campo, conseguiram, através da participação popular, tensionar o que era praticado como educação rural, contribuindo sobremaneira para o reconhecimento das matrizes teórica e dos intelectuais orgânicos da Educação do Campo, diferenciando-a social e politicamente da educação rural e urbana.

A Educação do e no Campo tem seu surgimento a partir da vivência e práticas consolidadas pelos educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas escolas itinerantes dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária desde 1984, o que

resultou no "I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)", em 1997 e, no "1.º Congresso Nacional por uma Educação do Campo", (1998), em Luziânia/GO, marco temporal que institui o caminho para solidificar uma educação que priorize o homem do campo contemplando sua identidade e demandas sociais.

Numa linha crescente de acontecimentos, foram instituídas ações que dialogaram com o marco legal que aponta a educação como direito de todos sancionado em 1988 pela Carta Magna intitulada Constituição Cidadã, fruto da redemocratização do país que, "garante a todos os brasileiros" o acesso ao ambiente educacional como direito inalienável.

Neste período ressurgem as ocupações de terra, em meio ao processo de reimplantação de uma nova fase da história da democracia no Brasil, depois de um longo período sob o julgo dos "anos de chumbo[444]", os movimentos sociais e sindicais pela Reforma Agrária, com representatividade no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), numa ação social de viés contra hegemônico, de pressão e organização popular, promoveram conquistas que impulsionaram também o movimento por uma Educação do e no Campo em oposição ao modelo rural de educação.



Fonte: Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (APEC) 4 de abril de 2018

Ganham força os trabalhos produzidos pelos intelectuais orgânicos da Educação do e no Campo que propagam aos quatro ventos a sua gênese, segundo a qual, trabalhar a Educação do

[444] Anos de chumbo- Nos últimos anos da década de 60 e início dos anos 70, ao mesmo tempo em que vivia seu período de milagre econômico e de ufanismo modernizante, o Brasil, governado por militares, montava o mais cruel sistema repressor que o país já viveu. Foram os chamados "anos de chumbo".

e no Campo implica adentrar territórios do saber e direitos humanos, para além do modelo educacional neoliberal ensinado no sistema educacional formal, desenvolvendo a consciência social, política e cultural dos que participam do processo político-educativo, sejam trabalhadores, educadores, educandos ou pesquisadores.

Os movimentos sociais e sindicais, imbuídos pelo desejo e pela necessidade de uma Educação do Campo e para o campo, buscam mais uma vez no aporte legal e no ideário reforçado pela Lei Darcy Ribeiro, LDB 9394/96, as bases que dariam corpo a Educação do no Campo institucionalizada, uma conquista genuinamente arraigada na trajetória das lutas, que ainda não se encontrava consolidada, mas já ressoava a novidade.

Segundo Arroyo (2008, p.157), naquele momento, os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Ainda segundo Arroyo (2008, p.78), a Educação do Campo, precisa se constituir para além da "escolinha do cai não cai" para assumir-se enquanto a escola do campo, demandada pelos movimentos sociais e sindicais. A Educação do Campo demandada pelos movimentos de luta pela Reforma Agrária contextualiza um modelo educacional contra hegemônico que ressalta justamente o protagonismo do homem do campo, mãos que lidam e dão vida à terra, produzem riquezas para o nosso país.

O termo Educação do e no Campo, na perspectiva da autoria deste texto é utilizada na tentativa com conduzir o leitor a uma possibilidade de quem sabe um dia suplantar a concepção de educação rural projeto do sistema capitalista, para manter a hegemonia da Educação numa perspectiva dualista, pensada pela classe dominante para estigmatizar o campo, desqualificando a condição do homem do campo empoderado e emancipado, através de sua desumanização.

O que de fato precisamos ter é a Educação do e no Campo, constituída pela vertente que se origina dos movimentos sociais, das lutas dos trabalhadores do campo seja nos projetos de reforma agraria ou na ressignificação da vivencia arraigada nas pequenas comunidades que aprendem no seio familiar o valor de um pedaço de chão

Um breve panorama do movimento político de luta pela Educação Especial e Inclusiva

No mesmo contexto de luta pela garantia de direitos que ocorreu na Educação do e no Campo, foi também pela força dos movimentos sociais, imbuídos da luta pelo estado de direito, produziram um cenário favorável à consolidação das políticas públicas de inclusão na educação no Brasil. Estes movimentos em prol da pessoa com deficiência ganham força por volta de 1979, em meio ao processo de reabertura política e redemocratização do país. Pessoas que viviam segregadas, nos processos de institucionalização educacional, ou até mesmo reclusas em suas casas, se veem envolvidas pela força dos coletivos de luta.



Fonte: Capa do livro História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil / compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

Com o objetivo de buscar caminhos de colocar fim ao ciclo perverso de exclusão social e de preconceitos aos quais todas as pessoas com deficiência estavam sujeitas foram produzidos os cenários favoráveis a elaboração de um arcabouço legal consolidado também na Constituição Federal de 1988 e nos anos seguintes, foi gerando espaço para o surgimento de novas conquistas legais, que agora precisam sair do papel e se tornarem realidade, principalmente dentro das escolas espalhadas em cada canto deste país.

Ações que convidaram toda sociedade brasileira pensar acerca da diferença para além do modelo médico segundo o qual, a pessoa com deficiência é que deve se "normalizar" o tanto quanto possível para a vida em sociedade, na medida em que será reabilitada para se assemelhar às demais pessoas válidas e capazes.

Os movimentos sociais das pessoas com deficiência buscam pensar a deficiência na perspectiva do modelo social trazendo para o poder público a responsabilidade de promover

mudanças nas conjunturas sociais para assim viabilizar a inclusão da pessoa com deficiência garantindo acesso a dignidade, aos direitos humanos e a cidadania.

Este período notadamente pode ser apontado como momento histórico, no âmbito das lutas e das conquistas que mobilizaram os diferentes coletivos de lutas por inclusão que emergiu e se consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência, que passou ser chamada de modelo social.

Sobre esses movimentos, Gusmão (2008) destaca que cada grupo minoritário buscava reivindicar sua própria identidade e seus direitos perante o Estado, que tinha e tem como tendência a homogeneização da realidade social.

Trata-se de uma época de profundos questionamentos a respeito da opressão das minorias, com fortes oposições aos valores e normas vigentes, em que a contracultura congregou diversos movimentos de contestação social (MARTÍN; CASTILLO, 2010).

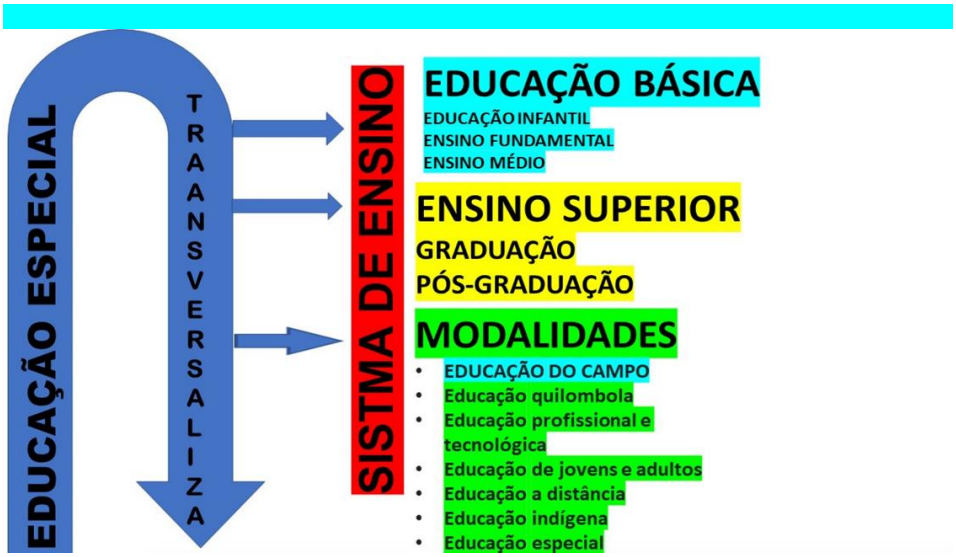
A reação política em prol das pessoas com deficiência culminou em debates políticos e na ampliação dos estudos sobre deficiência nas academias (OLIVER, 1999). A mobilização política e social também demandava a democratização e acesso aos recursos e tratamentos médicos.

Formalizaram-se grupos e movimentos voltados ao campo da deficiência, sendo o modelo social corporificado por meio de diversas organizações acadêmicas, institucionais e políticas, tais como o UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation), e se instituindo como oposição ao modelo anterior que então passou a ser amplamente denominado de modelo médico (SHAKESPEARE, 2006).

No bojo de conquista de grande relevância social, oportunizaram a instituição de um conjunto de leis voltadas à garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência (PcD) na educação.

Assim a Educação Especial e Inclusiva, nasce como modalidade educacional que transversaliza todos os níveis, cursos, etapas e modalidades da educação, pensada para ser: Equitativa, inclusiva e ao longo da vida, portanto, está presente nas diretrizes que norteiam o funcionamento da Educação do e no Campo.

Vejamos o princípio da transversalidade da Educação Especial e Inclusiva do iconográfico abaixo:



Fonte: Autoria do texto, (MATTOS, 2023)

Segundo Anjos (2016, p. 15):

> Na educação escolar é possível evidenciar o movimento entre duas subáreas de conhecimento: a Educação do e no Campo e a Educação Especial, no sentido de garantir uma escolarização básica que "leve em conta as características de quem vive no campo e também das pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".

No caso da Educação Especial e Inclusiva temos como referência a força da mobilização de pessoas com deficiência, seus familiares, profissionais de educação, organizações civis, pesquisadores, teóricos, que tensionaram a materialização de políticas públicas que consistem na garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, uma bandeira de luta empunhada através da força popular em prol de dizer não a exclusão e lutar pelo direito de todos estarem na escola.

A Educação Especial e Inclusiva, nasce da árdua batalha de pessoas que fizeram de suas dores e da negação de seus direitos uma bandeira de luta, numa ação praxiológica que foi capaz de engendrar a construção de pressuposto teórico metodológicos voltados a pensar escola com espaço de direito, uma escola cidadã, capaz de oportunizar o acolhimento de todos sem exceção no sistema de ensino.

A escola cidadã, é amparada pela visão social da deficiência, parte do princípio pedagógico de que as escolas precisam se aparelhar para ter condições de eliminar barreiras

físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, uma educação que priorize o ser humano e sua multiplicidade, onde diferenciar para incluir, passa a ser uma ação afirmativa e não apenas um imperativo legal.

O pressuposto de escola cidadã, traz para Educação Especial e Inclusiva, os anseios sociais que permeiam as lutas por uma escola inclusiva, institucionalizada como uma modalidade de ensino, pautada nos princípios e preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração de Salamanca (1994).

Entre decretos, portarias e resoluções, reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/1996, e sob o pressuposto de ser a igualdade e as diferenças elementos indissociáveis na formação do ser humano.

Numa linha crescente de conquista no âmbito das políticas públicas em prol da inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional, em 2008 se constitui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçada pela Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que nos remete ao fato de que, temos um importante arcabouço legal, mas continuamos a conviver com as pelejas cotidianas produzidas pela ausência de implementação e efetivação de qualificação profissional conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica[445] que torne possível operacionalizar políticas públicas de inclusão na prática tirando-as do papel.

Nada sobre nós, sem nós; é uma sentença que denota o quanto a participação social da pessoa com deficiência está atrelada a esta modalidade de ensino, aqui denominada de Educação Especial e Inclusiva, orientando-se pelo conceito de modalidade de ensino transversal, presente ao longo da vida, devendo acontecer nos turnos regulares das classes comuns (inclusão), e no contraturno com caráter complementar e suplementar nas Salas de

[445] Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica , tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Em seu Art. 6º determina que a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

Recursos Multifuncionais (SRM) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com propósito pedagógico de identificar, elaborar e organizar recursos educacionais que promovam a acessibilidade, eliminem as barreiras e atenda as demandas educacionais de pessoas com deficiência.

Seu público-alvo, de acordo com a legislação e documentos normativos e norteadores são os alunos com deficiência física, auditiva, visuais, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. São indivíduos que exigem/carecem de uma atenção "suplementar" e específica.

Aqui utiliza-se a denominação Educação Especial e Inclusiva para conceituar o atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos nas salas de recursos multifuncionais onde ocorre atendimento educacional especializado no contraturno e o acesso e permanência da pessoa com deficiência nas salas de aulas comuns, através de uma rede de sustentação que vai da preparação da comunidade escolar para o acolhimento da diferença que caracteriza o ser humano, ser heterogêneo, único, diverso e múltiplo, uma ação educacional envolta pelo sentido ético e científico. Conforme Caiado e Meletti (2011, p 03):

> Estudos realizados na área da educação demonstram existir um quantitativo importante de alunos com deficiência matriculado em escolas do campo, sendo, desta forma, relevante a realização de pesquisas que trabalhem a interface entre as modalidades educação do campo e educação especial no âmbito da academia.

Por isso precisamos falar sobre o fortalecimento das práticas pedagógicas pautadas na inclusão da pessoa com deficiência na Educação do Campo. Isso significa, problematizar não apenas a competência dos professores, mas, se estende a toda equipe pedagógica e de apoio, no sentido de entender como os diferentes atores pedagógicos estão lidando com uma situação que lhes parece nova, difícil e complexa, muitas vezes porque não estão adequadamente, habilitados para ser, conviver, aprender e ressignificar as ações educativas frente a essa nova realidade.

Incluir, perpassa o ato de conhecer as diferentes raízes históricas da exclusão da pessoa com deficiência do ambiente escolar. Situação que acaba se constituindo numa barreira que precisa ser vencida, visando a garantia de uma educação de todos e para todos, exige uma busca pelos diferentes processos históricos que marcam a luta dos movimentos sociais protagonizados

por diversos segmentos sociais, pais, familiares, pessoas com deficiência por uma educação inclusiva. Em consonância com Fabris (2013, p.18):

> [...] mais do que uma preparação oferecida pelo Estado, precisamos de políticas públicas inclusivas para a sociedade e também de práticas de estudo, de pesquisa e de comprometimento político dos/as professores/as para gestarmos outras práticas curriculares mais inclusivas, mais eficazes nas aprendizagens escolares e menos excludentes.

É preciso pensar que incluir é um ato de desobediência epistêmica[446]. Conforme Fabris (2013, p. 5):

> Uma "escola para todos" não precisa estar circunscrita apenas ao sonho comeniano; ela pode realizar-se na contemporaneidade, mas com outros registros e entendimentos do que seja uma escola para todos. Será que uma escola para todos, na contemporaneidade, não pode ser uma escola que acolhe as diferenças? Todas as diferenças que ela puder atender com qualidade nos processos das aprendizagens, sem apenas privilegiar a socialização? Uma escola para todos não poderia ser aquela que mantém a preocupação com as aprendizagens de todos esses sujeitos considerados "outros"?

É preciso buscar caminhos para superar os entraves produzidos pelo sistema educacional que ao invés de incluir, desagrega, expropria da pessoa com deficiência o direito a educação. É urgente instituir no contexto da Educação do e no Campo uma ação praxiológica decolonial[447], pautada nos princípios de justiça social e respeito a diferença.

É salutar refletir: Até quando as pessoas com deficiência que vivem no campo estarão invisibilizados pela escola? Como vencer os entraves impostos pelo silêncio e pelo distanciamento entre estas modalidades de ensino. Como produzir um diálogo entre Educação do e no Campo e a Educação Especial e Inclusiva? Quais os mecanismos podem contribuir para uma formação profissional de educadores capazes de desnaturalizar a deficiência como fator incapacitante? Como fomentar as políticas públicas de acessibilidade e banir de nossas escolas

[446] Desobediência epistêmica – é negar qualquer tentativa de padronização das relações sociais e econômicas e subjetivas dos povos, sempre respeitando e garantindo sua independência social, epistemológica e de poder.

[447] O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos.

do e no campo as ideias e preconceitos que alimentam no ambiente escolar os processos de exclusão e in-exclusão.

É preciso desnaturalizar a biopolítica da anormalidade[448] entranhadas em nossas escolas, é preciso atentar para uma questão salutar. Segundo Kadri *(*2020, p1):

> políticas de inclusão são aquelas que garantem que tenhamos um mundo mais acessível para todos os seres humanos. Para isso, já sabemos que é preciso aprimorar cada vez mais as formas de comunicação, as empresas e o mercado de trabalho, a mobilidade urbana, arquitetura e, acima de tudo, promover a conscientização da sociedade por meio da informação.

Num país com uma população de pessoas com deficiência estimada em 2022 em cera de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária, conforme indicativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), fruto de um Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não é difícil constatar que à mobilização de ativistas com ou sem deficiência, pode trazer conquistas significativas, através das políticas e, sobretudo, nas leis que beneficiam esse segmento da população.

Nos diferentes períodos históricos que demarcam a luta dos movimentos políticos pelos direitos das pessoas com deficiência diversas conquistas foram mudando a visão da sociedade acerca da deficiência que foram delineando os diferentes modelos de Educação Especial e Inclusiva, sendo eles expressos e categorizados conforme o pensamento vigente em cada período historiográfico.

É preciso criar condições da existência de uma práxis que deixe de renegar, segregar, negar e expulsar as diferenças do ambiente escolar, que precisam neste contexto ser compreendida como princípio pedagógico capaz de humanizar e melhorar as relações sociais.

[448]Conceito biopolítico da anormalidade ou conceito de biopoder, tal como elaborado por Michel Foucault, entre os anos de 1974 e 1979. O biopoder é definido como assumindo duas formas: consiste, por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados de extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão.

Considerações finais sobre os achados da pesquisa

Em suma, esta pesquisa propõe realizar uma reflexão que aborda o carater transversal da inclusão nas práticas educativas pautadas na garantia de acesso e permanencia da pessoa com deficiência na escola.Uma oportunidade de apontar conquistas, observar as possíveis lacunas que existam neste cenário, pensando a criação de propostas formativa que auxiliem as comunidades escolares do e no campo na construção de práxis pedagógica de inclusão e humanização da ação educativa.

Uma oportunidade de relacionar objeto de estudo e militância em prol da pessoa com deficiência que vive no campo e que luta para vencer as contradições entre escola rural e escola do campo, exclusão, in-exclusão e inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional.

Aqui segue-se a definição fisionômica desta pesquisa que se propõe abrir espaços para discussão acerca de aspectos comuns que relacionam essas duas modalidades de ensino cujo as bases de institucionalização estão fincadas nas políticas públicas em educação, preconizada na trajetória e lutas dos movimentos sociais que buscam através do estado de direito, garantir educação a todos. A inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, também têm materialidade de origem na árdua luta produzida no bojo de movimentos sociais.

Referências

ANJOS, C. F. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. 2016.231f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ARROYO, Miguel. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ PEREIRA, Júlio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4denovembro-de-2010/file >. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4denovembro-de-2010/file >. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. PRONERA. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br > Acesso em: 21 mai. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução 01 de abril de 2018. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 21 mai. 2019.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),** Brasileira, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília, 2001.

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

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p. 93-104, maio/ago. 2011.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso.**

Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FABRIS, Eli Terezinha Henn **Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades** – .UNISINOS GT-13: Educação Fundamental, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et Punir: naissance de la prison**. Paris: Gallimard, 1975.

_____. **Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collage de France**: 1978-1979- 1ª. Ed. Buenos Aires Fondo de Cultura Econômica, 2007.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. Pro-Posições,** Campinas, v. 19, n. 3(57), p. 47-82, set./dez. 2008.

KADRI, Fátima El. **Dia Nacional de Luta da pessoa com deficiência**. Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência.Disponível em https://www.camarainclusao.com.br/noticias/dia-nacional-de-luta-da-pessoa-com-deficiencia-muitos-motivos-para-celebrar-com-muita-luta-ainda-pela-frente.Acesso em 20.09.2023..

MARTÍN, M. T.; CASTILLO, F. G. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 67-83, mar. 2010. Disponível em: https://rb.gy/4aigrv. Acesso em: 06 maio 2019.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. **Minorias e seu estudo no Brasil**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o**

OLIVEIRA, A. L. M., RESENDE, M. C. **Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 295-301, maio-Ago., 2017.

SHAKESPEARE, T.The social model of disability. In: DAVIS, L. J. (Ed.). **The disability studies reader**. 2. ed. London: Routledge, 2006. p. 197-20.

MÃES UNIVERSITARIAS DO CAMPO: ACESSAR, PERMANECER E PERTENCER

Marly dos Santos NUNES [449]
Maíra Lopes dos REIS [450]

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as condições de inserção e permanência feminina no ensino superior, tomando como recorte empírico o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo-UFRB. O estudo surgiu com intuito de compreender quais são principais dificuldades das mulheres mães e universitárias para permanecer na universidade em uma perspectiva de gênero e classe, perpassando pelas políticas de permanência no ensino superior. Uma vez, que as mulheres ainda sofrem por conta do machismo, sexismo, violência doméstica e de rua, dentre tantas outras perseguições e discriminações. Discutir sobre a situação das mulheres é falar da tripla e múltiplas jornadas de trabalho no seu cotidiano, por ainda ser vista socialmente como responsável pelo cuidado do lar, filhos, e do trabalho externo. O curso Licenciatura em Educação do Campo tem como um dos seus objetivos atender sujeitos do campo seja trabalhadores e trabalhadoras rurais, ribeirinhos, assentados, quilombolas, entre outros, diante disso, buscou-se neste estudo identificar junto aos setores da universidade quais medidas tem sido adotado pela instituição para assegurar a permanência dessas mulheres nos cursos de graduação, analisar como se dá a permanência destes sujeitos no curso de Educação do Campo, identificar os possíveis caminhos que podem ser adotados para garantir a continuidade dos estudos dessas estudantes, pois permanecer na universidade sem condições econômicas eficazes é complexo para qualquer estudante, e para as mulheres/mães, dificulta a continuidade dos seus estudos, comprometendo sua formação.

Palavras- chave: Mulher. Permanência. Educação do Campo**.**

Introdução

O presente artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de curso intitulado: Acesso e permanência das mães universitárias: Um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-Ufrb, e tem como objetivo investigar as condições de acesso e permanência feminina no ensino superior, especialmente das mães universitárias. Tal abordagem de estudo, surge das inquietações de pesquisarquais são as estratégias utilizadas pelas mulheres que têm filhos, para permanecerem

[449]Estudante do Programa de Pós graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP).
[450]Professora Drº do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

no curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias, ofertado no Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como investigar quais políticas de permanência assistem estas estudantes.

As mulheres, sobretudo as que exercem a maternidade, representam sinônimo de luta, estratégias, enfrentamentos e conflitos para ocupar espaços que outrora lhes foram negados, e conseqüentemente pela busca de novos mecanismos na perspectiva de obter visibilidade e respeito. Para tanto a universidade é um espaço fundamental no qual as mulheres têm a oportunidade de adquirir visibilidade, no entanto, precisam adquirir condições de permanência que possam assisti-las, pois na maioria das vezes estas mulheres precisam se deslocar de suas casas e deixar seus filhos com terceiros, ou mesmo levá-los para a universidade.

Assim buscou-se neste estudo, abordar como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB tem promovido políticas de permanência que contemple as mulheres/mães estudantes, tendo como recorte de análise, a licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, pois em seu Projeto Político Pedagógico, documento que orienta as ações do referido curso, um dos principais objetivos é compreender as nuance da diversidade do campo, do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões ético-raciais, portadores de necessidades especiais e cultura camponesa, fundamentando a proposição de ações de mudança e de desenvolvimento agrário brasileiro.

A Educação do Campo é um projeto educativo que tem por referência os sujeitos sociopolíticos que vivem e trabalhem no campo, e nasce como espaço que denuncia a educação dos rurais historicamente ignorados e marginalizados, com professores leigos, escolas sem estrutura física, de difícil acesso, com projetos pedagógicos indefinidos elaborados na cidade, ou inexistentes. Mais também nasce como espaço de luta política em favor de uma educação de qualidade, contextualizada e definidora de um projeto político de desenvolvimento da nação – a Educação do Campo (LIMA; TEIXEIRA: 2011).Segundo Caldart (2012) a Educação do campo é um “conceito em construção, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, configura-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (p.259).

Para tanto, como já foi dito é necessário que se fortaleça o debate acerca das políticas de permanência dentro do curso Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista que existe

um número significante de mulheres no curso que carecem de condições favoráveis de permanência. Partindo do pressuposto, anunciado, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de que é preciso educar a classe trabalhadora para a construção de um projeto de sociedade popular, diferente da atual, que é patrimonialista, patriarcal, heterossexista, racista, elitista e com isso, seletiva e excludente, a Educação do Campo se constrói enquanto um projeto político pedagógico contra-hegemônico, e como tal, possui papel fundamental na construção de relações menos desiguais para mulheres.

Sabe-se que a trajetória históricadas mulheres é recortada pelaopressãodo machismo, sexismo, violência doméstica e de rua, dentre tantas outras perseguições e discriminações, assim sendo, discutir sobre a mulher é falar do enfrentamento da dupla jornada de trabalho e das múltiplas responsabilidades que lhes são demandadas no seu cotidiano, por ser vista socialmente a responsável pelo cuidado do lar, dos filhos, e do trabalho externo que realiza, no qual muitas vezes as impede de estar em uma universidade. Verificou-se com essa pesquisa que a mulher, mãe e universitária contradiz a todos que pensam que a universidade não é lugar de mãe e mostram a partir de suas vivências que a universidade, é sim o lugar delas, e que se torna urgente a criação de políticas específicas, para que a mãe universitária possa ter acesso à educação, seja a universitária que engravidou ou a mulher mãe que ainda não teve a oportunidade de iniciar uma graduação.

Sucinto histórico da Educação do Campo

Sabe-se que a Educação do Campo possui características e necessidades próprias, no entanto, não deixa de lado sua diversidade, e mantém o diálogo com as diversas áreas de conhecimento. Desse modo, partindo do entendimento que a Educação do Campo é direito de todos e dever do Estado, ela vem sendo historicamente negligenciada pelo poder público, ao qual deveria garantir educação de qualidade para todos. Assim, refletindo sobre a história da Educação do Campo, verifica-se que os embates e as organizações populares contribuíram para a formação de sujeitos coletivos e conscientes de seus direitos, e, conseqüentemente, colocando a educação como elemento fundamental para formação e transformação do ser humano. Dessa forma:

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos arremetem as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política publica, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

A Educação do Campo marca uma conquista histórica por parte daqueles que almejam uma educação de qualidade para os sujeitos que residem e resistem no campo. Essa luta histórica é datada desde 1998com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que foi promovida por diversos segmentos como:Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e aCultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e aUniversidade de Brasília (UnB). Esta conferência é um marco histórico, onde foi pautada a rearticulação do movimento da Educação do Campo nasagendas dos governos e de toda a sociedade, bem como, o debate e a mobilização popular. Dessa forma, na I Conferência Nacional mostrou a possibilidade, assim como, à necessidade de prosseguir com as mobilizações, dando continuidade ao trabalho por meio das ações realizadas pelas diferentes organizações, encontros e programas de formação de educadores e educadoras.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. No entanto, Caldart (2002)afirma que “não se trata de desvalorizar ou de ser contra a estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART 2002 p. 18).

A utilização da expressão Educação do Campo, inicialmente, Educação Básica do Campo, surge a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em Julho de 1998 e posteriormente a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília no ano de 2002.Esta discussão tinha como finalidade dar identidade à luta desses sujeitos, diferenciando o que se pensava serem adequado para a formação dos trabalhadores do campo, pois, o que o poder público ofertava nada mais era do que uma

educação rural, onde se implantava uma escola urbana no meio rural sem nenhuma adaptação para a realidade do campo (CALDART 2012, p. 257). .

A autora discorre ainda que, atualmente, no Brasil muitos falam em nome da Educação do Campo, mas, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos, resultado contraditório de seu percurso real nestas quase duas décadas de existência. Porém, Caldart (2012) assinala que muito embora seja um fenômeno recente na história brasileira, é preciso ser considerado as lutas acumuladas e construção da Educação do Campo para se pensar a realidade educacional do campo, especialmente quando se pretende entender tal realidade a partir da visão dos próprios trabalhadores do campo e de suas organizações (CALDART, 2015, p. 317).

A estrutura da propriedade da terra no Brasil apresenta uma das maiores concentrações fundiária do mundo, com intenso desenvolvimento do capitalismo no campo que afeta todas as relações, que por sua vez, ocasiona processos de expropriação, exclusão dos trabalhadores e camponeses, neste contexto se torna imprescindível à emergência dos movimentos sociais de luta pela terra no campo, tendo em vista que historicamente a estrutura fundiária no Brasil tem sido desigual desde os tempos coloniais. É partir deste cenário de contradições e invisibilidade que configuram o campo brasileiro que surge a Educação do Campo.Entendida não enquanto modalidade de ensino, mas enquanto uma proposta político pedagógica, perpassando por todos os níveis de ensino, na articulação com a extensão e a pesquisa universitária. A luta pelo direito à educação a partir de interesses das populações do campo deu origem à formulação da Educação do Campo, e ser pensada e executada a partir da visão dos sujeitos na qual irá vivenciá-la.

Contexto das mulheres na história da educação brasileira

Desde os primórdios da humanidade à mulher vem sendo desafiada a enfrentar dificuldades para adquirir reconhecimento social. Esta busca motivou os movimentos feministas fazerem enfrentamentos na perspectiva de conquistar alguns espaços que lhes é de direito e foram suprimidos ao longo da história, lutando por condições dignas de trabalho, igualdade de salário por desenvolver as mesmas atividades que o homem, e especialmente um lugar dentro da ciência, dentre outras questões. Louro (1990) afirma que:

> A pretensão dos Estudos Feministas a princípio foi como já observamos tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos — ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional. A partir de distintas

> perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações LOURO (1990 p. 147).

O fato de a ciência criar barreiras para dificultar a inserção da mulher neste espaço, impulsionou o movimento feminista a fazer enfrentamento a esta ciência marcada por uma visão machista, e por isso não dava conta de explicar a situação da mulher na sociedade (SANTOS: 2009 p.1). Desse modo, compreende-se que assim como a luta pelo direito a Educação do Campo, a luta para que as mulheres se afirmem enquanto sujeitos de direito também é histórica e urgente.

Desde o período colonial apenas os homens tinham direito a educação formal, as mulheres, por sua vez, tinham suas vidas restritas ao cuidado da casa e do esposo. Segundo Pietrowski (2011, p.141), este modelo de educação formal foi introduzido no Brasil por meio dos Jesuítas que ficaram com a incumbência de catequizar e ensinar as primeiras letras aos indígenas, e posteriormente pela fundação de escolas que atendiam aos filhos dos mais abastados, o ensino era privado, protagonizado pela igreja católica.

Por sua vez, a educação ofertada à mulher era restrita, e focava apenas nos ensinamentos que trouxesse benefícios, seja a igreja católica, ao marido, aos pais, aos filhos. Elas eram ensinadas apenas as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), para que a mesma soubesse o básico da matemática e assim organizarem as finanças do lar. Ensinavam também as primeiras letras do alfabeto para que as mulheres pudessem ler a bíblia e transmitir o conhecimento do catecismo da igreja católica aos filhos.

Foi através do magistério que a mulher encontrou a oportunidade de adentrar na educação formal. Espaço este que era ocupado apenas pelos homens. De acordo com Pietrowski (2011, p. 157),

> “No período republicano se acreditava que, a educação era a ferramenta ideal para transformar as pessoas tendo a necessidade de tirar muitos indivíduos da escuridão do analfabetismo e como a mulher era vista como a pessoa ideal para educar os filhos, e também caracterizada como a portadora da “vocação” para educar ganharia o papel de propagadora da moral e da civilidade, caracterizando sua atuação como professora.”.

Percebe-se através desta afirmativa que a mulher estava predestinada a dar continuidade à educação dos filhos, por isso foi a "escolhida" para atuar no magistério. No entanto, mesmo depois de ocupar o espaço da educação, a mulher continuava a ser vista no lugar de subordinação, recebia salário menor que os homens, pois de acordo Pietrowski (2011, p.143),ainda era vista como incapaz de desenvolver as atividades masculinas, como ensinar a geometria,por exemplo.

O magistério que outrora era majoritariamente ocupado pelo homem, foi aos poucos foi sendo abandonando. Esse fato aconteceu durante todo século XX, fomentado pelos grandes acontecimentos, sociais, econômicos e políticos que vivia o país.

Viana (2001, p.90), afirma que o processo de feminização do magistério "associa-se às péssimas condições de trabalho, ao relaxamento salarial e a estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola". No caso, as condições de trabalho docente e o salário não eram mais atraentes para os homens, assim o mesmo foi desocupando aos poucos a docência e deixando o espaço para as mulheres, e se acaso viesse a ocupar algum espaço na docência este seria em cargos de chefia.

Caminhos de mulheres/mães universitárias do curso Licenciatura em Educação do Campo

Tornar-se mãe em nossa cultura é frequentemente considerada uma experiência realizadora na vida de uma mulher, enquanto que o contrário, ou seja, não ter filhos, é encarado como ausência de feminilidade, associado à idéia de incompletude. O pensamento em relação à maternidade encontra-se ainda inserido no determinismo biológico, onde a mulher tem como papel social ser mãe, pois a mesma nasce dotada de "dons" como, por exemplo, ser boazinha, carinhosa, recatada e do lar, e se a mesma decide por não ter filhos é caracterizada como diferente ou anormal. No entanto, não é levado em consideração que a mulher pode sim ter autonomia de decidir sobre si. A idéia de que a mulher naturalmente tem que ser mãe, ainda, se encontra impregnada no imaginário da sociedade atualmente.

Para fortalecer o debate acerca da escolha da mulher em querer ou não ser mãe, Beauvoir (1988*apud*Urpia, 2009) afirma que a idéia de livre escolha da maternidade circulava naquele período, baseado em três momentos: Primeiro reforçado pela luta das feministas para obter a pílula contraceptiva e o aborto como direito político. Nesta perspectiva fica evidente que a luta

da mulher em contradizer a maternidade já vem de outrora, está no campo do debate desde os tempos remotos, e que apesar de alguns avanços, ainda existe muitas barreiras a serem vencidas.

No *segundo momento*, a maternidade passa a ser considerada como um poder insubstituível, que só as mulheres possuem e os homens invejam, e no *terceiro momento*, ocorre uma desconstrução da idéia do natural, através de discussões que evidenciavam que não é o fato biológico que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade. Para a autora, a definição teórica destes três momentos revela uma prática social à maternidade com todas as suas contradições, mudanças e permanências, e acaba por mostrar que a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente.

E quanto ao papel do homem no cuidado dos filhos, infelizmente ainda é visto como uma "ajuda", o homem é visto como o "provedor" do lar, (embora na maioria das vezes a mulher divida as despesas com o companheiro ou arque com todas elas), está cansado, e não tem obrigação de cuidar dos filhos, pois socialmente construiu-se a idéia que a criação dos filhos é essencialmente feminina. Com a introdução do conceito de gênero nas ciências humanas e sociais pelas feministas contemporâneas, se conquistou uma visão relacional da maternidade, a partir de então, não cabia mais pensar a maternidade desassociada da paternidade. Assim sendo:

> A perspectiva de gênero nos possibilitou abordar a maternidade em suas múltiplas facetas, seja como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Principalmente, contudo, nos permitiu compreendê-la como um símbolo construído histórica, social, cultural e politicamente, como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro (URPIA, 1988, p. 14).

Sendo assim, a discriminação contra as mulheres é decorrente da divisão sexual do trabalho, numa sociedade patriarcal onde existe trabalho de homem e trabalho de mulher, com base no pressuposto que o trabalho do homem é considerado mais importante, negligencia-se a dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho que a mulher desempenha.

Mulher/mãe resistir para permanecer

Para responder a questão central dessa pesquisa que é investigar as condições de acesso e permanência feminina no ensino superior da Licenciatura em Educação do Campo traçou-se o perfil das discentes/mães participantes. As mulheres entrevistadas apresentam a faixa etária de idade entre 20 a 35 anos, todas são mulheres jovens, muito embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE defina como jovem a população com idade de 15 aos 24 anos.

As mulheres pesquisadas possuem uma trajetória de luta, que está para além das questões de idade e maturidade, são mulheres que majoritariamente carregam a responsabilidade das despesas do lar e do(s) filho(s), e vivem em lares chefiados por mulheres.

No quesito suporte com o cuidado dos filhos, das seis mulheres entrevistadas, quatro responderam contar com o apoio de suas mães no cuidado de seus filhos, e também financeiramente. Conforme pode ser observado no depoimento de Margarida (27 anos) ao ser questionada sobre quais estratégias são utilizadas, para conciliar o estudo na universidade e o cuidado com o(s) filho(s), ela responde:

> A gente não tem estratégia, porque eu não tenho muita escolha, porque eu moro oitocentos, novecentos quilômetro daqui, a estratégia de quem mora longe é deixar o filho lá, e só ficar sentindo saudade de longe (eu vou chorar). O tempo que eu estou lá vou trabalhando juntando dinheirinho pra quando vim me manter aqui. Aí é que está a dificuldade, porque o dinheiro que você junta lá é pra você se manter aqui na universidade e também manter o seu filho que você deixou lá. Você tem que dividir o seu recurso pra as duas coisas. Minha mãe fica com minha filha, ela fica a semana inteira, e o pai dela pega no sábado e entrega no domingo.

Diante do exposto, fica evidente que para esta discente, estar na universidade depende de vários fatores: transporte, alimentação, questões psicológicas, entre outras. Ela tem que trabalhar em dobro para poder custear suas despesas pessoais quando vem para universidade, além de também ter que deixar algum recurso para sua mãe para manter sua filha, enquanto o pai, só se responsabiliza pela mesma apenas nos finais de semana.

Reis (2009) ressalta que na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes abrem mão de vivenciá-la plenamente para poder trabalhar, pois segundo a autora:

> Aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantém qualquer ligação com coma área de estudas, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização de trabalhos acadêmicos é exíguo o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso do curso (REIS 2009.p.72).

Assim, constata-se a necessidade que políticas de permanência qualificada nas universidades, com intuito de atender os diversos perfis socioeconômicos dos alunos, especialmente com um recorte de gênero atender estudantes que têm filhos, com ações que contribuam com a formação acadêmica dessas discentes, bem como, o apoio emocional e estrutural. No que tange a quantidade de filhos das entrevistadas, notou-se que apenas uma delas possui mais de um filho, e a idade das crianças das participantes variam de 04 meses a 16 anos de idade, sendo que uma delas se encontra na condição de mãe lactante, e conta que: "*Tenho apoio de minha família [...] Trago a minha filha (risos)... trago minha filha comigo para estudar... E é isto até eu me formar, que eu não sei ainda quando é."* No momento da entrevista, quando se questionou se haveria alguém que pudesse cuidar da criança durante o período formativo do Tempo Universidade, a entrevistada responde: "*Não posso deixar com ninguém, ela tem quatro meses, está mamando ainda*".

Desse modo, por se tratar de crianças, sabe-se que o cuidado presencial é fundamental, especialmente quando se trata de uma criança que ainda está na fase da amamentação. Nesta perspectiva foi interessante questionar quais as estratégias utilizadas para conciliar a maternidade com a vida acadêmica, sobre essa questão outra entrevistada, Joana (23 anos), conta que:

> Logo no início quando eu cheguei com ela (sua filha), foi com seis meses, eu tinha que ir para aula com ela mesma! E aí era o apoio dos colegas. Um olhava, outro pegava... Ela saía rodando em colo em colo! Foi o que me ajudou muito, porque, é muito complicado você estudar e ter que dar atenção à criança, é muito complicado! Tem horas que a gente tem que parar a atenção, não dá pra continuar... A gente tem que sair da sala pra tentar dar uma atenção a ela, e talvez alguns professores não vão entender isso. É uma tarefa muito difícil, e às vezes a gente tem que ouvir crítica de alguns colegas né? Dizendo que... Tem pessoas que esta pegando a criança pra sair da sala, depois sabe que está perdendo no semestre em algum componente porque estava olhando minha filha.

Nota-se nesta fala que o apoio dos colegas foi fundamental para esta discente, partindo do pressuposto que sua filha ainda era bebê. O ambiente da sala de aula se torna um espaço desconfortante tanto para a criança como para a mãe. Sem perder de vista que tais questões acarretam ainda outros dilemas, como por exemplo, o estresse com alguns colegas.Assim, Joana (23 anos) prossegue relatando:

> Em um momento eu recorri aos professores e pedir creche, e também era muito complicado, porque a creche era bem distante, eu tinha as vezes que sair antes, até por conta da idade dela mesmo, tinha os problemas de dormir tarde. [...] E sempre quando eu chegava na sala, era última a chegar ,e a primeira a sair porque tinha que pegar ela né? Então esse é um desafio, não é? Da gente que conciliar o tempo universidade com a criança.

Sobre esta questão, os dados revelam que, historicamente, a existência de creches nas universidades é fruto da trajetória de luta das mulheres trabalhadoras iniciada desde os anos 70, e que a primeira creche universitária foi criada em 1971 na Universidade de São Paulo (SP), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) inaugura a sua em 1972. A partir de então, as reivindicações da comunidade universitária levaram à inauguração de mais quatro unidades, na década de 70 e 80, e até 1992 foram inauguradas quinze novas unidades. Diante do exposto, nota-se a escassez de creches dentro das IES, sendo que a última vez que foi instalada uma creche na universidade, foi há quase duas décadas. Essa conquista se deu por conta da luta das mulheres que pleitearam por isso, não se trata de nenhuma ação pensada por parte do estado.

Uma prática a ser adotada no âmbito do curso, que ajudaria na permanência destas mulheres mães estudantes é a construção da Ciranda Infantil, que dentro dos movimentos sociais de luta pela terra se constitui, como um espaço de educação não formal, o qual procura construir – com as crianças– um trabalho educativo. Assim, o MST (2004, p. 25) define a Ciranda Infantil como:

> Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia (...). São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas.

Segundo Rosseto (2010) as Cirandas Infantis nos movimentos sociais, são organizadas como espaços pedagógicos para as crianças que acompanham seus pais e mães em algumas ações no processo de luta pela terra. Elas surgem da necessidade de participação das mulheres na luta pela terra, nas instâncias do MST, como também nos cursos, reuniões, congressos, marchas, em todo o processo de luta pela terra. Nesse sentido, pensar as cirandas na construção da Educação do Campo significa pensar também formas de permanências dessas mulheres, mas também um processo formativo das crianças.

Prosseguindo a discussão, cabe problematizar que o ambiente universitário em si, já é carregado de obstáculos para as discentes, e, considerando o custo com alimentação quando se tem crianças como dependentes, além da carga horária diária das aulas, podem contribuir com o estresse e prejudicar a vivência, tanto da mãe quanto da criança. Tal fato acarreta também no mau rendimento acadêmico destas discentes, pois duas responderam ter grandes dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula, e participar das aulas de campo, como se observa em uma das falas cedidas para pesquisas:

> Meu rendimento caiu um pouco, mas, em alguns componentes me surpreendi, porque conseguir dar conta. Foi, em um momento desesperador, que a gente ver que a gente não consegue fazer o que as outras pessoas que estavam comigo faz. Eu não consigo! Eu não consigo participar de todas as atividades, dias de campo fora, muita coisa eu tenho que abrir mão, até por conta da minha filha, então a prioridade mesmo é ela, e por isso em algumas coisas meu rendimento vai caindo, não vai ser igual ao dos colegas, né? Isso eu sei e reconheço. Joana (23 anos)

Diante da fala da discente, percebe-se que há diferenças entre a mulher que é estudante, e a mulher que é estudante/mãe, pois existe uma invisibilidade por parte universidade da segunda em relação à primeira. Entretanto, a Educação do Campo enquanto projeto contra – hegemônico, e pauta o respeito às singularidades dos sujeitos, contrapondo assim as homogeneidades dos estudantes. Uma prática a ser adotada no âmbito do curso, que ajudaria na permanência destas mulheres mães estudantes é a construção da Ciranda Infantil, que dentro dos movimentos sociais de luta pela terra se constitui, como um espaço de educação não formal, o qual procura construir – com as crianças– um trabalho educativo.

Deste modo, constatou-se que na experiência das jovens universitárias da Licenciatura em Educação do Campo o percurso da formação superior é confrontado com a desafiadora

tarefa de conciliar maternidade e a vida acadêmica. As narrativas apresentadas mostraram a realidade de jovens mães-universitárias que, enfrentam diversas dificuldades para realização e conclusão de seus estudos, inseridas dentro de um contexto marcado por uma condição histórica, que não cessa de colocar barreiras para a mulher que pretende avançar na carreira acadêmica. Nesta perspectiva, corrobora-se com Sampaio (2008) com a ideia de que a universidade precisa ser repensada, devendo, não apenas oferecer as condições necessárias para atender às demandas de formação dos jovens de diferentes segmentos, mas acolhê-los em suas dificuldades, criando mecanismos de suporte que evitem o fracasso e o abandono. Desse modo, as políticas que almejam realizar ações da permanência dos estudantes, não podem deixar de incluir e reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem De permanência ou desempenho, quando na condição de mães. Este aspecto é de extrema relevância para inserção de pautas reivindicatórias voltadas para o conjunto da população universitária feminina, e que possam colaborar para dar visibilidade às demandas das estudantes que são mães no percurso da formação superior.

Considerações finais

Historicamente no Brasil a mulher sempre foi vítima do machismo e de uma sociedade patriarcal que limitava os espaços que podiam ser ocupados pelas mesmas. A estas ficavam a função de cuidar do lar, gerar filhos e cuidá-los e ingressar na Universidade estava fora de cogitação. Com a universalização do ensino superior, a criação de novas universidades e com políticas de acesso, abriu-se possibilidades para que as mulheres, mães, campesinas pudessem ingressar na universidade pública. No decorrer deste estudo, foram levantadas dentre outras coisas, algumas questões acerca do ser mulher e mãe dentro de uma sociedade machista, bem como a divisão sexual do trabalho acadêmico, na perspectiva de promover o debate sobre as limitações e desigualdades que atingem as mulheres a fim de entender as estratégias de permanência na universidade, bem como, a construção social do papel da mulher mãe. Para tanto, notou-se que as dificuldades e cobranças sociais estão presentes diariamente na vida da mulher que é mãe.

A partir dos estudos e das entrevistas, e análise realizada conclui-se que o papel da mulher em pleno século XXI, ainda segue sob a perspectiva do machismo: a mulher é a única responsável pelas tarefas do lar e pelos filhos. A ela não é permitido ter autonomia sobre suas

decisões, vive sob um regime de opressão e submissão. Ser mãe e estudante ao mesmo tempo: a mulher tem que criar estratégias para conciliar os estudos e a maternidade.A escassez de Políticas de Assistência Estudantil que garantam a permanência das mães na universidade, demandas que, sem dúvida, necessitam de investimento de uma política específica.

Diante do exposto, apontam-se algumas estratégias que contribuiriam para que as implicações referentes a este processo fossem minimizadas e que as mães/discentes tivessem a garantia de acesso e permanências à universidade.

A primeira estratégia seria a implantação de uma creche/escola universitária onde as mães tivessem instalações e estrutura de qualidade, profissionais capacitados e materiais adequados para o cuidado e educação dos seus filhos. Esse espaço também possibilitaria também o estágio supervisionado para os demais cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores.

Outra estratégia de fomento à permanência dessas mulheres seria a disponibilização de bolsas específicas para as mulheres que são mães, pois de acordo com o perfil socioeconômico das entrevistadas, trata-se de mulheres das camadas populares, as quais muita das vezes, fazem grande sacrifício para manter-se na universidade.

Por conseguinte, outro aspecto a ser pensado, seria as diferentes formas de avaliação realizadas com essas discentes/mães, pois uma vez que se realizam todos os processos avaliativos no curso de igual modo, partindo do ponto de vista das singularidades e heterogeneidade, torna o processo avaliativo injusto, pois é tratar de igual modo, aqueles que se encontra em condição diferente. Desse modo, dever-se-ia optar por formas de avaliação que tivesse um olhar para tal realidade. Contudo, salienta-se que é imprescindível paraque estas estudantes, não somente da Educação do Campo, como dos outros cursos, possam dar continuidade a seus estudos, que outrosmecanismos de apoio sejam elaborados, a saber: o incentivo aosprocessos de retomada dos estudos, após o nascimento de seus filhos, a formação cirandas infantis, atividades pedagógicas na brinquedoteca do campus nos horários de aulas das estudantes.

Ademais, conclui-se que, mesmo diante dos entraves vivenciados para permanecer na universidade, da falta de políticas afirmativas, da sobrecarga e da tripla jornada de trabalho, as mulheres que ingressam no ensino superior na Licenciatura em Educação do Campo, resistem, lutam e burlam as “dificuldades” no intuito de conseguirem aquilo que é seu por direito, aquilo

que historicamente lhes foi negado. Assim evidencia-se que os direitos das mulheres são conquistados à força, na resistência da luta e nos itinerários do caminho, que geralmente são trilhados de forma árdua, pedregosa e íngreme, mas sempre um caminho a ser percorrido.

Referências

AMADO, Tina; BRUSCHINI, Cristina. Estudos sobre mulher e Educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.** São Paulo (64): 4- 13 fev. 1988.

ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (Orgs) **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. Políticas de formação de educadores do campo. In: **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p.157-176, Maio/Agosto, 2007.

_____. Pedagogia do Oprimido. IN: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, S. L. S. ; TEIXEIRA, D. R. Espaços/tempos da formação docente para a Educação do campo em Amargosa: anotações em torno de uma trajetória. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 03, p. 1-15, 2011.

PIETROWSKI, Karla Adriana Chenpcik**. Participação Feminina no Magistério no Paraná**. Monografias-Universidade Tuiuti do Paraná. História. 2011. Disponível em: www.utp.br/historia/revista_historia/numero_6/PDF/karla. Pdf acessado em 06/02/2018 as 14h14minh.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como ação afirmativa. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ROSSETTO. Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 103-118, jan. jun. 2010.

SAMPAIO, S. M. R. Observatório da vida estudantil: histórias de vida e formação na educação superior. In: Anais. III CONGRESSO IINTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2008, Natal.

SANTOS, Sílvia Karla Almeida dos. Estudos de Gênero: Em busca de outros caminhos. In: **Anais**. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Educação, Saúde. Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Representativos. 20 a 31 de julho de 2009. Salvador-Ba.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico:** narrativas de um s*elf* participante. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador-BA. 2009.

O ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRARIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB

Marly dos Santos Nunes[451]
Maíra Lopes dos Reis [452]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar as condições de inserção e permanência feminina no ensino superior, tomando como recorte empírico o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo-UFRB. Este estudo surgiu com intuito de compreender quais são principais dificuldades das mulheres mães e universitárias para permanecer na universidade em uma perspectiva de gênero e classe, perpassando pelas políticas de permanência no ensino superior. Uma vez, que as mulheres ainda sofrem por conta do machismo, sexismo, violência doméstica e de rua, dentre tantas outras perseguições e discriminações. Discutir sobre a situação das mulheres é falar da tripla e múltipas jornadas de trabalho no seu cotidiano, por ainda ser vista socialmente como responsável pelo cuidado do lar, filhos, e do trabalho externo. O curso Licenciatura em Educação do Campo tem como um dos seus objetivos atender sujeitos do campo seja trabalhadores e trabalhadoras rurais, ribeirinhos, assentados, quilombolas, entre outros, diante disso, buscou-se identificar junto aos setores da universidade quais medidas têm sido adotadas pela instituição para assegurar a permanência dessas mulheres nos cursos de graduação, analisar como se dá a permanência destes sujeitos no curso de Educação do Campo, identificar os possíveis caminhos que podem ser adotados para garantir a continuidade dos estudos dessas estudantes, pois permanecer na universidade sem condições econômicas eficazes é complexa para qualquer estudante, e para as mulheres/mães, dificulta a continuidade dos seus estudos, comprometendo sua formação. Este trabalho utiliza o método de pesquisa qualitativa do tipo participante que, em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades.

Palavras- chave: Mulher, Permanência, Educação do Campo.

Referências

PINHO, Osmundo. **Relações raciais e sexualidade**. In: Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

---

[451] Estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP), email: marlysantosnunes94@gmail.com.

[452] Professora Drº do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email:mairalopes@ufrb.edu.br.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev- e atualizada- São Paulo: Cortez. 2007.

IDEBA X IDEB: ESTUDO DOS INDICADORES ESTADUAIS DA BAHIA PARA ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DO DESEMPENHO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL

Ruth Cunha dos Santos [453]
Leila Damiana Almeida dos Santos Souza [454]

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar o impacto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB influencia na tomada de decisões da Secretaria Estadual de Educação da Bahia - SEC, tendo por principal viés o aumento dos indicadores educacionais da rede de ensino estadual. Os estudos foram desenvolvidos em pesquisas documentais e bibliográficas, bem como nas leis e normativas que foram publicadas para direcionar toda a rede pública de educação baiana, incluindo os municípios. Considerando o desempenho da Bahia nas edições de avaliações externas, nota-se uma preocupação por parte da esfera governamental por se tratar de políticas públicas essenciais para o desenvolvimento da educação no país, de forma que ao longo do artigo, serão abordadas as estratégias de encaminhamento realizadas na rede pública estadual de ensino na educação básica da Bahia com intenção de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB na Bahia e a relação destas estratégias no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem dos estudantes das escolas públicas.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Avaliação de Aprendizagem. Descritores. Proficiência.

Introdução

Ao considerar os resultados do desempenho dos estudantes da escola pública na avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, sistema responsável por avaliar o índice da Educação Básica - IDEB, o governo baiano viu-se diante de uma situação em que precisava desenvolver políticas públicas específicas para a educação, ao ser noticiado que a Bahia estava entre os piores índices nacionais, constatado na divulgação do INEP, Brasil (2021). Essa situação impulsionou o governo a adotar medidas emergenciais para serem implantadas nas unidades escolares, a exemplo de estratégias que pudessem fortalecer o ensino e aprendizagem e como consequência positiva, elevar o IDEB do estado. Ao pensar em

[453] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Feira de Santana, Ba. Brasil. E-mail:cunha.ruth@aluno.ufrb.edu.br
[454] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Feira de Santana, Ba. Brasil. E-mail: leila.damiana@ufrb.edu.br

estratégias adotadas nas unidades escolares, cada unidade escolar precisa alcançar uma meta pré-determinada por cada escola. Assim, a secretaria de educação da Bahia intensificou os esforços para recompor a aprendizagem educacional, pensando também sobre o que ocorreu na educação durante o período da pandemia da covid 19, sendo necessário recompor a aprendizagem dos estudantes. A Secretaria Estadual de Educação da Bahia implantou um indicador estadual, o Índice de Desenvolvimento da Educação da Bahia - IDEBA, publicado no Diário Oficial da Bahia no dia 30 de setembro de 2022, pela Portaria Nº 1811/2022. Um indicador de desempenho das escolas da rede estadual e municipal da Bahia com intenção de identificar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, além de estabelecer as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação Baiano da Educação – SABE. Assim, para desenvolver a pesquisa proposta e alcançar o objetivo destacado foi preciso realizar pesquisas bibliográficas e documentais à luz de alguns autores, como: Arroyo (2007), Paro (2001) e o estudo dos principais documentos como: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (2016), Ministério da Educação (1990), Portarias e decretos do Estado da Bahia, Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável - ONU (2015). Ressalta-se que o presente texto está organizado em três seções, além desta introdução, na qual apresenta-se o objetivo, metodologia e estrutura deste trabalho. Na sequência, evidencia-se a primeira seção, em que se apresenta a implantação do SABE em 2019 como instrumento avaliativo estadual em forma de treinamento para os estudantes realizarem a avaliação SAEB no mesmo ano de implantação. A segunda seção, apresenta a proposta do IDEBA como índice estadual que servirá como um parâmetro de treinamento dos estudantes para a avaliação SAEB. E por último, as considerações finais em que se apresenta uma reflexão do impacto que a avaliação SAEB tem no estado e as políticas públicas educacionais que estão inseridas ao incentivar os estudantes a presença no dia das avaliações, os impactos que a mesma desempenha na unidade escolar e no plano de carreira dos profissionais da educação na rede estadual da Bahia.

Implantação do SABE e suas implicações

O ano de 2019 foi um marco importante na educação da Bahia, diante de uma sequência de resultados desfavoráveis na educação. O governo adotou medidas emergenciais a fim de recuperar o ranking do IDEB. Algumas medidas começaram a ser adotadas, leis e portarias publicadas, de forma que todo o sistema educacional pudesse se envolver e pôr em

prática as medidas adotadas para ajudar os estudantes a desenvolver um desempenho desejável na avaliação da prova SAEB.

A primeira medida foi a Portaria nº 675/2019 publicada no Diário oficial da Bahia, com o objetivo de fortalecer o processo avaliativo nas unidades escolares, determina:

> Art. 1º Determinar que todas as Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação deverá executar, através dos recursos disponibilizados para tais finalidades, os procedimentos necessários ao cumprimento das atividades avaliativas referentes ao Sistema de Avaliação Baiano de Educação -SABE. (Bahia, 2019)

Importante ressaltar que esta portaria, indica que os estudantes participariam de seis atividade avaliativas ao longo do ano de 2019, sendo Prova SABE, atividade de apoio ao estudante I, II e III, avaliação formativa I e II. Após serem executadas essas avaliações, um sistema on-line, chamado CAED digital, popularmente chamado de Portal SABE on-line, que consiste em uma plataforma de avaliação e monitoramento da educação básica, são digitados os resultados das avaliações dos estudantes pela coordenação escolar.

Nesse contexto, os diversos instrumentos utilizados durante o ano de 2019, não foram suficientes para elevar o índice do IDEB na Bahia. Notadamente necessitava de um projeto bem estruturado e maior com formação continuada e uma proposta muito além do treinamento para uma prova. O SAEB de 2019 ficou marcado pela obrigatoriedade de ter 80% dos alunos matriculado no ano letivo em curso realizando a avaliação a fim de que a unidade escolar tenha divulgado a nota do IDEB. Mesmo com uma fiscalização rigorosa nesse sentido, a Bahia tem o 3º pior desempenho nacional e vira manchete nos principais meios de comunicação da Bahia. (Correio24horas 16/09/2020).

Diante deste desempenho era de esperar ações mais emergentes, que fizessem a diferença e refletissem nos resultados das edições seguintes da avaliação SAEB. As ações realizadas mostraram-se ineficientes e ineficazes. No entanto as ações implantadas nos anos seguintes teriam uma surpresa cruel, a pandemia da Covid 19. Diante da pandemia, além de toda pressão, a rede se viu impedida de qualquer medida para reverter essa situação do desempenho da avaliação SAEB de 2019. Mesmo com as aulas suspensas em 2020 e com medidas ineficazes de ensino remoto na rede pública, a avaliação SAEB de 2021 foi realizada, sob a ótica de que as implicações da pandemia seriam levadas em consideração.

O Sistema de Avaliação Baiano da Educação -SABE foi uma importante estratégia criada pelo governo estadual. Esse índice irá mensurar a educação baiana e elaborar um parâmetro que servirá aos interesses do governo estadual da Bahia. Com esses dados avaliativos da aprendizagem, a secretaria de educação poderá utilizá-las como parâmetro do ensino e a partir daí construir políticas públicas para educação mais eficiente.

No entanto, qual papel desempenha no percurso escolar para dar esta nota? Incentivar os estudantes para a realização desta avaliação deverá ter implicações significativas na vida acadêmica. Não apenas os aspectos estruturais, a rede física escolar, mas também na construção do conhecimento acadêmico. As implicações que o estudante levará na vida ao realizar essa prova e divulgação, apresenta como se o estudante estivesse medindo o potencial educacional de uma rede tão complexa que é o ensino público do país.

Ao pensar no período da pandemia, pensava-se na suspensão das provas, no entanto foi realizada, inclusive o INEP divulgou dados bem interessante,

> O Inep aplicou o Saeb 2021 entre 8 de novembro e 10 de dezembro, em mais de 72 mil escolas públicas e privadas de todas as unidades da Federação. Aproximadamente 5,3 milhões de estudantes foram avaliados. Ao todo, 96,9% das 254.728 turmas e 97,1% das 74.539 escolas previstas participaram. As públicas (com mais de 10 alunos) de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª e 4ª série do ensino médio foram avaliadas em língua portuguesa e matemática. Essas mesmas etapas tiveram avaliação em formato amostral nas escolas privadas. (BRASIL, 2021)

IDEBA – Índice de Desenvolvimento da Bahia e suas Implicações

Ao pensar nas práticas governamentais em cumprimento de metas da educação, o governo baiano direciona os esforços em desenvolver políticas efetivas para melhorar o desempenho e a aprendizagem nos sistemas escolares. Para atender o 4º objetivo de desenvolvimento sustentável - ODS - que visa "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todas e todas" (ONU, 2015). O governo resolve estabelecer diretrizes específicas considerando o compromisso legal do estado com a educação pública e a necessidade de obter dados por meio de avaliações a fim de subsidiar as ações com o objetivo de:

> [...] 3.9) providenciar estratégias que possibilitem a regularização de fluxo aos estudantes do Ensino Médio com distorção de idade-série, com implicações para a continuidade de estudos na idade adequada;

> [...] 3.10) desenvolver procedimentos que assegurem formas de possibilitar a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio, nos respectivos componentes curriculares;
> [...] 7.7) assegurar mecanismos de indução da melhoria da proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em todas as escolas públicas por meio de programas e processos destinados a esse objetivo;
> [...] 11.10) estruturar sistema de avaliação da qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio das redes escolares públicas e privada. (Bahia, 2022)

Assim, a partir de 2022 as ações desenvolvidas na SEC foram reformuladas, modificando algumas práticas que se mostraram ineficientes nas edições anteriores da avaliação SAEB. Ao debruçar sob a portaria de nº 1811/2022, publicada em Diário Oficial de 30 de setembro de 2022, nota-se um avanço com embasamento nas ações adotadas como monitoramento e preparo para a avaliação de 2023. No Art.4º, onde diz que: "A Avaliação Somativa aplicada pelo SABE, concernente ao ano de 2022, será realizada mediante a observância dos princípios e diretrizes pedagógicas traçadas pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC" (Bahia, 2022). Pode-se entender um diálogo direto com as bases da educação, de forma que a avaliação somativa configura uma avaliação final, após desenvolver uma série de atividades e avaliações ao longo do ano letivo.

Portanto, a política pública baiana tem construído e reformulado as ações a fim de que consiga alcançar as metas estabelecidas nas reuniões de cúpula com os países emergentes e consigam cumprir as suas metas em todo território nacional. Inclusive, o 4º compromisso da ODS está relacionado à educação de qualidade de forma que deve ser garantida a Educação para todos e todas (ONU,2015).

Sendo assim, nas reuniões de cúpula, as ações e estratégias sugeridas em documentos oficiais deverão reger as políticas públicas para a aprendizagem e investigar quais são os principais elementos que influenciarão ao longo do processo. Diante disso a UNESCO elaborou em 1995 um importante documento na Comissão Internacional sobre Educação para o século XX: "Educação um tesouro a descobrir", relatado posteriormente por Delors (1998):

> As opções educacionais são opções de sociedade: em todos os países, elas exigem um amplo debate público, baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educacionais. A Comissão convida as autoridades constituídas a facilitar esse debate, de modo que seja possível chegar a um consenso democrático, que constitui a via mais adequada para o sucesso das estratégias de reforma. (DELORS,1998)

Impactos da Avaliação SAEB na educação básica

Diante das políticas públicas apresentadas para a educação baiana, nota-se um empenho por parte SEC em promover a formação continuada, implantar uma plataforma de ensino e aprendizagem, chamada plural, bem como agilizar o acesso dos estudantes ao uso da internet com fins educativos e a melhoria de equipamento e acesso à plataforma pelo celular. Até mesmo a formação continuada nas escolas por parte da equipe da Fundação Getúlio Vargas, que são responsáveis no treinamento dos professores das disciplinas de Português e Matemática para acessarem a plataforma e utilizarem os recursos disponíveis, como os cadernos digitais, as listas de exercício e obtenção dos relatórios dos simulados, e outros.

Todas essas ações promovidas pela SEC no ano de 2023, estão sendo reestruturadas e melhoradas ao longo dos meses. No entanto, os professores que são uma das peças chave nesse processo em preparar o estudante e trabalhar os conteúdos críticos para a recomposição da aprendizagem, estão diante da falta de interesse dos estudantes, apatia para a aprendizagem e indisciplina como nunca antes aconteceu. Importante ressaltar, nesse cenário, que embora os professores das escolas públicas do estado estejam sendo aparelhados com formações e incentivos as diferenças sociais nos conduzem a aprofundar a questão educacional, considerando as especificidades que se apresentam dentre estas, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e outros fatores limitadores, mas não impeditivos de aprendizagem. Como garantir o direito para todos? Arroyo considera que,

> Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano. (Arroyo,2007)

Uma visão liberal de avaliação, em geral a prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames, pelo aumento da média nos sistemas avaliativos para os quais as atenções são fortemente vinculadas no sentido da coação e afirmação de poder ou ainda do estabelecimento de expectativas de promoção e não nos processos de aprendizagem.

Atrelada à melhoria do IDEB da escola, o professor passa a ter uma interferência no plano de carreira que está relacionado em alcançar as metas estabelecida pela SEC para a Unidade de ensino. O Decreto nº 22.047 de 17 de maio de 2023 regulamenta e a nova gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento profissional e a melhoria do ensino – GEAPME, que compromete significativamente a qualidade de vida do servidor e que seus direitos assegurados anteriormente por lei estão sendo reajustados com o objetivo de atender aos interesses do governo. No 1º art. diz,

> A Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino - GEAPME será concedida aos Professores e Coordenadores Pedagógicos, integrantes do Quadro do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, em razão da qualificação profissional e da melhoria do desempenho escolar, observados os requisitos e critérios estabelecidos nos arts. 82 a 86 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002.” (Bahia, 18/05/2023)

Sendo assim, os educadores estão sendo incentivados a adotar estratégias para a aprendizagem com a consignação de ter as gratificações recebidas à medida que os índices de aprendizagem da unidade escolar atinjam a meta estipulada pela Secretaria de Educação. Diante desse contexto, pode-se perguntar: qual o impacto na educação com o foco na obtenção da nota ou das gratificações ou pensa-se em uma recomposição de aprendizagem contínua tendo em vista os déficits de aprendizagem antes pandemia e pós pandemia? Com certeza os educadores continuarão a desempenhar seu papel na aprendizagem e em seus planejamentos construir estratégias significativas que atendam as demandas da recomposição. No entanto, alcançar metas da aprendizagem poderá ser uma conquista gradativa e suave na medida que alivia toda tensão em busca apenas de resultados. Diante das questões abordadas neste artigo é necessário pensar em todo processo que consiste em uma avaliação. Paro (2001) aponta a avaliação em dois sentidos: avaliação de produto e avaliação de processo,

> A avaliação de um produto, sobretudo material, é praticamente imediata e isenta de grandes dificuldades{...}Para que a escola seja mais do que uma ‘passadora’ de informações, é preciso pensar em processos mais sérios de

> avaliação. Percebe-se, então, que não se pode ficar apenas na avaliação de produtos; é preciso apostar em avaliação no processo (Paro,2001).

O que o autor chama atenção é a necessidade de pensar no aluno que constrói a própria educação ao longo de vários anos e que é difícil avaliar todo o caminhar do estudante tendo em vista diversos fatores que influenciaram a formação deste. O autor sinaliza que a avaliação 'não é nada simples'. Com certeza o educador está diante de uma cadeia complexa que demora a vida inteira de um indivíduo. Nesse sentido, defende-se a avaliação da aprendizagem como ação que se aplicada e interpretada adequadamente favorecerá o aluno no desenvolvimento educativo por possibilitar a identificação das progressões como meio para inclusão de todos os estudantes independentemente das diferenças.

Considerações finais

Diante das análises dos instrumentos utilizados para mensurar a educação básica do país e as diversas estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem é importante ressaltar que o empenho em ter formação continuada para os educadores, atrelar a gratificação a nota, bem como aparelhar as escolas com instrumentos tecnológicos como: Chrome book, tablets computadores, internet, não quer dizer que o desempenho dos estudantes será de excelência e nem garante a melhoria da aprendizagem. No entanto o cenário pós pandêmico, trouxe a realidade social que os estudantes vivem e nunca antes teve nas escolas alunos necessitando de atendimentos especializados.

Tomando como base e lema da educação para todos e assegurando as crianças e jovens em idade escolar que estejam nas escolas e permaneçam nelas, as políticas públicas poderão repensar a formação humana cidadã, não somente nos espaços escolares como também não escolares. Se toda a sociedade é responsável pela formação que leve em conta a estrutura social, econômicas, cultural, emocional e política do cidadão, cabe ao governo ter um olhar mais empático quanto as questões sociais e econômicas que interferem na aprendizagem, tendo em vista que a escola passa a ter um papel de extensão da vida social do estudante o que interfere na formação do mesmo.

Devido a pandemia da covid 19 interferir diretamente na educação, os estudantes estiveram quase dois anos interrompidos abruptamente e as questões emocionais, sociais e

familiares estiveram bem intensificadas nesse período. Em alguns lares os estudantes não dispunham de aparelhos, sinal de internet ou outra forma virtual a fim de estabelecer uma conexão com a escola. Observa-se com essa defasagem na educação, tornar-se importante a recomposição da aprendizagem, uma estratégia que poderá preencher algumas lacunas do ensino e aprendizagem por parte dos estudantes.

Pensar em uma estratégia inclusiva dentre as políticas públicas na educação, torna-se importante levar em consideração as atitudes comportamentais dos estudantes e quais são as necessidades desses sujeitos que precisam de um olhar mais humano e empático. Aumentar os índices deverá ser uma consequência do tratamento humano que o estudante necessita e do apoio emocional.

Ao aprofundar nas discussões sobre os aspectos sociais e inclusivos na educação convém se espelhar no formato das avaliações que por hora são classificatórias e excludentes. Universalizar o ensino e aprendizagem, estabelecer uma educação para todos, perpassa por diversos aspectos sociais e culturais. Alcançar as metas traçadas para o ano de 2030 nas reuniões e conferências mundiais, para o país, ainda é uma variável desconhecida. Será uma meta justa e alcançável? O país está preparado e disposto a enxergar as reais necessidades dos educandos e educadores? Muitos são os questionamentos para alcançar um ensino de qualidade, mas antes de tentar responder o como precisamos responder o porquê da educação encontrar-se desta forma. Importante refletir nas causas sociais e econômicas que os estudantes estão inseridos e que interferem diretamente na vida nos diversos aspectos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Introduções sobre currículo: educando e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica-2007.

BAHIA. **Portaria Nº 675/2019, de 25 de julho de 2019**. Salvador, BA: Diário Oficial do Estado, 2019.

BAHIA. PORTARIA N° 1811/2022, de 30 de setembro de 2022. **Estabelece as Diretrizes para a Realização do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), nas escolas das Redes Públicas Estadual e Municipais de Ensino, e dá providências correlatas.** Salvador, BA: Diário Oficial do Estado, 2022.

BAHIA. **Lei Nº 22.047, de 17 de maio de 2023. Regulamenta os arts.82 a 86 da Lei n° 8.261, de 29 de maio de 202, na foram que indica, e dá outras providências**. Salvador, BA: Diário Oficial do Estado, 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ciclo 1990**. Brasília, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, **MEC**/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/9057-sp-200522544.Acesso em 01/10/2023. Acesso em 01/10/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016.** Disponível em: Acesso em 29/09/2023: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: **relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: **UNESCO**, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ONU – **Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável / 2002**; Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acessado em 05/10/2023:

PARO, Vitor Henrique. **Avaliação e repetência.** In: CARVALHO, José Sérgio(Org.)Educação, cidadania e direitos humanos.Petrópolis:Vozes,200 p.247-272

Sites:

https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/#!/pagina-inicial. Acessado em 05/102023

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_e.ducacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf . Acessado em 05/10/2023

https://www.correio24horas.com.br/salvador/ideb-2019-bahia-nao-atinge-meta-e-tem-3-pior-desempenho-do-pais-entre-alunos-do-ensino-medio-0920. Acessado em 05/10/2023.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf . Acesso em 05/10/2022

PROJETO - INCLUIR COMEÇA POR MIM

Etelvina da Silva Vieira[1]
Solene Maria Ramos[2]

Relato de experiência - Comunidade Quilombola de Lage dos Negros

A Inclusão em todo sistema educativo é necessária e indispensável, contudo, a realidade ainda é cercada de preconceitos e discriminação vigente em nossa sociedade, pois a escola regular não foi planejada par atender as diferenças, dessa forma se encontra em meio a uma série de desafios,dentre eles, humanos e políticos. Portanto, a proposta de inclusão escolar precisa ser assumida por todos ,para tal precisamos repensar as nossas concepções para impulsionar novas possibilidades, independente do contexto, a inclusão precisa acontecer, para que o aluno possa aprender com seus pares e atingir seu pleno desenvolvimento. Frente a essa consideração nasce a seguinte indagação: o de fazer para que de fato aconteça a articulação,entre o conteúdo abordado e a educação na perspectiva inclusiva? Pensando nesta e outras questões foi desenvolvido o projeto Incluir Começa por Mim, pensando nos vários viezes que perpassam pela educação inclusiva. O projeto foi desenvolvido na comunidade Quilombola de Lage dos Negros.

O Colégio Rosalvo Luiz Celestino, localiza-se na Comunidade Rural Quilombola de Lage dos Negros, situada à aproximadamente 94km da sede do município de Campo Formoso BA.

Lage dos Negros é um dos polos do município, que mais se destaca, por suas especificidades no que diz respeito à cultura, com o "Amassa o Barro " , tradição que já foi registrada até em um documentário. Cavalgada "Encontro dos Filhos da Terra" tradição que até hoje atraí pessoas de toda a região ; Além das manifestações culturais,no tange à educação os desafios são inúmeros, começando pelo difícil acesso à sede do município, pois muitas escolas que ficam em localidades longínquas sofrem mais. Um outro ponto que se faz necessário enfatizar, é o número de pessoas com deficiência . A cada ano podemos constatar através da matrícula realizada nas unidades escolares. O número de alunos matriculados em 2023, até o presente totalizam 538 alunos, que se dividem nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. Desse quantitativo, 23 estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Porém, temos outros alunos que apresentam características que remetem uma possível Deficiência Intelectual (DI) e que estão no aguardo para investigação e possíveis diagnósticos, dessa forma caso obtenha-se laudos que comprovem alguma deficiência, a tendência dos números ora apresentados tendem a aumentar.

De todo o município, Lage dos Negros é onde podemos identificar um percentual significativo de PcD, dentre essas, a que mais se sobressai é a Deficiência Intelectual, digamos que 70% dos alunos com deficiência matriculados são laudados com DI.

Inicialmente tínhamos apenas uma (01) unidade escolar com a oferta do Atendimento Educacional Especializado -AEE, hoje já contamos com três (03) unidades escolares.

O Colégio Rosalvo Luiz, foi o mais recente a receber uma SRM (Sala de Recursos Multifuncional).

Temos até o presente momento, vinte (23) alunos, matriculados nos turnos matutino e vespertino. Aos poucos a gestão escolar do referido colégio, está realizando algumas modificações no que se refere ao processo de acessibilidade, porém ainda precisamos melhorar, com o intuito de favorecer à todos.

Um dos maiores desafios da Educação Especial nessa realidade, é a rotatividade de profissionais, pois como não temos profissionais do quadro efetivo que tenham interesse e afinidades para o trabalho na SRM, essas vagas são preenchidas por profissionais do quadro de contratos temporário, que por mais que se empenhem, nos barramos na implicação de um trabalho descontínuo, afetando diretamente a qualidade. Além desse aspecto, temos outro ponto importante que é a necessidade de uma formação que possa dar um suporte necessário para a realização do trabalho de modo à atender cada aluno de acordo com as suas especificidades, garantindo assim o direito à aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

Ainda é perceptível à carência de uma relação mais sólida entre a escola e família, por parte de todos os profissionais, para o fortalecimento de vínculo,de modo a alcançarmos melhores resultados e uma Educação Inclusiva Encorajadora, considerando aspectos importantes, como: contexto social, econômico e cultural desses pares que são tão preciosos para a construção de práticas exitosas.

Por acreditarmos na força do trabalho colaborativo, prezamos pelo trabalho em rede, através das parcerias para a realização dos nossos projetos: de Leitura, Matemática, Convivendo com o semiárido e Incluir começa por mim. Podemos destacar como nossos parceiros: PSF

(Secretaria de Saúde), CRAS (Secretaria de Desenvolvimento Social) e outros que vêem contribuindo para com as nossas ações/projetos,no intuito de alcançarmos melhores resultados. Parafraseando Rodrigo Mendes, " Tudo o que a gente faz é para melhorar a educação, como um todo".

A partir do diagnóstico realizado com base na escuta, nos relatos e nas observações no dia a dia escolar,com os profissionais, gestão escolar e estratégias pedagógicas, nasceu o referido projeto Incluir Começa por Mim, com o intuito de amenizar a barreira existente da ou não aprendizagem e desenvolvimento dos nossos alunos, de forma a assegurar o direito de aprender de todos.

Para participar escolhemos todas as turmas que têm alunos com deficiência, dessa forma, envolvemos as turmas: 6ºB,7ºB,8ºB,9ºA,9ºC,9ºC e EJA vespertino.

O objetivo para essa proposta é, assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos de modo a respeitar as suas especificidades,visando a melhoria da qualidade da educação,e assim fortalecer relações encorajadoras e respeitosas.

Elencamos as seguintes estratégias:

Encontros formativos para os profissionais sobre os desafios do processo inclusivo dos alunos com deficiência na sala comum;

Apresentação de informações sobre os alunos, através das “Cartas Descritivas”, com o objetivo de identificar dificuldades e potencialidades;

Trabalho em rede que envolva à família e profissionais de apoio;

Palestra reforçando a importância do autocuidado com o lema ‘Cuidando de quem cuida’;

Encontro formativo com profissionais do NAP- Núcleo de Atendimento Psicopedagógico, com o lema ‘Contribuições do AEE para o desenvolvimento do Aprendiz’

Inicialmente realizamos a apresentação do projeto para a equipe de profissionais(comunidade escolar) do colégio Rosalvo Luiz Celestino. Na sequência foram desenvolvidas as Oficinas Pedagógicas Inclusivas:

Jogos Pedagógicos;

Educação Física Adaptada;

E Autocuidado.

Estas atividades tiveram como público alvo toda a comunidade escolar, alunos, professores, mediadores, profissionais de apoio, gestores,famílias e outros parceiros.

Após esse momento, pudemos acompanhar os professores regentes Thiago Barbosa e Rodrigo Vicente, na aula de Matemática expositiva, envolvendo a história dos jogos matemáticos, com a utilização de alguns jogos(recursos existentes),para que os alunos pudessem conhecer a origem e regras, a partir daí executar cada atividade proposta,de acordo com as orientações para cada.

Como atividade consecutiva realizamos a socialização das "Cartas Descritivas", para que os profissionais pudessem conhecer cada aluno,de modo que a partir desse conhecimento pudesse melhorar sua prática pedagógica, respeitando as dificuldades e potencialidades de cada ser.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, precisa-se desenvolver experiências e componentes curriculares, como a Matemática, envolvendo os jogos pedagógicos e a história dos jogos. Além da Educação Física, através das brincadeiras e jogos, com o intuito de envolver operações com números naturais tendo como habilidades a resolução e elaboração de problemas que envolvam cálculos mentais com números naturais por meio de estratégias variadas.

Para a componente Educação Física, trabalhamos o esporte de invasão, precisão e técnico- combinatórios, tendo como Habilidades: Experimentar e fruir,valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, respeitando as regras e especificidades dos envolvidos na atividade.

A competência 08 da BNCC, estabelece que o autoconhecimento e autocuidado, pautam no conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, neste sentido foi desenvolvida as oficinas sobre o autocuidado' cuidando de quem cuida'.

Sobre a participação do sujeitos envolvidos, a família, neste caso as mães, que de uma certa forma,há uma sobrecarga e acabam sendo solos nos cuidados e acompanhamento da vida escolar, social e emocional de seus filhos com deficiência, esquecendo-se muitas vezes do autocuidado/autoestima para consigo.

Já podemos perceber algumas pequenas mudanças na compreensão e no interesse dos professores, no que diz respeito ao processo de flexibilização curricular e nos cuidados para com às especificidades, porém ainda se faz necessário o reconhecimento do que seja as especificidades , para que compreendam que incluir começa em cada pessoa e é uma

responsabilidade de todos. E reconhecer as potencialidades como ponto de partida para um trabalho em que a educação seja desenvolvida de fato na perspectiva inclusiva.

Temos uma boa relação para com as famílias, e através da temática abordada na Oficina de Autocuidado, colhemos relatos do quanto o projeto Incluir Começa Por Mim é imprescindível para a promoção do processo inclusivo e o respeito às especificidades. Hoje já é possível visualizar uma concepção esclarecida sobre o processo inclusivo, de forma mais nítida.

Os impactos mais visíveis foram no que diz respeito as estratégias metodológicas, bem como no processo de sensibilização dos profissionais que antes não demonstravam tanto interesse quanto empatia para com o processo inclusivo.

O resultado maior podermos ver através das ações concretas sendo realizadas por parte de distintos profissionais, sendo professores, mediadores, profissionais de apoio e gestores, além dos inúmeros parceiros.

Como resultado obtido, destacamos a mudança de concepção sobre a pessoa com deficiência e suas dificuldades, potencialidades e descobertas, a partir das "Cartas Descritivas".

De acordo com o número de alunos com deficiência, da referida unidade escolar, procuramos da melhor forma possível, alcançar a todos, ou pelo menos um número significativo dos alunos de todas as turmas que tenham público da Educação Inclusiva.

Ao desenvolvermos o projeto vimos o quanto é fundamental conhecer cada um, pois a partir desse conhecimento é possível alcançar o aprendiz,de forma respeitosa e promover a aprendizagem, na garantia do direito de aprender.

Com a certeza da continuidade do projeto espera-se que o mesmo seja uma expansão, para ser desenvolvido por outras unidades escolares, favorecendo novos olhares e aperfeiçoamento da prática e suscite também a luta por um compromisso político pra com a inclusão, através de formações continuadas, recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis. Atrelado a tudo isso não podemos perder de vista as relações humanas tão importantes no campo pedagógico, resultante do trabalho colaborativo.

Referências

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **As práticas de inclusão na convivência com a pessoa com deficiência**. Revista Humanidades e Inovação, v. 8 n 56.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér, LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos. CRV.2022**

Instituto Rodrigo Mendes - Portas Abertas Para Inclusão.

ANEXO

CORDEL

Incluir começa por mim

Peço um pouco do seu tempo
Para algo lhe expor
Se eu demorar um pouquinho
Não me leve a mal, por favor
É sobre a inclusão social
Que é um processo gradual
Um sonho desafiador

De alguns anos pra cá
Que tem sido colocado em evidências
Falando-se dos desafios da inclusão
De pessoas com deficiência
É um caminho cheio de obstáculos
Que necessita de muita assistência.

Os atípicos não precisam de política de discurso
E sim de política de ação
Que realmente se importem
Que não seja só enrolação
A luta é incessante
Mas impossível não é não.

E quem disse que eles carecem
De pena, dó ou piedade
Precisam mesmo é de respeito
E de oportunidade
Necessitam de melhorias
Que venham garantir mais acessibilidade.

Acesso à cidadania
Acesso à educação
Ao lazer, esporte e trabalho
Independente de sua limitação
E tenha o direito de escolha
Como todo e qualquer cidadão.

Na área da educação
Os desafios são constantemente
Pois não há capacitação para todos os docentes
E nem escolas adaptadas
Para os "deficiências".

O interesse de pessoas na área
É um dos fatores fundamentais
Pois há uma quantidade expressiva
De alunos especiais
E a demanda é grande
Para poucos profissionais.
Falta muito investimento
Para acabar com a desigualdade
Para que a educação inclusiva
Seja de boa qualidade
E que garant espaço
E acessibilidade.

Para o progresso da inclusão
Precisamos ser pessoas ativas
Depende do olhar de cada um de nós
Temos que ter a iniciativa
Porque somos peças fundamentais
Para uma sociedade inclusiva

Acabando com o preconceito
Com a discriminação
Respeitando as diferenças
Usando a compreensão
Fazendo acontecer
A verdadeira inclusão

Sei que demorei um pouco

Mas já estou chegando ao



fim

E termino com uma frase

Que a autora diz assim:

Incluir começa

Primeiramente por mim.

PRODUÇÃO CIENTIFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTADO DA ARTE PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA

MATTOS, Josleide Cristina D'Oliveira[455]
krismattos@gmai.com
FEITOSA, Débora Alves[456]
COZZANI, Márcia Valéria[457]

Resumo: Este relato de experiência apresenta o percurso de elaboração e resultados obtidos a partir da Pesquisa intitulada "Produções Científicas sobre a Formação de Professores da Educação do e no Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: Um Estado da Arte para uma Proposta Formativa", que investigou, como acontece o diálogo entre duas modalidades de ensino que nascem no bojo das lutas dos movimentos sociais pelo acesso à educação com ênfase nas abordagens acerca da inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) no contexto das escolas do e no campo. É uma pesquisa teórica, do tipo descritiva/explicativa, de natureza qualitativa, que utilizou como estratégia metodológica o levantamento de produções científicas do tipo Estado da Arte, mapeando Dissertações e Teses, publicações em periódicos realizados no período compreendido entre 2015 e 2021. Todo material coletado se constitui no referencial teórico para elaboração de um guia de orientação pedagógica com desenho de oficinas de formação continuada para educadores da Educação do e no Campo na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação do Campo**;** Educação Especial e Inclusiva; Politicas Públicas; Formação de Professor.

O relato de experiência

A Pesquisa Produções Científicas sobre a Formação de Professores da Educação do e no Campo na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: um estado da arte para uma proposta formativa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional

[455]Egressa do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO- Turma 07, Centro de Formação de Professores (CFP). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Amargosa, professora da rede pública municipal e estadual no município de Planaltino/BA.

[456]Professora Associada III Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO, do Centro de Formação de Professores (CFP).

[457]Professora Associada III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP), vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação Física.

em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) Amargosa- BA.

Uma pesquisa teórica, descritiva, que utilizou como estratégia o levantamento de produções científicas, sistematizado como um estudo do tipo Estado da Arte. A pesquisa teve como ponto de partida uma problematização que emerge da intenção de responder o seguinte questionamento: como as produções científicas tem abordado a questão da formação de professores para o reconhecimento dos processos educacionais envolvidos na inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD)[458] nas escolas do e no campo objetivando:

Identificar, no período compreendido entre 2015 e 2021, produções acadêmicas sobre formação continuada de professores da Educação do e no Campo sobre a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Analisar as repercussões e contribuições da produção acadêmica para o processo de formação continuada de professores da Educação do e no Campo sobre a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Elaborar um produto educacional a partir dos resultados da pesquisa, no formato de Guia de Orientação pedagógica para Educação do e no Campo na

perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, com desenho de oficinas propondo Formação Continuada para os professores que possam orientar experiências pedagógicas de inclusão.

A escolha do tema Formação de professores da Educação do e no Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva e a definição do problema de pesquisa, reflete a experiência da pesquisador, pessoal de mãe e militante pela inclusão da pessoa com deficiência na escola e as vivências pedagógicas enquanto educadora nos processos de Atendimento Educacional Especializado e Itinerância Pedagógica da Equipe Multidisciplinar da Educação Especial e Inclusiva em escolas do e no campo, no município de Planaltino/ BA, entre os anos de 2017 a 2020, junto ao Colégio Estadual Manoel José de Andrade (CEMJA) e aos Colégios Municipais, Isaura Couto da Silva, Nossa Senhora das Graças, comunidades rurais e de assentamentos.

[458]A nomenclatura atual Pessoa com Deficiência – PcD- foi adotada a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas, em 2006. Esta denominação foi adotada porque a questão substantiva "pessoas" possui mais importância do que o aspecto adjetivo "com deficiência", ou seja, a deficiência se torna apenas uma entre tantas outras características que a pessoa apresenta.

Durante o trajeto da pesquisa realizei observação, acompanhamento e participação da primeira proposta formativa voltada ao diálogo entre a Educação do e no Campo e a Educação Especial e Inclusiva subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação de Planaltino, cidade que faz parte do Território de Identidade Vale do Jiquiriça– BA[459].

A cidade de Planaltino tem uma formação populacional, predominantemente rural, com a economia baseada na agricultura familiar e pecuária, tem em sua rede de ensino escolas situadas em comunidades rurais e em área de assentamento, bem como escolas urbanas que atendem a população rural. Há neste trabalho um misto que envolve a mulher, mãe de pessoa com deficiência, educadora e pesquisadora, comprometida com a militância em prol da inclusão escolar. Meu filho é albino e desde muito cedo travamos uma luta pela garantia de seus direitos elementares, como por exemplo, estar na escola e ter suas características respeitadas e suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas.

Aprendemos a militância junto a Associação de Pessoas com de Albinismo[460] da Bahia (APALBA[461]). Uma inclinação pessoal que teve como fundamento experiências pessoal de negação de direitos de uma pessoa com deficiência no âmbito escolar e viu nessa vivência a necessidade de conhecer melhor o universo das práticas pedagógicas inclusivas no âmbito das escolas do e no campo.

O fato de residir em espaço geográfico rural, ter vivido diversas experiências pessoais e pedagógicas de conotação excludente, fizeram de mim uma testemunha ocular das dificuldades que a pessoa com deficiência enfrenta neste cenário. A observação da realidade empírica vivida no chão da sala de aula de escolas do e no campo, e as oficinas de formação de professores que atuam em escolas do campo em Planaltino/BA, revelaram os diversos desafios enfrentados por

[459]A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007. O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam.

[460]O albinismo é uma condição genética caracterizada pela ausência total ou parcial de pigmentação da pele, dos pelos e dos olhos, que afeta com maior frequência a população negra. Por conta disso, os albinos possuem limitações físicas: têm dificuldade de enxergar e são sensíveis à exposição solar, sendo mais suscetíveis ao câncer de pele. Mas o principal obstáculo é o preconceito e a falta de políticas públicas especificamente voltadas a essas pessoas.

[461]Associação Das Pessoas Com Albinismo Na Bahia (APALBA), aberta em 16/10/2001, é uma matriz do tipo Associação Privada, situada em Salvador – BA. Sua atividade principal é a defesa de direitos sociais.

comunidades rurais, onde dificuldades de todas as ordens produzem barreiras impeditivas para construção da escola cidadã onde a inclusão aconteça de fato.

Entendendo a presença da Pedagogia do Oprimido e do pensamento freiriano nesta vivência pessoal e profissional, estão pontuados dois momentos centrais:

> [...] O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2005, p. 45).

Torna-se necessário descrever como os oprimidos podem se tornar capazes de desvelar o mundo da opressão. Para Freire (2005), ao se iniciar o processo de libertação de opressores e oprimidos é preciso criar no oprimido a consciência de sua própria condição de opressão. Durante este processo compreendi a origem dos ritos da resistência dos que lutam por inclusão e contra a prevalência da exclusão e da In-Exclusão no contexto escolar. In-Exclusão é um termo utilizado pelos pesquisadores do GEPI/CNPq/UNISINOS, Alfredo Veiga Neto e Maura Corcini Lopes (2011), e aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.

No município de Planaltino/ BA, a Educação Especial e Inclusiva se faz presente na rede de ensino através do processo de transversalização prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, na qual, a pessoa com deficiência tem acesso a escola através da matricula na educação básica nas classes comuns e no contra turno com matrícula no Atendimento Educacional Especializado que ocorre na sala de recurso multifuncional do Colégio Municipal Isaura Couto da Silva (AEE/CMICS) desde o ano de 2011 e nas comunidades rurais através do AEE/ITINERANTE que passou a acontecer a partir de 2017.

A implantação da primeira sala de recursos multifuncionais ocorreu no ano de 2011 no Colégio Municipal Isaura Couto da Silva, através de um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e metodologicamente para tornar a Educação Especial uma realidade para a rede de ensino do município.

No período de 2017 a 2020 a equipe da Educação Especial estava constituída de 02 professoras, 01 cuidadora e 01 motorista responsável pelas rotas de condução dos alunos aos horários de atendimento no contra turno. A gestão administrativa e pedagógica conduzida pela equipe gestora do Colégio Municipal Isaura Couto da Silva em parceria com a secretaria municipal de educação através das ações de uma professora articuladora, especializada em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional e da equipe multidisciplinar constituída pela junção de quatro secretarias municipais: educação, assistência social, infraestrutura e saúde.

A articulação destas quatro secretarias resulta em ações de um plano de acompanhamento ao educando oferecendo suporte pedagógico atrelado ao acompanhamento de assistente social, psicólogo, psiquiatra, fisioterapeuta, nutricionista, um profissional de educação física, bem como a ação da secretaria de infraestrutura para tornar os espaços escolares mais acessíveis.

Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/intelectual), o IBGE (2010) aponta que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos, sendo que 16,28% das pessoas com deficiência vivem no campo, correspondendo a 8,59% da população total do campo. Se realizarmos uma análise a respeito das demandas da educação especial no campo por meio da legislação, de indicadores sociais e dos relatórios do Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola) a partir de 2010, ano do último censo do IBGE, os resultados revelam uma ampliação do número de matrículas de pessoas com deficiência que vivem no campo mas que precisam se deslocar até a cidade para a escolarização.

Figura 03-Tabela com quantitativo de Pessoas com deficiência matriculada na Educação Básica no Município de Planaltino/BA conforme microdados do censo escolar 2020.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial 2020											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
PLANALTINO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	1	1	0	12	0	19	0	0	0	1	0
Municipal Rural	1	0	1	0	4	1	12	0	0	0	5	0
Estadual e Municipal	1	1	2	0	16	1	31	0	9	0	6	0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-Planaltino/BA

Segundo os registros de acesso e permanência da Secretaria Municipal de Educação de Planaltino referente aos alunos com deficiência (2020), haviam na Educação Infantil: 0 a 3 anos, 2 alunos; 4 a 5 anos, 03 alunos; no Ensino Fundamental, com idade de 6 a 14 anos, 34 alunos; com idade de 15 a 17 anos: 04 alunos matriculados; com 18 anos ou mais, 06 alunos. Totalizando 49 alunos com deficiência matriculados na rede de ensino de Planaltino-Ba.

Apesar das conquistas, toda comunidade escolar na cidade de Planaltino ainda enfrenta problemáticas importantes quando o assunto é Educação Especial e Inclusiva: Ausência de salas e de suporte humano para oferta de atendimento educacional especializado nas comunidades rurais; Indisponibilidade de transporte que permita acesso ao aluno das comunidades rurais ao Atendimento Educacional Especializado no contra turno; Fechamento das escolas do campo provocando o processo de nucleação dificultando o acesso do aluno, público da educação especial as aulas do contra turno; Alta rotatividade dos profissionais que atuam na educação municipal por conta dos processos de contratação temporária: Ausência de formação continuada e em serviço que contemple o entendimento dos pressupostos teóricos metodológicos incutidos numa práxis pedagógica inclusiva; Falta de profissionais com formação na área de Educação Especial e Inclusiva.

Essas situações contribuem para manutenção de barreiras que impedem que a inclusão aconteça em nossas escolas. Nessa permuta o município desenvolveu entre 2017 e 2019 programas de formação continuada voltado para temáticas da Educação Especial e Inclusiva, assunto de interesse da pesquisa de mestrado.

A preocupação com a educação especial e inclusiva no município se propõe a quebra do paradigma da exclusão escolar, afinal, o sentido maior da Educação do e no Campo é romper com a estigmatização e a segregação nas escolas conforme Fernandes (2007, p.37):

> A prática de segregar as pessoas com deficiências, constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, efetivando-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes, privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acúmulo de bens materiais.

A citação de Fernandes nos revela que se a educação do campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados

e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros e tem como objetivo a universalização do acesso de todos os sujeito, sua permanência e sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 1996; 2008), as pessoas com deficiência vinculados às peculiaridades da vida no campo precisam ter assegurados seus direitos.

No período de maio a dezembro de 2019, realizei acompanhamento e observação dos encontros pedagógicos de formação em serviço promovido pela Diretoria das Escolas do Campo em parceria com a Equipe Multidisciplinar e do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Isaura Couto da Silva, junto aos professores que atuam no Colégio Municipal Nossa Senhora das Graças e do Colégio Estadual Manoel Jose de Andrade, escolas da rede pública que atendem os alunos das comunidades rurais e dos assentamentos São Diogo, Santa Luzia e Nova Esperança. Desse processo resultou a necessidade de realizar uma pesquisa em busca do que dizem as produções cientificas sobre a formação de professores da Educação do Campo na Perspectiva da Educação especial e Inclusiva. A formação de professores aqui vai acontecer através de um processo dialógico em consonância com Junior e Nogueira (2011, p 12),que apontam:

> [...] somente através de um processo de Conscientização e Diálogo, o qual compõe o que Freire denominou como Educação Problematizadora, os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo. Entende-se que esse projeto não seja algo dado, mas sim, algo a ser construído de forma conjunta entre educadores e educandos.

Através do levantamento do Estado da Arte, sobre o tema em tela, me propus a buscar elementos que pudessem contribuir para a elaboração de um Guia de Orientação Pedagógica para organização de oficinas de formação continuada para professores da Educação do Campo, transversalizada pela Educação Especial e Inclusiva

O resultado da pesquisa

Do conjunto de trabalhos identificados nas bases de pesquisa, como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foram encontradas 6 (seis) Teses de Doutorado e 8 (oito) Dissertações de Mestrado; 02 (dois) Dossiês temáticos, 12 (doze) artigos publicados em periódicos da área de educação.

A tabela que segue abaixo está organizada destacando o nome do autor, o tipo de estudo, o tipo de produção, o título da pesquisa, publicação, também sinaliza o programa de pós-graduação a que estão vinculadas as pesquisas.

Figura 18: Tabela descritiva das Teses e Dissertações, defendidas em PPG, no período de 2015 a2021 que tratam da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Nome do Autor	Tipo de Estudo	Tipo de Produção	Título da Pesquisa/Publicação	Programa Instituição e ano da Pesquisa
MANTOVANI, Juliana Vechetti.	Análise Documental	Tese de Doutorado	A Educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombo no estado de São Paulo”	PPGED UFSCar, 2015
FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos	Estudo de enfoque histórico-dialético	Tese de Doutorado	“A Escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense”.	PPGED-UFSCar, 2015
ANJOS, C. F. dos.	Revisão integrativa	Dissertação de Mestrado	“Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo”.	PPGED-UFES, 2016
PALMA, D. T	Estudo de Caso	Dissertação de Mestrado	“Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais. “	PPGEE, UNESP, 2016
NEGRÃO, G. P.	Pesquisa bibliográfica e de campo	Dissertação de Mestrado	“Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA.”	PPGEA UFRRJ, 2017
SILVA,Leandro Ferreira	Análise Documental	Dissertação de Mestrado	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA.	PPGEA UFRRJ, 2017
NOZU,W.C. S.	Pesquisa etnográfica	Tese de Doutorado	“Educação especial e educação do campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais.”	PPGED, UFGD 2017
ALMEIDA, L. S. C. de.	Pesquisa dialógica hermenêutica crítica	Tese de Doutorado	“Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas.”	PPGED, UFAM,2018

LOZANO, Daniele.	Pesquisa exploratóriaequantitativa	Tese de Doutorado	"A interface entre Educação Especial e Educação do Campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso."	PPGED, USP, 2019
RIBEIRO, E. A.	Análise documental bibliográficas estatística	Dissertação de Mestrado	"Inclusão de camponeses públicoalvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados."	PPG-FDH UFGD2020
VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli	Pesquisa teórica/ crítica	Dissertação de Mestrado	"Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra – ES."	PPGEA, UFRRJ- 2020
FERREIRA, Arnaldo Machado	Pesquisa bibliográfica, documental participante	Dissertação de Mestrado	"Educação Especial e Inclusiva no contexto da Escola Ribeirinha."	PPGET, UFGD, 2021
SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos	Pesquisa de campo	Dissertação de Mestrado	"Práticas de Professores em interface Educação Especial e Educação do Campo em uma Instituição Especializada."	PPGE D, UEP 2021
ANJOS, Christiano Felix dos	Pesquisa documental	Tese de Doutorado	"Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo: Desvelando Epistemologias, produção de existências e saberes credíveis Vitória 2021".	PPGE D, UFES, 2021

Fonte: Capes (2021)

Os trabalhos encontrados foram agrupados segundo as categoriais de análise que guiaram a pesquisa, sendo: Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusiva Educação do e no Campo, Formação de Professores.

Produto Educacional - Seara da Inclusão

É notável a fragilidade da formação acadêmica, uma vez que na maioria dos casos os cursos de graduação tratam da inclusão de forma superficial e descontextualizada, temos aqui a formação de profissionais que vão para as redes educacionais sem terem noções mínimas de qual realidade, de fato, encontrarão em sala de aula. Ainda perdura o senso comum entre os

profissionais de educação e o desconhecimento do contexto histórico, dos preceitos, pressupostos teóricos metodológicos e aspectos jurídicos legais que permeiam a educação especial e inclusiva que tem se constituído de forma distante e dissociada do conceito de educação para todos.

Tal conduta vem colocando em xeque o que está assegurado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/07/2015, Capítulo IV, Art. 27, Parágrafo Único: "É dever do Estado, da Família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015).

Assim como os artigos expressos na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei 9.394/96), o direito de todos à educação está estabelecido como um dever do Estado e da família promovê-la, afirmando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O professor da educação básica do campo traz em sua realidade de formação escolar uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que excluídos como sujeitos de saberes, não representaram e não representam a dinâmica da constituição dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo em vista que "Nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória" (FURTADO, 2006, p. 49).

É preciso vencer a barreira da escola voltada para os iguais num contexto onde a diferença é indiscutível. Deixar de renegar e expulsar as diferenças que adentram o ambiente escolar. Banir condutas de exclusão, assistencialismo, patologização, precisamos sair do universo dessas concepções educacionais que pensam a deficiência como anormalidades dos corpos. Neste sentido, amparado pelo resultado da pesquisa, foi construído o produto educacional: Seara da Inclusão.

A denominação Seara da Inclusão faz uma analogia ao ato de semear e seus diversos sinônimos. Aqui tomamos o campo semântico dessa palavra no sentido de plantação, campo, messe, lavrada, semeada, cereal, roça, roçado, trigal, para que os espaços de oficinas de formação em Educação do Campo na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

O Guia de orientação didática para a organização de oficinas de formação em serviço para professores da educação do e no campo na perspectiva da educação especial e Inclusiva se

destina a todas as comunidades da Educação do e no Campo que acreditam na possibilidade de humanização dos processos educativos e percebam na inclusão da pessoa com deficiência nas escolas, um importante componente pedagógico no reconhecimento da diversidade de nossa gente, afinal só é possível reconhecer a diversidade de um povo contemplando a sua diferença, essa é a maior contribuição que este produto educacional se propõe a oferecer às escolas do e no campo.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br. Acesso em: 21 mai. 2019.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponívelem:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info.Acesso em 06 jun 2021.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos:** a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas publicas de atenção a pessoas portadores de deficiências. Rio de Janeiro: Benjamim Constant, 2007.

FURTADO, E. D. P. Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JÚNIOR, Ebenezer da Silva Melo. NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO EM PAULO FREIRE:** Revista Formação Docente – Belo Horizonte – vol. 3, no 1, dezembro 2011 **Disponível em:https://www.metodista.br/revistas/revistasizabela/index.php/fdc/article/viewFile/254/276**

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini**. Inclusão, exclusão, in/exclusão**.**Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118. Acesso em: 05 dez. 2020.

PRODUÇÕES CIENTIFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTADO DA ARTE PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA

MATTOS, Josleide Cristina D'Oliveira [462]
krismattos@gmai.com
FEITOSA, Débora Alves[463]
COZZANI, Márcia Valéria[464]

Resumo: A Pesquisa intitulada "Produções Científicas sobre a Formação de Professores da Educação do e no Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: Um Estado da Arte para uma Proposta Formativa", se propõe a investigar, como acontece o diálogo entre duas modalidades de ensino que nascem no bojo das lutas dos movimentos sociais pelo acesso à educação com ênfase nas abordagens acerca da inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) no contexto das escolas do e no campo. A pesquisa tem sua fundamentação teórica nos princípios da Educação do e no Campo e na pedagogia freiriana ao reafirmar a importância do papel da formação do educador e da educação inclusiva, para humanização da ação educativa. Para Freire Educação Libertadora é igual à humanização do ser humano. A passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica capaz de tornar os educandos sujeitos do processo educativo bem como de sua própria história; constrói-se como ontologia do ser. É uma pesquisa teórica, do tipo descritiva/explicativa, de natureza qualitativa, que utilizou como estratégia metodológica o levantamento de produções científicas do tipo Estado da Arte, mapeando Dissertações e Teses, publicações em periódicos realizados no período compreendido entre 2015 e 2021. Uma pesquisa acadêmica, com relevância social e política e ao mesmo tempo uma reflexão pessoal acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência (PcD), com o objetivo de repensar a formação de professores, propagar e fortalecer o diálogo entre a Educação do e no Campo e a Educação Especial e Inclusiva através das contribuições de seus intelectuais orgânicos e demais teóricos imbuídos no estudo dessa temática. Todo material coletado se constitui no referencial teórico para elaboração de um guia de orientação pedagógica com desenho de oficinas de formação continuada para educadores da Educação do e no Campo na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação do Campo**;** Educação Especial e Inclusiva; Politicas Públicas; Formação de Professor.

---

[462] Egressa do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO- Turma 07-Centro de Formação de Professores (CFP). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Amargosa, professora da rede pública municipal e estadual no município de Planaltino/BA.

[463] Professora Doutora do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO- -Centro de Formação de Professores (CFP). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Orientadora do trabalho de pesquisa

[464] Professora Doutora Associada III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP), Coorientadora da pesquisa.

O relato de experiência

A Pesquisa Produções Científicas sobre a Formação de Professores da Educação do e no Campo na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: um estado da arte para uma proposta formativa, está vinculado a Linha de Pesquisa I, Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do campo, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) Amargosa- BA.

Uma pesquisa teórica, descritiva/explicativa de natureza qualitativa, que utilizou como estratégia o levantamento de produções científicas, sistematizado como um estudo do tipo Estado da Arte. A pesquisa teve como ponto de partida uma problematização que emerge da intenção de responder o seguinte questionamento: como as produções científicas tem abordado a questão da formação de professores para o reconhecimento da dos processos educacionais envolvidos na inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD)[465] nas escolas do e no campo objetivando:

Identificar, no período compreendido entre 2015 e 2021, produções acadêmicas sobre formação continuada de professores da Educação do e no Campo sobre a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Analisar as repercussões e contribuições da produção acadêmica para o processo de formação continuada de professores da Educação do e no Campo sobre a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Elaborar um produto educacional a partir dos resultados da pesquisa, no formato de Guia de Orientação pedagógica para Educação do e no Campo na

perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, com desenho de oficinas propondo Formação Continuada para os professores que possam orientar experiências pedagógicas de inclusão.

[465]A nomenclatura atual Pessoa com Deficiência – PcD- foi adotada a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas, em 2006. Esta denominação foi adotada porque a questão substantiva "pessoas" possui mais importância do que o aspecto adjetivo "com deficiência", ou seja, a deficiência se torna apenas uma entre tantas outras características que a pessoa apresenta.

A escolha do tema Formação de professores da Educação do e no Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva e a definição do problema de pesquisa, reflete a minha experiência pessoal de mãe e militante pela inclusão da pessoa com deficiência na escola e as minhas vivências pedagógicas enquanto educadora nos processos de Atendimento Educacional Especializado e Itinerância Pedagógica da Equipe Multidisciplinar da Educação Especial e Inclusiva em escolas do e no campo, no município de Planaltino/ BA, entre os anos de 2017 a 2020, junto ao Colégio Estadual Manoel José de Andrade (CEMJA) e aos Colégios Municipais, Isaura Couto da Silva, Nossa Senhora das Graças, comunidades rurais e de assentamentos.

Durante o trajeto da pesquisa realizei observação, acompanhamento e participação da primeira proposta formativa voltada ao diálogo entre a Educação do e no Campo e a Educação Especial e Inclusiva subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação de Planaltino, cidade que faz parte do Território de Identidade Vale do Jiquiriça– BA[466].

Antiga povoação de Pau-ferro, depois Três Morros, Planaltino foi desmembrado do município de Maracás pela Lei estadual nº 1775 de 30 de julho de 1962, sendo instalado a 07 de abril de 1963. Atualmente, tem uma população estimada de 9.415 pessoas e segundo o último Censo (2010), éramos 8.822 pessoas. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010), é de 96,6 % da população escolarizada. O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) (2019) 5,4 IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) (2019) 4,0.

Figura 1- Mapa do território de Identidade do Vale do Jiquiriça



Fonte: Criativa on-line

[466] A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007. O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam.

A cidade de Planaltino tem uma formação populacional, predominantemente rural, com a economia baseada na agricultura familiar e pecuária, tem em sua rede de ensino escolas situadas em comunidades rurais e em área de assentamento, bem como escolas urbanas que atendem a população rural. Essa pesquisa, tem relevância social e política, e representa uma reflexão pessoal, acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência (PcD), com o objetivo de repensar a formação de professores na perspectiva da transversalidade e interface entre a Educação do e no Campo e a Educação Especial e Inclusiva.

Há um misto que envolve a mulher, mãe de pessoa com deficiência, educadora e pesquisadora, comprometida com a militância em prol da inclusão escolar. Meu filho é albino e desde muito cedo travamos uma luta pela garantia de seus direitos elementares, como por exemplo estar na escola e ter suas caraterísticas respeitadas e suas necessidades especificas de aprendizagem atendidas. Aprendemos a militância junto a Associação de Pessoas com de Albinismo[467] da Bahia (APALBA[468]). Uma inclinação pessoal que teve como fundamento experiências pessoais de negação de direitos de uma pessoa com deficiência no âmbito escolar e viu nessa vivência a necessidade de conhecer melhor o universo das práticas pedagógicas inclusivas no âmbito das escolas do e no campo.

Figura 2- Logo representativo da APALBA e registro fotográfico de participação no Fórum Nordeste de Gestão em Saúde-Salvador /BA- Set/2012.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal da pesquisadora.

[467] O albinismo é uma condição genética caracterizada pela ausência total ou parcial de pigmentação da pele, dos pelos e dos olhos, que afeta com maior frequência a população negra. Por conta disso, os albinos possuem limitações físicas: têm dificuldade de enxergar e são sensíveis à exposição solar, sendo mais suscetíveis ao câncer de pele. Mas o principal obstáculo é o preconceito e a falta de políticas públicas especificamente voltadas a essas pessoas.

[468] Associação Das Pessoas Com Albinismo Na Bahia (APALBA), aberta em 16/10/2001, é uma matriz do tipo Associação Privada, situada em Salvador – BA. Sua atividade principal é a defesa de direitos sociais.

Do meu universo particular, levei para o campo acadêmico e para o campo da pesquisa, o entendimento de ser imprescindível que haja formação inicial e continuada dos educadores do e no campo, que tenha como preocupação o direito de acesso e da permanência da pessoa com deficiência na escola, não apenas como um imperativo legal, mas uma condição de humanização do processo educativo.

O fato de residir em espaço geográfico rural, ter vivido diversas experiências pessoais e pedagógicas de conotação excludente, fizeram de mim uma testemunha ocular das dificuldades que a pessoa com deficiência enfrenta neste cenário. Fui tocada por uma inquietação político-pedagógica: a necessidade de buscar o entendimento acerca dos desafios encontrados por professores e alunos frente a inclusão da pessoa com deficiência na Educação do e no Campo e como esse processo era tratado no âmbito da formação de professores.

A observação da realidade empírica vivida no chão da sala de aula de escolas do e no campo, e as oficinas de formação de professores que atuam em escolas do campo em Planaltino/BA, revelaram os diversos desafios enfrentados por comunidades rurais, onde dificuldades de todas as ordens, produzem barreiras impeditivas para construção da escola cidadã onde a inclusão aconteça de fato.

Entendendo a presença da Pedagogia do Oprimido nesta vivência pessoal e profissional, no pensamento de Freire estão pontuados dois momentos centrais:

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2005, p. 45).

Torna-se necessário descrever como os oprimidos podem se tornar capazes de desvelar o mundo da opressão. Para Freire, ao se iniciar o processo de libertação de opressores e oprimidos é preciso criar no oprimido a consciência de sua própria condição de opressão. Durante este processo compreendi a origem dos ritos da resistência dos que lutam por inclusão e contra a prevalência da exclusão e da In-Exclusão no contexto escolar. In-Exclusão é um termo que segundo os pesquisadores do GEPI/CNPq/UNISINOS Alfredo Veiga Neto e Maura Corcini Lopes (2011), aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as

articulam de tal forma que uma, só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.

No município de Planaltino/ BA, a Educação Especial e Inclusiva se faz presente na rede de ensino através do processo de transversalização prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, na qual, a pessoa com deficiência tem acesso a escola através da matricula na educação básica nas classes comuns e no contraturno com matrícula no Atendimento Educacional Especializado que ocorre na sala de recurso multifuncional do Colégio Municipal Isaura Couto da Silva (AEE/CMICS) desde o ano de 2011 e nas comunidades rurais através do AEE/ITINERANTE que passou a acontecer a partir de 2017.

A Educação Especial em Planaltino tem sua gênese pensada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2009 no momento de elaboração de Plano de Ações Articuladas (PAR). Havia um número crescente de pessoas com deficiência (PcD), matriculadas na rede de ensino comum, no entanto, o município não disponibilizava de espaço apropriado para atender essa demanda.

A implantação da primeira sala de recursos multifuncionais ocorreu no ano de 2011 no Colégio Municipal Isaura Couto da Silva, através de um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e metodologicamente para tornar a Educação Especial uma realidade para a rede de ensino do município.

A implantação da sala, veio para atender as disposições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, frente a demanda da Educação Especial do município com objetivo de complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No período de 2017 a 2020 a equipe da Educação Especial estava constituída de 02 professoras, 01 cuidadora e 01 motorista responsável pelas rotas de condução dos alunos aos horários de atendimento no contraturno. A gestão administrativa e pedagógica conduzida pela equipe gestora do Colégio Municipal Isaura Couto da Silva em parceria com a secretaria municipal de educação através das ações de uma professora articuladora, especializada em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional e da equipe multidisciplinar constituída pela junção de quatro secretarias municipais: educação, assistência social, infraestrutura e saúde.

A articulação destas quatro secretarias resulta em ações de um plano de acompanhamento ao educando oferecendo suporte pedagógico atrelado ao acompanhamento de assistente social, psicólogo, psiquiatra, fisioterapeuta, nutricionista, um profissional de educação física, bem como a ação da secretaria de infraestrutura para tornar os espaços escolares mais acessíveis.

Essa proposta de trabalho foi pensada para atender demandas dos alunos público alvo da Educação Especial nos aspectos biopsicossocial, cultural e educacional, com foco central em acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola sob duas proposições: Oferecer suporte teórico metodológico para o atendimento das demandas pedagógicas de inclusão da rede regular de ensino, na efetivação da Educação Inclusiva e promover o acesso à Educação Especial no contraturno escolar na rede comum de ensino, garantindo o direito à educação para todos através de ações pedagógicas pautadas na equidade e na isonomia.

Estes dois pressupostos juntos visam reverter o percurso da exclusão escolar, dando espaço para que a Educação Inclusiva esteja atenta à diversidade de forma a promover a aprendizagem e o crescimento pessoal de todos. No contexto desta rede existem escolas atendidas na zona rural e na sede do município, sendo 01 (uma) Creche, 09 (nove) escolas de Educação Infantil e Ensino fundamental I e 3 (três) escolas de Ensino Fundamental II. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona na sede no Colégio Municipal Isaura Couto da Silva desde o ano letivo de 2011. Em 2020 do total de 67 (sessenta e sete) alunos matriculados para inclusão 49 (quarenta e nove) eram atendidos pela educação especial.

Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/intelectual), o IBGE (2010) aponta que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos, sendo que 16,28% das pessoas com deficiência vivem no campo, correspondendo a 8,59% da população total do campo. Se realizarmos uma análise a respeito das demandas da educação especial no campo por meio da legislação, de indicadores sociais e dos relatórios do Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola) a partir de 2010, ano do último censo do IBGE, os resultados revelam uma ampliação do número de matrículas de pessoas com deficiência que vivem no campo, mas que precisam se deslocar até a cidade para a escolarização.

Figura 03-Tabela com quantitativo de Pessoas com deficiência matriculados na Educação Básica no Município de Planaltino/BA, conforme microdados do censo escolar 2020.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial 2020											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
PLANALTINO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	1	1	0	12	0	19	0	0	0	1	0
Municipal Rural	1	0	1	0	4	1	12	0	0	0	5	0
Estadual e Municipal	1	1	2	0	16	1	31	0	9	0	6	0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-Planaltino/BA

Figura 04- Tabela com quantitativo de Pessoas com deficiência matriculados no Atendimento Educacional Especializado no Município de Planaltino/BA.

Número de alunos das escolas rurais e urbanas matriculados no atendimento educacional especializado /Rede municipal de ensino Planaltino BA	Faixa Etária
02	0 A 3
03	4 A 5
34	6 A 14
04 06	15 A 17 18 OU MAIS
----------	----------
TOTAL 49	

Fonte: Registro de acesso e permanência 2020/AEE Secretaria Municipal de Educação Planaltino/BA (DCRB).

Apesar das conquistas, toda comunidade escolar na cidade de Planaltino ainda enfrenta problemáticas importantes quando o assunto é Educação Especial e Inclusiva:

Ausência de salas e de suporte humano para oferta de atendimento educacional especializado nas comunidades rurais;

Indisponibilidade de transporte que permita acesso ao aluno das comunidades rurais ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno;

Fechamento das escolas do campo provocando o processo de nucleação dificultando o acesso do aluno, público da educação especial as aulas do contraturno;

Alta rotatividade dos profissionais que atuam na educação municipal por conta dos processos de contratação temporária,

Ausência de formação continuada e em serviço que contemple o entendimento dos pressupostos teóricos metodológicos incutidos numa práxis pedagógica inclusiva.

Falta de profissionais com formação na área de Educação Especial e Inclusiva.

Esse conjunto de situações contribuem para manutenção de barreiras que impedem que a inclusão aconteça pelas vias de fato em nossas escolas. Nessa permuta o município desenvolveu no ano de 2017 e no ano de 2019 programa de formação continuada voltado para temáticas da Educação Especial e Inclusiva, assunto de interesse dessa pesquisa de mestrado.

A Secretaria Municipal de Educação em Planaltino/BA, começou a estabelecer um olhar mais atento a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular na cidade e no campo. Aqui reside a eminente necessidade de estabelecer uma interface da Educação Especial e Inclusiva com a Educação do Campo, criando condições para que aconteça de fato a inclusão, garantido acesso e permanência do aluno público alvo da educação especial em cada comunidade rural deste município.

A preocupação com a educação especial e inclusiva no município se propõe a quebra do paradigma da exclusão escolar, afinal, o sentido maior da Educação do e no Campo é romper com a estigmatização e a segregação nas escolas conforme FERNANDES, 2007, p.37:

> A prática de segregar as pessoas com deficiências, constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, efetivando-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes, privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acúmulo de bens materiais.

A citação de Fernandes, nos revela que se a educação do campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros e tem como objetivo a universalização do acesso de todos os sujeito, sua permanência e sucesso escolar

com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 1996; 2008), as pessoas com deficiência vinculados às peculiaridades da vida no campo precisam ter assegurados seus direitos.

No período de maio a dezembro de 2019, realizei acompanhamento e observação dos encontros pedagógicos de formação em serviço promovidos pela Diretoria das Escolas do Campo em parceria com a Equipe Multidisciplinar e do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Isaura Couto da Silva, junto aos professores que atuam no Colégio Municipal Nossa Senhora das Graças e do Colégio Estadual Manoel Jose de Andrade, escolas da rede pública que atendem os alunos das comunidades rurais e dos assentamentos São Diogo, Santa Luzia e Nova Esperança.

Desse processo resultou a necessidade de realizar uma pesquisa em busca do que dizem as produções cientificas sobre a formação de professores da Educação do Campo na Perspectiva da Educação especial e Inclusiva.

A formação de professores aqui vai acontecer através de um processo dialógicos em consonância com JÚNIOR, NOGUEIRA (2020), que apontam:

> [...] somente através de um processo de Conscientização e Diálogo, o qual compõe o que Freire denominou como Educação Problematizadora, os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo. Entende-se que esse projeto não seja algo dado, mas sim, algo a ser construído de forma conjunta entre educadores e educandos.

Através do levantamento do Estado da Arte, sobre o tema em tela, me propus a buscar elementos que pudessem contribuir para essa dialética através da elaboração de um Guia de Orientação Pedagógica para organização de oficinas de formação continuada para professores da Educação do Campo, transversalizada pela Educação Especial e Inclusiva

O resultado da pesquisa

Para Júnior, Nogueira (2020), entende-se que somente através de um processo de Conscientização e Diálogo, o qual compõe o que Freire denominou como Educação Problematizadora, os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo.

Entende-se que esse projeto não seja algo dado, mas sim, algo a ser construído de forma conjunta entre educadores em seus processos formativos e educandos que são os sujeitos do processo ensino aprendizagem mediado pelo professor em sala de aula. Um exposto sobre a produção de teses e dissertações no âmbito da CAPES que dialogam com os processos de inclusão da pessoa com deficiência na Educação do e no Campo e podem contribuir a título de informação nos processos de formação continuada de professores. Do conjunto de trabalhos identificados nas bases de pesquisa, como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foram encontradas 6 (seis) Teses de Doutorado e 8 (oito) Dissertações de Mestrado; 02 (dois) Dossiês temáticos, 12 (doze) artigos publicados.

A tabela que segue abaixo está organizada destacando o nome do autor, o tipo de estudo, o tipo de produção, o título da pesquisa, publicação, também sinalizam o programa de pós-graduação a que estão vinculadas as publicações, resultado encontrados na pesquisa de revisão bibliográfica, todos os trabalhos escolhidos são resultado significativo da luta pela democratização do acesso de todos ao ambiente escolar.

Figura 18: Tabela descritiva das Teses e Dissertações, defendidas em PPG, no período de 2015 a 2021 que tratam da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Nome do Autor	Tipo de Estudo	Tipo de Produção	Título da Pesquisa/Publicação	Programa Instituição e ano de realização da Pesquisa
MANTOVAN I, Juliana Vechetti.	Análise Documental	Tese de Doutorado	A Educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombo no estado de São Paulo”	PPGED UFSCAr, 2015
FERNANDE S, Ana Paula Cunha dos Santos	Estudo de enfoque histórico-dialético	Tese de Doutorado	“A Escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense”.	PPGED-UFSCAr, 2015
ANJOS, C. F. dos.	Revisão integrativa	Dissertação de Mestrado	“Realidadesem contato: construindo uma interface entre	PPGED-UFES, 2016

			a educação especial e a educação do campo".	
PALMA, D. T	Estudo de Caso	Dissertação de Mestrado	"Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais. "	PPGEE, UNESP, 2016
NEGRÃO, G. P.	Pesquisa bibliográfica e de campo	Dissertação de Mestrado	"Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA."	PPGEA UFRRJ, 2017
SILVA,Leandro Ferreira	Análise Documental	Dissertação de Mestrado	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA.	PPGEA UFRRJ, 2017
NOZU,W.C. S.	Pesquisa etnográfica	Tese de Doutorado	"Educação especial e educação do campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais."	PPGED, UFGD 2017
ALMEIDA, L. S. C. de.	Pesquisa dialógica hermenêutica crítica	Tese de Doutorado	"Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas."	PPGED, UFAM,2018
LOZANO, Daniele.	Pesquisa exploratória e quantitativa	Tese de Doutorado	"A interface entre Educação Especial e Educação do Campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso."	PPGED, USP, 2019
RIBEIRO, E. A.	Análise documental bibliográficas estatística	Dissertação de Mestrado	"Inclusão de camponeses públicoalvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados."	PPG-FDH UFGD 2020
VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli	Pesquisa teórica/ crítica	Dissertação de Mestrado	"Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de	PPGEA, UFRRJ- 2020

			Conceição da Barra – ES.”	
FERREIRA, Arnaldo Machado	Pesquisa bibliográfica, documental participante	Dissertação de Mestrado	“Educação Especial e Inclusiva no contexto da Escola Ribeirinha.”	PPGET, UFGD, 2021
SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos	Pesquisa de campo	Dissertação de Mestrado	“Práticas de Professores em interface Educação Especial e Educação do Campo em uma Instituição Especializada.”	PPGE D, UEP 2021
ANJOS, Christiano Felix dos	Pesquisa documental	Tese de Doutorado	“Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo: Desvelando Epistemologias, produção de existências e saberes credíveis Vitória 2021”.	PPGE D, UFES, 2021

Fonte: Capes (2021)

Os trabalhos encontrados foram agrupados segundo as categoriais de análise que guiaram a pesquisa, sendo: Politica Públicas, Educação Especial e Inclusiva do e no Campo, Formação de Professores, com uma abordagem temática sobre a atuação profissional, trabalhos acerca da inclusão da pessoa com deficiência na escola como um processo de luta e conquista dos Movimentos Sociais e seu caráter educativo, abordando a interface da Educação do Campo com a Educação Especial e Inclusiva, bem como sobre a forma como vem ocorrendo a inserção da pessoa com deficiência nas comunidades rurais, nas mais diversas regiões do país.

As produções encontradas estão voltadas para a análise dos impactos produzidos pelo estudo dos pressupostos e fundamentos da Educação Especial e Inclusiva no processo de Formação de Professores, além de produções sobre o Atendimento Educacional Especializado e práticas pedagógicas pautadas na inclusão da pessoa com deficiência no contexto da educação do campo.

De acordo com o resultado da pesquisa, inúmeras são as dificuldades enfrentadas para que a escola do e no campo se torne por excelência um espaço de interação entre os diversos sujeitos que compõem a cena educativa, é neste espaço social que se encontram amalgamadas as diversidades que constituem a vida campesina e necessita de uma práxis educacional imbricada aos processos inclusivos, afinal a escola é um lugar de todos.

A inclusão, conforme pretende-se, constitui-se em uma oportunidade plena de realizações e vitórias aos alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, pelas enriquecedoras trocas que propicia, pelos valores positivos que inculca (reconhecimento da diversidade, respeito às diferenças etc.) e pelas variadas situações de aprendizagem que possibilitam através da interação entre os alunos.

Precisamos desnaturalizar para naturalizar a garantia e democratização dos direitos humanos, justiça social e inclusão, aspectos que se consolidam no campo semântico da educação, oriundos das transformações que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro nas últimas décadas, diante do surgimento de novos paradigmas educacionais dentre os quais está a inserção da pessoa deficiente no âmbito da escola.

Produto Educacional - Seara da Inclusão

Investir na formação continuada como princípio norteador da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino atende aos anseios do marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades especiais (SALAMANCA, 1994), que preconiza que:

Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotadas/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

É notável a fragilidade da formação acadêmica, uma vez que na maioria dos casos os cursos de graduação tratam da inclusão de forma superficial e descontextualizada, temos aqui a formação de profissionais que vão para as redes educacionais sem terem noções mínimas de qual realidade, de fato, encontrarão em sala de aula. Ainda perdura o senso comum entre os profissionais de educação e o desconhecimento do contexto histórico, dos preceitos, pressupostos teóricos metodológicos e aspectos jurídicos legais que permeiam a educação especial e inclusiva que tem se constituído de forma distante e dissociada do conceito de educação para todos.

Tal conduta vem colocando em xeque o que está assegurado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/07/2015, Capítulo IV, Art. 27, Parágrafo

Único: "É dever do Estado, da Família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015).

Assim como os artigos expressos na LDB, no PNE o direito de todos à educação está estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, sendo um dever do Estado e da família promovê-la, afirmando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Precisamos atentar para a necessidade de formação continuada para os profissionais da Educação do Campo diante da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, adjacentes das preposições impostas pelos aspectos jurídicos e legais que norteiam a instituição de uma educação nos parâmetros da isonomia, voltada sempre aos processos de acesso e permanência da pessoa com deficiência nas escolas do campo.

O professor da educação básica do campo traz em sua realidade de formação escolar uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que, excluídos como sujeitos de saberes, não representaram e não representam a dinâmica da constituição dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo em vista que "Nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória" (FURTADO, 2006, p. 49).

Assim, precisamos oferecer ao educador do campo condições de ressignificar seu processo formativo no aspecto da compreensão do que é a Educação Especial e Inclusiva, afinal, conforme Arroyo (1999),

> [...] a formação docente é concebida no pensar mais tradicional como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola. Ao pretendermos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, logo são planejados cursos de formação para capacitar os professores para as novas tarefas.

As dificuldades do exercício efetivo da inclusão perpassam por questões que vão da falta de conhecimento sobre o tema à necessidade de desconstrução dos conceitos que permeiam o ensino e a aprendizagem no campo semântico da diferença, pressuposto necessário para conceber que as diferenças fazem parte das vivências sociais e na escola não é diferente.

É preciso vencer a barreira da escola voltada para os iguais num contexto onde a diferença é indiscutível. Deixar de renegar e expulsar as diferenças que adentram o ambiente escolar. Banir condutas de exclusão, assistencialismo, patologização, precisamos sair do universo dessas concepções educacionais que pensam a deficiência como anormalidades dos corpos. Neste sentido, amparado pelo resultado da pesquisa, foi construído o produto educacional: Seara da Inclusão.

A palavra seara faz uma analogia ao ato de semear e seus diversos sinônimos. Aqui tomamos o campo semântico dessa palavra no sentido de plantação, campo, messe, lavrada, semeada, cereal, roça, roçado, trigal, para que os espaços de oficinas de formação em Educação do Campo na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

O Guia de orientação didática para a organização de oficinas de formação em serviço para professores da educação do e no campo na perspectiva da educação especial e Inclusiva se destina a todas as comunidades da Educação do e no Campo que acreditem na possibilidade de humanização dos processos educativos e percebam na inclusão da pessoa com deficiência nas escolas um importante componente pedagógico no reconhecimento da diversidade de nossa gente, afinal só é possível reconhecer a diversidade de um povo contemplando a sua diferença, essa é a maior contribuição que este produto educacional se propõe a oferecer às escolas do e no campo.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br. Acesso em: 21 mai. 2019.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info.Acesso em 06 jun 2021.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos:** a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas publicas de 41 atenção a pessoas portadores de deficiências. Rio de Janeiro: Benjamim Constant, 2007.

FURTADO, E. D. P. Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JÚNIOR, Ebenezer da Silva Melo. NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO EM PAULO FREIRE: a busca do "ser mais Disponível em:."https://www.metodista.br/revistas/revistasizabela/index.php/fdc/article/viewFile/254/276**

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini**. Inclusão, exclusão, in/exclusão**.**Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118. Acesso em: 05 dez. 2020.

EIXO 12

Movimentos Sociais, Educação e Pedagogias Críticas na América Latina: sujeitos e experiências



A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES

Auristela Batista da Silva Barcelos

Resumo: Esse trabalho descreve a experiência da implementação da Pedagogia da Alternância (PA) nos anos finais - Ensino Fundamental em 03 (três) escolas da rede municipal de ensino de São Mateus/ES. A partir desse fato, com a organização do Comitê de Educação do Campo de São Mateus, outras ações foram realizadas para a implementação da Educação do Campo no município. O movimento pedagógico iniciado com a PA nos anos finais - Ensino Fundamental, passa a envolver as etapas da educação infantil e anos iniciais - Ensino fundamental na vivência de elementos da alternância. Como uma forma de resguardar toda a caminhada da Educação do Campo no município, diversas legislações foram construídas coletivamente e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores e Executivo. Essa pesquisa possui caráter qualitativo, com base no aporte metodológico da pesquisa documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Vivência. Educação do Campo.

Introdução

Esse texto é fruto da experiência desenvolvida no município de São Mateus/ES com implementação da Pedagogia da Alternância em escolas da rede municipal de ensino.

A Pedagogia da Alternância aproxima a comunidade da escola, por representar uma educação a partir do modo de vida dos grupos sociais, sendo recriada em cada unidade escolar considerando a diversidade cultural.

O município de São Mateus/ES[469] se localiza a 220 km ao norte de Vitória, capital do Estado, com uma população de aproximadamente 123.750 habitantes (IBGE 2022), fundada em 1544, está entre as dez cidades mais antigas do Brasil.

Atualmente a rede municipal de ensino possui 108 escolas, com 60 unidades escolares localizadas em território campesino com identidade diversificada quilombolas, de assentamentos, de agricultura familiar, de pescadores, entre outros.

Nesse cenário, a pesquisa possui caráter qualitativo, com base no aporte metodológico da pesquisa documental e bibliográfica, com utilização de Projeto Político Pedagógico das

[469] Outras Informações do município: https://matematicaindustrial.saomateus.ufes.br/saomateus

Escolas em Alternância aprovado em 2009 pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus/ES, as legislações municipais e teóricos que discutem sobre a Pedagogia da Alternância.

Esse texto está dividido em três momentos que denominamos de "A Pedagogia da Alternância no município de São Mateus" que rememora a história da implementação desta Pedagogia em escolas da rede municipal de ensino; o segundo momento, "A vivência Pedagógica nas Escolas em Alternância" evidencia os elementos pedagógicos da Alternância presentes no trabalhos das escolas campesinas de São Mateus e, por último temos "As legislações que amparam Educação do Campo em São Mateus", que destacam as diversas normativas construídas coletivamente e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus - CME/SM, no caso das Resoluções e Pareceres, como também as leis aprovadas pela Câmara de Vereadores e sancionadas e promulgadas pelo Executivo Municipal.

A Pedagogia da Alternância no Município de São Mateus

A Pedagogia da Alternância surge como uma estratégia pedagógica que possibilita a valorização do homem do campo por meio de um trabalho que insere a realidade local desses sujeitos no currículo. Essa experiência pedagógica iniciou na França em 1935, tendo em vista a crise da agricultura francesa causada pela Primeira Guerra Mundial. "A agricultura foi um dos setores mais afetados, uma vez que o governo pouco se interessava pelas atividades agrárias; suas atenções estavam centradas na industrialização e por uma educação urbana" (PASSOS; MELO, 2012, p. 240).

Nesse contexto, reconhecendo que o problema agrícola estava diretamente ligado à educação, um sacerdote propõe uma ação que direcionou para a criação das primeiras *"MRF*[470] *(Maisons Familiales Rurales - Casas Familiares rurais)"* (GIMONET, 2007). As MRF foram organizadas pelo sacerdote juntamente com os agricultores para atender os jovens localizados no meio rural. Nessa escola, os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola (BALDOTTO, 2016).

[470] Atualmente, identificada no Brasil como Escolas Família Agrícola (EFA).

No Brasil, as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) foram inauguradas em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)[471] .

> Na fase inicial, foi determinada a criação de três Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação do jovem do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes.No dia 09 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos (NOSELLA, 2013, p. 66).

A vivência de uma educação voltada para a realidade do campo, no município de São Mateus, iniciou em 1972 com a criação da Escola Família Agrícola (EFA), em Nestor Gomes - km 41. O público atendido pela EFA se caracteriza por ser, em sua maioria, adolescentes, jovens e adultos filhos e filhas de agricultores familiares, pesqueiros, agro-extrativistas, trabalhadores rurais assalariados em geral, remanescentes de quilombos, indígenas, assentados de reforma agrária, meeiros e arrendatários (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2008).

A partir da década de 1990, surgem também as Escolas Comunitárias Rurais vinculadas às redes municipais de ensino nos municípios de Jaguaré, Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia, Rio Bananal e Colatina. Essas escolas realizam o trabalho pedagógico tendo como referência as experiências realizadas pelas EFAS, com a Pedagogia da Alternância.

Em 2001, as lideranças camponesas da região de Nestor Gomes se uniram com objetivo de dialogar sobre a necessidade de expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública municipal. Vários encontros e reuniões aconteceram, envolvendo agricultores, educadores e os movimentos sociais da região. A partir desse movimento, foi estruturada a Comissão Municipal

---

[471] O MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma Instituição Filantrópica, fundada em 1968, pelo Pe. Humberto Pietrogrande, com sede em Anchieta-ES, possui como objetivo a promoção integral da pessoa humana, promovendo e desenvolvendo a cultura através da Ação Comunitária em uma ampla atividade relacionada com os interesses da agricultura e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor, desde o ponto de vista religioso, intelectual, sanitário, técnico, econômico e ambiental. O MEPES interage com diversas instituições públicas e privadas, englobando os Municípios e Estados do Brasil, também internacionalmente, mantendo convênios de cooperação técnica e financeira.

de Educação do Campo da Região de Nestor Gomes, com o intuito de fortalecer a discussão sobre uma educação específica, que valorizasse a identidade cultural da região e contribuísse para o desenvolvimento local, formando integralmente os sujeitos do campo.

Em janeiro de 2010, foi criada a primeira escola em alternância pela rede municipal de São Mateus, a ECORM[472] Região de Córrego Seco, atendendo a 70 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, com abrangência em onze comunidades: Araribá, Córrego do Aterro, São Bento, Coroa Grande, São João Bosco, Córrego do Caboclo, Córrego da Areia, Córrego da Lagoa, Córrego do Timirim, Córrego Seco e Santa Rosa.

Em julho de 2010, foi autorizada a implementação da metodologia da Pedagogia da Alternância na EMEIEF[473] Assentamento Zumbi dos Palmares, que atende a 200 estudantes nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), abrangendo sete comunidades: Nova Verona, Córrego Rio Preto, Tapuía, São José, Córrego do Meio, Terra Fresca e Escadinha. Essa escola trabalha com a Pedagogia do Movimento, que reconhece a estratégia pedagógica da Alternância como essencial ao trabalho pedagógico em tempo integral.

A criação/adequação das escolas com Pedagogia da Alternância pelo sistema municipal de Educação foi a "porta de entrada" para refletir e encaminhar ações concretas na Educação do Campo em São Mateus. Assim, o próximo passo foi a estruturação do Comitê de Educação do Campo de São Mateus, em 2011, como uma forma de vincular as ações e discussões municipais às do Comitê Estadual de Educação do Campo[474].

O Comitê de Educação do Campo é uma organização composta por movimentos sociais que tratam da luta pela garantia da Educação do Campo junto a representantes do poder público. É um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo entre os movimentos sociais, entidades civis e o poder público para o fortalecimento da Educação do Campo.

Após a criação do Comitê em São Mateus/ES, as demandas da Educação do Campo na rede municipal de ensino começaram a adquirir outras configurações, considerando a realização de diversas ações como:

---

[472] ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal.
[473] EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.
[474] O Comitê Estadual de Educação do Campo no Espírito Santo foi oficializado por meio do Seminário Estadual realizado em 2008, com tema "Educação Escolar do Campo".

1 - A implementação das disciplinas na parte diversificada em todas as escolas multisseriadas, dentre elas a disciplina de agricultura.

2 - A construção e implementação do PLAFEC – Plano de fortalecimento das Escolas do Campo de São Mateus em 2012, uma proposta pedagógica com elementos pedagógicos da alternância nas escolas multisseriadas de São Mateus.

3 - A estruturação do Setor de Educação do Campo na Secretaria de Educação, em diálogo permanente com o Comitê de Educação do Campo de São Mateus;

4 - O acompanhamento pedagógico das equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - SME às escolas campesinas, considerando a autonomia das escolas no Projeto Político Pedagógico;

5 - A reorganização do currículo do Campo considerando as adequações demandadas pelas unidades escolares e a necessidade de considerar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC;

6 - A organização dos diversos núcleos de base nas regiões com lideranças comunitárias vinculados ao Comitê de Educação do Campo de São Mateus;

7 - A construção de diversas legislações de amparo à Educação do Campo no município, com a participação coletiva dos movimentos sociais, educadores e diversas representações que compõem o Comitê de Educação do Campo de São Mateus.

Nessa trajetória orgânica da Educação do Campo em São Mateus, o movimento estruturado para a implementação de escolas em alternância pela via pública municipal teve a ousadia de manter a organicidade na base para avançar em outras etapas de ensino. Atualmente, esses avanços estão presentes na Educação Infantil do Campo e nas escolas multisseriadas que possuem o currículo direcionado por temas geradores, com elementos da Pedagogia do Movimento e da Alternância.

A vivência Pedagógica nas Escolas em Alternância

As primeiras escolas a possuírem a Pedagogia da Alternância (PA) nos Projetos Políticos Pedagógicos foram a ECORM Região de Córrego Seco e a EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares em 2010. Na sequência, em 2012 , foi EMEIEF Mª Francisca Nunes

Coutinho que, por mobilização da comunidade, iniciou o trabalho com a Pedagogia da Alternância, passando a ser denominada ECORM.

A Pedagogia da Alternância é uma estratégia educativa que agrega diferentes valores e experiências formativas, concedendo valorização aos saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos estudantes (crianças, jovens e adultos) camponeses durante o processo formativo. Para tanto, as práticas pedagógicas são inseridas dentro das atividades cotidianas no meio rural, de modo a demonstrar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em suas experiências concretas (GIMONET, 2007).

Partindo da realidade concreta do estudante, a Pedagogia da Alternância prima pela autonomia no processo de aprendizagem, tendo o educador como mediador do conhecimento. Além disso, compreende-se que o conhecimento está em todos os lugares, e não apenas em sala de aula.

Historicamente, a PA foi uma estratégia metodológica desenvolvida com as turmas dos anos finais - Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, no entanto as escolas EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares e ECORM Mª Francisca Nunes Coutinho atendem estudantes nas etapas da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os elementos da alternância foram, gradativamente, sendo vivenciados no trabalho pedagógico com essas etapas de ensino, de forma que a alternância acontece em toda a amplitude da unidade escolar.

Destarte, como instituições vinculadas ao sistema municipal de ensino, as escolas que iniciaram o trabalho com a Pedagogia da Alternância tiveram a reorganização das nomenclaturas, que de acordo com o a Resolução nº 33/2018, do Conselho Municipal de Educação de São Mateus, o artigo 7º, prevê essa organização:

> [...] III. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF – destinada ao atendimento da educação infantil e do ensino fundamental; [...]
> VI. Escola Comunitária Rural Municipal – ECORM – destinada ao atendimento da educação infantil e ensino fundamental, tem como princípio norteador a família e é organizada a partir da Pedagogia da Alternância; [...]
> **§ 2º**. As unidades de ensino localizadas em região de assentamento trazem sua especificidade acrescentando o termo "assentamento" à denominação estabelecida nos incisos deste artigo.
> **§ 3º**. As demais unidades escolares criadas em território campesino, descritas no parágrafo 1º, terão denominação definida a partir da caracterização histórica e cultural e, também por meio do diálogo com a comunidade na qual

> está inserida (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, 2018, p. 03).

Assim, as escolas são identificadas considerando a identidade, culturas e territorialidades, em consonância com o diálogo realizado com as comunidades.

A Pedagogia da Alternância possui uma dinâmica pedagógica específica com períodos de estudos alternados entre Período Escolar e Período Familiar (Estadia Letiva), compreendendo que:

a) o Período Escolar ocorre durante o estudo realizado no ambiente escolar e outros espaços educativos, por meio de atividades de natureza pedagógica considerando os temas de estudo;

b) a Período Familiar[475] (Estadia Letiva) acontece no meio familiar e/ou comunitário do estudante, abrangendo atividades de pesquisa, experimentação, e demais atividades de natureza pedagógica, as quais devem possuir vínculo com o tema gerador em estudo, bem como acompanhadas e avaliadas pelo educador.

Os "tempos" do Período Escolar e Período Familiar se integram de forma dialética e processual, em espaços e tempos formativos, internos e externos à escola, com o efetivo direcionamento pedagógico do educador. As Estadias Letivas são previstas no calendário letivo das escolas que trabalham com os elementos da PA, por ser um documento pedagógico imprescindível na organicidade das atividades pedagógicas dos estudantes no tempo familiar e escolar.

Diante disso, o Parecer CNE/CP nº 22/2020, que discorre sobre Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, evidencia que:

> O Movimento da Educação do Campo teve na Pedagogia da Alternância uma referência para organizar o trabalho pedagógico articulando escola e território. Sobretudo correlacionando a escola às necessidades das famílias e comunidades em seus diferentes espaços, territorialidades e temporalidades. Daí emergiram expressões como "Tempo Escola", "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade", isto porque a Pedagogia da Alternância se efetiva e se fortalece por meio da relação escola-família-comunidade-sociedade. Por isso a busca pela superação das dicotomias teoria *versus* prática, abstrato *versus*

[475] O período familiar se configura no calendário letivo como Estadia Letiva, que corresponde ao tempo em que o estudante está no meio familiar e/ou comunitário com a realização de alguma atividade vinculada ao tema gerador.

> concreto, conhecimentos escolares *versus* saberes tradicionais, formação *versus* produção e trabalho intelectual *versus* trabalho manual (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 5).

Nesse cenário, entendemos que a formação dos sujeitos sociais compreende a formação do ser em sentido amplo com articulação dos diversos tempos e espaços, no movimento da teoria e prática. Assim, a formação ampla está vinculada ao conceito de homem integral destacado por Freire (1967) em que

> [...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem é o da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por uma humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é mais doloroso - em nome da sua própria libertação (p. 42).

Dessa forma, "a luta pela humanização e pelo homem como ser de integração só são possíveis a partir de uma educação radical capaz de elevar a uma nova prática social, histórica, política e ética, como ser social (ZITKOSKI; CUNHA; PURIN, 2019, p. 168).

O processo formativo ocorre em diferentes momentos, a começar pela história de cada um, do lugar onde vivem, do saber historicamente construído pela herança cultural, dos saberes oriundos dos ancestrais, entre outros saberes. Assim, a formação do estudante em escolas que possuem os trabalhos direcionados pela Pedagogia da Alternância não ocorre apenas no espaço escolar, mas também em tempos e espaços diferentes, articulando a teoria e a prática em um movimento que envolve diversos elemento pedagógicos como: Plano de Estudo; Caderno de Acompanhamento ou Caderno de Reflexão; Estadia Letiva; Caderno/Pasta da Realidade; Atividades/Conteúdos Vivenciais (visitas, oficinas, palestras e viagens de estudo); Experiência; Atividade de Retorno; Avaliação de Habilidade e Convivência; Avaliação Coletiva, Avaliação Institucional; Avaliação Semanal.

Na vivência escolar esses elementos se consolidam a partir do tema gerador e a pesquisa realizada no meio familiar e/ou comunitário pelo estudante. A Resolução nº 33/2018 foi organizada a partir das experiências das Escolas Comunitárias Rurais pela rede municipal de São Mateus iniciadas em 2010 e caracteriza cada elemento pedagógico:

> I. Plano de Estudo (PE): elemento pedagógico de pesquisa da realidade construído pelos/as estudantes, juntamente com os/as educadores/as e

> desenvolvido/respondido junto à família e à comunidade que traz os elementos da vida camponesa para a escola do campo [...].
> II. Atividades/Conteúdos Vivenciais (visitas, oficinas, palestras e viagens de estudo): são atividades organizadas e planejadas a partir da pesquisa do Plano de Estudo e deverão possuir roteiro de planejamento com relatórios que deverão compor a Pasta da Realidade;
> III. Atividade de Retorno (AR): essa atividade emerge do e no desenvolvimento do Plano de Estudo, procurando responder a questões da realidade camponesa com realização na família e/ou comunidade pelo estudante e deverão possuir roteiro de planejamento com relatórios que deverão compor a Pasta da Realidade;
> IV. Experiência: experimentos realizados no meio familiar ou escolar pelo estudante e deverá possuir roteiro de planejamento com relatórios que deverão compor a Pasta da Realidade;
> V. Caderno de Acompanhamento (CA) ou Caderno de Reflexão: elemento pedagógico com a função de orientar diretamente o/a estudante no tempo em que está no meio familiar e na comunidade, contempla o planejamento do estudante e o diálogo entre a família e escola;
> VI. Estadia Letiva: momento em que o estudante executa as atividades orientadas pelo educador vinculadas ao do Tema Gerador, no contexto do TRABALHO-VIVÊNCIA-ESTUDO e preenche o Caderno de Acompanhamento ou Caderno de Reflexão. Na Estadia Letiva, o educador estará em atividade de Formação e Planejamento que deverá contemplar os elementos pedagógicos do PPP.
> VII. Pasta da Realidade: as atividades do Plano de Estudo (perguntas do PE, relatório do estudante, síntese geral da turma, pontos de aprofundamentos, roteiro e relatório das atividades/conteúdos vivenciais, roteiro e relatório das Atividades de Retorno e relatório da Avaliação de Habilidade e Convivência) e demais atividades pedagógicas do Tema Gerador serão organizadas na Pasta da Realidade, por ser o documento organizador da pesquisa da comunidade, além de contemplar o desempenho de cada estudante.
> VIII. Avaliação de Habilidade e Convivência (AHC): momento de autoavaliação dos estudantes nas temáticas TRABALHO, VIVÊNCIA e ESTUDO, que deverá possuir roteiro de planejamento com relatórios que devem compor a Pasta da Realidade, e deverá acontecer com o educador na temática contemplada com o estudante (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, 2018, p. 12).

Esses elementos pedagógicos possuem uma dinâmica articuladora na formação integral do estudante, envolvendo os diversos saberes no contexto da teoria e prática durante o trabalho curricular. A Pedagogia da Alternância possui materialidade vinculada pelo respeito às identidades e saberes próprios dos sujeitos em suas territorialidades. Assim, “as suas bases conceituais, princípios, mediações pedagógicas e metodológicas articulam tempos, espaços e saberes da escola e universidade, família e comunidade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p.3).

Nesse contexto destacamos a mística e a auto-organização como dimensões presentes na Pedagogia do Movimento, que também se inserem no cotidiano escolar das escolas e na vivência dos estudantes das escolas de São Mateus/ES:

> IX. Auto-organização: momento em que os estudantes participam da organização, planejamento e administração de ações político-pedagógicas da escola, o qual por meio de sistemas de auto-organização, são co-responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas no espaço/tempo escolar, tais como: atividades recreativas, assembleia de estudantes, comitês de trabalhos, divisão das tarefas práticas, mística, organização do ambiente, colegiado escolar, organizam rodízios em grupos, dividem as funções, entre outras ações considerando a realidade da escola.
> X. Mística: expressa-se através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória e se torna um momento de celebração que envolve os diversos sujeitos em um mesmo objetivo do coletivo (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, 2018, p. 13).

A mística e a auto-organização, resumidamente, representa a autonomia crítica do estudante no meio escolar, tendo em vista que a mística possibilita a expressão crítica de terminado tema e a auto-organização, permite a liderança e responsabilidade nos assuntos cotidianos da escola.

A formação realizada pelas escolas em Alternância no município de São Mateus/Es reúne os diversos elementos pedagógicos com o objetivo de contrapor a formação capitalista e refletir o modo de ser da sociedade vigente. Pois compreende que homens e mulheres devem ser os sujeitos do movimento de suas ideias, de seus interesses e pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores, que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual.

As legislações que amparam Educação do Campo em São Mateus

O Movimento da Educação do Campo iniciado em 1997, com o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e na sequência, com as conferências realizadas em 1998, a I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo* e em 2004, a II Conferência Nacional *Por Uma Educação do Campo*, encontros essenciais de reflexão sobre a Educação *do* e *no* campo (CALDART, 2002) e principalmente, para formalizar a Educação do Campo no cenário das legislações nacionais.

Em 1998, a I Conferência trouxe o reconhecimento de experiências educacionais em território campesino, entre elas o trabalho das Escolas Famílias Agrícolas, com a Pedagogia da Alternância, presente em vários estados e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar (CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

Nesse ínterim, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002) representou a valorização dos diversos saberes territoriais presentes no território campesino do Brasil. Além disso, a aprovação dessa legislação em âmbito nacional configura na autonomia dos municípios para realizarem suas normativas considerando as orientações nacionais.

Assim, diversas legislações foram estruturadas coletivamente e aprovadas no município de São Mateus como uma forma de resguardar a identidade do trabalho pedagógico realizado desde 2010 nas escolas em Alternância e demais escolas com Proposta Pedagógica da Educação do Campo.

Dessa forma, a leis municipais aprovadas pela Câmara de Vereadores, sancionadas e publicadas pelo Executivo Municipal foram:

1 - Lei Municipal 1.556/2016 – Normatiza a Educação do Campo no Município de São Mateus e dá outras providências;

2 - Lei Municipal 1.798/2020 - Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES.

Outras normativas foram construídas e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus (CME/SM), com a participação dos sujeitos campesinos para a estruturação. Segue abaixo as normativas aprovadas pelo Conselho Municipal de São Mateus, como:

1 - Resolução CME nº 47, de 06/12/2022 - Ficam estabelecidas as normatizações para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

2 - Parecer CME nº 01/2022, de 05/04/2022 - Educação Escolar Quilombola;

3 - Resolução CME nº 40, de 27/11/2019 – Revoga a Resolução CME/SM nº 05/2008 e estabelece parâmetros mínimos de distribuição de estudantes por turma nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Mateus/ES;

4 - Resolução CME/SME nº 33, de 21/11/2018 – Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES;

5 - Parecer CME nº 03, aprovado em 04/11/2011 - Análise e Parecer sobre implantação da disciplina de Agricultura nas Escolas do Campo de São Mateus/ES;

6 - Parecer CME nº 09, aprovado em 15/12/2009 – Solicita parecer visando à regularização do funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais do Município de São Mateus;

7 - Parecer CME nº 04, aprovado em 30/08/2008 – Adoção da Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo de São Mateus/ES;

Ressaltamos que a Resolução CME/SME nº 33, de 21/11/2018, que "Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES", foi um documento construído por meio de reuniões itinerantes nas comunidades campesinas, aprovada por unanimidade pelos Conselheiros do CME e também por meio de audiência pública, com leitura pública do documento.

As legislações aprovadas até o momento no município de São Mateus representam uma forma de resguardar todo o processo pedagógico e administrativo estruturado para atender a modalidade da Educação do Campo na rede municipal de ensino.

Considerações finais

A Pedagogia da Alternância representa uma grande estratégia para o desenvolvimento sustentável e solidário do campo, à medida que seus construtos teóricos, seus sujeitos , suas práticas, seus instrumentos pedagógicos resultam na construção de um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais.

A experiência da implementação da Pedagogia da Alternância (PA) nos anos finais - Ensino Fundamental em 03 (três) escolas da rede municipal de ensino de São Mateus/ES, se configura a partir do diálogo direto das famílias campesinas com o Sistema Municipal de Ensino de São Mateus. Ou seja, um projeto pedagógico que inicia a partir da busca familiar por uma educação que dialogue com os saberes da realidade camponesa, a valorização dos saberes campesinos.

A organização do Comitê de Educação do Campo de São Mateus representou o avanço de ações da Educação do Campo para outras unidades escolares, como as escolas

multisseriadas. O movimento pedagógico iniciado com a PA nos anos finais - Ensino Fundamental, passa a envolver as etapas da educação infantil e anos iniciais - Ensino fundamental na vivência de elementos da alternância.

Nesse cenário, como uma forma de resguardar toda a caminhada da Educação do Campo no município, diversas legislações foram construídas coletivamente e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores e Executivo.

Assim, as escolas em alternância da rede municipal de São Mateus atuam no processo formativo de estudantes, famílias e educadores interagindo e valorizando os saberes presentes nos diversos territórios, primando a reflexão sobre a sociedade vigente em contraposição à formação capitalista.

Referências

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

CALDART, R. S. Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART R. S. (Org.) **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, p. 25-36.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO. **O campo da Educação do Campo: "Educação do Campo é um direito e não esmola."** Espírito Santo. Documento do Seminário. Dezembro/2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 27 a 31 de julho de 1998, CTE – **Centro de Treinamento Educacional** da CNTI, Luziânia – GO. **Texto Base.** Brasília: [s.n.], 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer CME nº 01/2022, de 05 de abril de 2022. **Educação Escolar Quilombola**, São Mateus, ES, 05 abr. 2022. p. 11.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 003 de 04 de novembro de 2011. **Análise e parecer sobre a implantação da disciplina de agricultura nas escolas do campo de São Mateus/ES**, São Mateus, 14 nov. 2011. p. 09.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 009 de 15 de dezembro de 2009. **Solicita parecer visando a regularização do funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais do Município de São Mateus/ES**, São Mateus, 15 dez. 2009. p. 06.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 04 de 30 de agosto de 2012. **Adoção da Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo de São Mateus/ES**, São Mateus, 30 ago. 2012. 17 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME nº 40, de 27de novembro de 2019. **Revoga a Resolução CME/SM nº 05/2008 e estabelece parâmetros mínimos de distribuição de estudantes por turma nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Mateus/ES**, São Mateus, 27 nov. 2019. p. 02.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME nº 47, de 06 de dezembro de 2022. **Ficam estabelecidas as normatizações para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução**, São Mateus, 15 dez. 2009. p. 06.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME/SME nº 33, de 21 de dezembro de 2018. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES**, São Mateus, 21 dez. 2018. p. 26.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME/SME nº 33, de 21 de dezembro de 2018. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES**, São Mateus, 21 dez. 2018. p. 26.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Diário Oficial da União: 21/11/2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.** Parecer CNE/CP nº 22/2020**.** Diário Oficial da União: 08/12/2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diário Oficial da União: 09/04/2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados.** São Mateus, Censo Brasileiro 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/sao-mateus.html. Acesso em: 07 set. 2023.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Coleção Educação do Campo. 1ª reimpressão. Vitória: Edufes, 2013.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Família Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo:** Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-250.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. Lei 1.798, 20 de fevereiro de 2020. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES e dá outras providências**, São Mateus, ES, 20 fev. 2020. p. 34.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. Lei 1.556, de 18 de março de 2016. **Normatiza a Educação do Campo no Município de São Mateus e dá outras providências,** São Mateus, ES, 18 mar. 2016, p. 06.

ZITKOSKI, Jaime José; CUNHA, Marion Machado; PURIN, Paola Cardoso. Educação Omnilateral. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

O CURSO DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA PROPOSTO E REALIZADO NA PARCERIA ENTRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO E A UFRB NO ÂMBITO DO PRONERA.

Alex Verdério[476]
Tatiana Ribeiro Velloso[477]
Gilmar dos Santos Andrade[478]

Resumo: O Curso de Tecnologia em Agroecologia, proposto pela Escola Família Agrícola do Sertão e acolhido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, foi realizado no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Estruturado sob a Pedagogia da Alternância e ocorrido entre 2015 e 2022, possibilitou a concretização de duas turmas com a formação de 64 agroecólogos. A partir do processo formativo desencadeado, da realidade de inserção dos estudantes nos territórios, seus processos de auto-organização e suas elaborações, a análise está colocada no diálogo com os estudos de Andrade et al. (2021), Gama e Verdério (2021a; 2021b), Lomanto Neto (2021) e Lima e Duarte (2018) e constata as conexões entre os temas das monografias e as demandas comunitárias, apontando para a efetividade e continuidade do Curso na relação entre Universidade e Movimentos Sociais, o que passa pelo reconhecimento e afirmação da práxis educativo-pedagógica constituída no contexto dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Palavras-chave: Agroecologia. Processos formativos na Alternância. PRONERA.

Introdução

A presente elaboração teve por procedimentos investigativos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a experiência laboral no Curso de Tecnologia em Agroecologia realizado na parceria entre a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

[476] Docente da Universidade Federal do Recôncavos da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professore (CFP). Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br
[477] Docente da Universidade Federal do Recôncavos da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: tatiana@ufrb.edu.br
[478] Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XIV. Conceição de Coité, Bahia, Brasil. E-mail: gilmarpjr@gmail.com

Tendo em conta a pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2010), a presente elaboração considerou como materiais empíricos primeiros os relatórios e atas, a proposta curricular do Curso, os documentos de registro e memória de execução, bem como, os 64 trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos educandos e educandas. Já o diálogo com estudos já realizados – Andrade et al. (2021), Gama e Verdério (2021a e 2021b), Lomanto Neto (2021) e Lima e Duarte (2018) – propiciado pela pesquisa bibliográfica e a experiência laboral no Curso, permitiram afirmar as conexões entre o percurso formativo desencadeado, a elaboração das 64 monografias e a inserção dos estudantes-pesquisadores nas comunidades do campo, o que deu sustentação aos objetos de pesquisa acolhidos nos trabalhos de conclusão de curso analisados.

Esse trajeto analítico permitiu ainda, indicar a possibilidade da continuidade do Curso na relação entre Universidade e Movimentos Sociais. Reitera assim o processo formativo proposto, afirmando suas conexões com as demandas presentes nas realidades locais e que passam a sustentar tanto a formação desencadeada como os aprofundamentos possibilitados pela elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, por exemplo.

Nesse contexto, mesmo quando considerado o processo paulatino de esvaziamento do PRONERA como ação fundamental na formação dos povos trabalhadores do campo (VERDÉRIO, 2021), a possível continuidade do Curso está amparada na relação entre Universidade e Movimentos Sociais. Nesse quadro, a resistência e a proposição estão colocadas como ações fundamentais na afirmação de uma concepção de formação que, sustentada em processos de transição agroecológica (GLIESSMAN, 2008) e de construção coletiva da Agroecologia (GUHUR; SILVA, 2021), atenda os interesses e as necessidades formativas dos trabalhadores. Nesse aspecto, destaca-se a perspectiva de refletir acerca do que definimos como "sujeito educativo-pedagógico" no processo de construção do conhecimento, sobretudo, quando considerada a presença e atuação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo na articulação de processos de construção do conhecimento diretamente relacionados com o diálogo de saberes e experiências, como o efetivado no Curso. Sendo essa uma ação que emerge da práxis educativo-pedagógica dos movimentos sociais contemporâneos na América Latina.

Elementos sobre o contexto de realização do Curso

O Curso de Tecnologia em Agroecologia (UFRB, 2014), ocorrido entre os anos de 2015 e 2022, foi efetivado na parceria entre a EFASE, o PRONERA e a UFRB e teve sua concretização na realização de duas turmas, possibilitando a formação de 64 agroecólogas e agroecólogos.

Inicialmente, a proposta do Curso de Tecnologia em Agroecologia, "[...] encabeçada pela REFAISA foi aprovada junto ao Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária" (UFRB, 2014, p. 5) e posteriormente, o Projeto Pedagógico do Curso tramitou e foi aprovado nas instâncias internas da UFRB, tendo o Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no município de Amargosa, como o *campus* da UFRB que sediaria o Curso. Em sua realização, "O curso adotou a perspectiva do Diálogo dos Saberes que reafirma a relação da escola com as comunidades do entorno, criando outras possibilidades para a formação no ensino superior" (SILVA; COSTA, 2018, p. 286-287).

Em relação à realização do Curso de Tecnologia em Agroecologia no CFP-UFRB no âmbito do PRONERA e em parceria com a EFASE, como dito, foram implementadas duas turmas, que viabilizaram a formação 64 estudantes. Sendo que, no dia 04 de dezembro de 2020 foi efetivada a colação de grau de 58 agroecólogas e agroecólogos. E, no dia 22 de junho de 2022 foi realizada a colação de grau de mais seis estudantes.

Entre o final de 2015 e meados de 2018, a partir da aprovação do Curso pelo PRONERA e nas instâncias internas da Universidade foram realizados os processos de seleção e a oferta de uma gama de componentes curriculares, constituintes da base curricular do Curso que estruturado sob a Pedagogia da Alternância, entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, esteve voltado para

> Formar profissionais em nível superior de Tecnologia em Agroecologia, com habilitação para realização, orientação e gerenciamento dos processos de produção e transformação da realidade agropecuária, a partir dos princípios da Agroecologia e da Cooperação, tendo como área preferencial de atuação as pequenas unidades de produção, assentamentos rurais e as demais áreas fruto de projetos de reforma agrária, de Comunidades de Fundo de Pasto, Quilombolas e do Programa Nacional de Credito Fundiário – PNFC, reconhecidos pelo INCRA (UFRB, 2013, p. 17).

Molina, Santos e Britto (2020) ao analisarem a formação na área das Ciências Agrárias propiciada pelos cursos realizados no âmbito do PRONERA, verificam que tais experiências,

de maneira geral, quando atreladas às lutas da classe trabalhadora do campo, produzem um tipo de conhecimento voltado para a construção de respostas às demandas, às reivindicações e às necessidades inerentes ao campo e às populações que ali produzem sua existência, evidenciando assim uma ação formativa intencionalmente posta e referenciada socialmente. Nesse contexto,

> [...] o conhecimento que vem sendo gerado nesses cursos e que ajuda a construir um novo projeto de campo, porque a concepção de produção de conhecimento que os embasa alia teoria e prática, entendendo-as como um contínuo indissociável na ação dos sujeitos que são formados nos cursos, sendo eles próprios não só capazes de pensar criticamente as práticas que produzem, mas fundamentalmente de voltar às teorias, refazendo-as, transformando-se, de fato, em sujeitos de práxis. (MOLINA; SANTOS; BRITTO, 2020 p. 10).

Com essa chave de leitura proposta por Molina, Santos e Britto (2020), também é possível compreender a importância da experiência do Curso de Tecnologia em Agroecologia no CFP-UFRB, pois, tendo em conta as avaliações acerca da realização do Curso, foi possível verificar que o mesmo "[...] cumpriu com uma tarefa fundamental na formação e instrumentalização dos sujeitos do campo acerca da Agroecologia, em suas diversas dimensões: técnica, produtiva, social, política e cultural" (ANDRADE et al., 2021, p. 74).

O período inicial do Curso – que corresponde ao final de 2015 até meados de 2018 – de acordo com o Relatório Complementar de Cumprimento do Termo de Execução Descentralizada (TED) n° 15/2015 por parte da UFRB (UFRB, 2021), foi viabilizado em partes pelos recursos advindos do PRONERA.

De acordo com informações disponíveis no Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRB, as atividades letivas do Curso tiveram início no segundo semestre de 2015, com 84 estudantes matriculados, culminando em 2022 com 64 estudantes formados.

Contudo, cabe destacar que a partir de 2018, em 2019 e no posterior contexto deflagrado pela pandemia do Covid-19 – anos de 2020, 2021 e 2022 – não houve a efetivação do repasse da quarta e última parcela dos recursos firmados pelo TED nº 15/2015. Sendo que, "para o ano de 2018, conforme TED nº 15/2015, foi firmada a previsão de repasse da quarta parcela de recursos no valor de seiscentos e cinquenta mil, sessenta e trinta e dois reais e cinquenta e oito centavos (R$ 650.732,58) para realização do objeto em sua totalidade (UFRB, 2021, p. 2).

Todavia, o repasse desse valor não foi efetivado pelo INCRA à Universidade asseverando ainda mais as condições e possibilidades para concretização do processo formativo desencadeado no Curso.

Tal situação, evidenciada pelo não repasse de recursos já firmados, esteve inserida numa ação mais ampla de estrangulamento orçamentário do conjunto das Instituições de Educação Superior públicas no país (LEHER, 2020). Esse processo minou e pretendeu romper com importantes ações que fomentaram a inserção dos setores populares na Universidade pública nas últimas décadas no país e "[...] exemplifica de maneira inequívoca tentativas contundentes para o alcance de um retorno à elitização da Educação Superior no Brasil" (VERDÉRIO, 2021, p. 83).

Nesse contexto, de falta de recursos devido ao não repasse dos valores inicialmente acordados e assumidos pelo INCRA, tendo em conta a resistência, a mobilização, a capacidade de luta e a articulação organizativa dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, a parceria da UFRB com a EFASE é recolocada como grande mecanismo de realização e finalização do Curso.

Os desafios e as potencialidades da organização comunitária e coletiva

Como dito, o Curso de Tecnologia em Agroecologia ofertado no CFP-UFRB surge de uma demanda real, de pressão política e da construção coletiva dos sujeitos sociais organizados em Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, diante do Estado burguês e em um contexto político adverso. Esse processo teve início durante o período do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff e sua conclusão se deu no período da pandemia do Covid-19, no qual o Brasil foi submetido a um projeto ultraneoliberal e fundamentalista de acordo com os interesses e disposição do governo estabelecido e da fração local do Estado Maior do Capital (LEHER, 2020). Assim, vale destacar que o Curso ocorreu em um momento de consolidação do desmonte das políticas públicas no Brasil, o que se desdobrou no esvaziamento do PRONERA.

Diante deste contexto, foi preciso uma ampla mobilização dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo participantes da proposta para a criação das condições

objetivas para a existência do Curso, assim como para o envolvimento na condução do método pedagógico, compreendido como a dinâmica e o jeito de realizar a formação humana.

A materialização da construção do Curso, se realiza a partir das condições objetivas, das contradições existentes e da mobilização dos envolvidos no processo formativo. A instância política organizativa do Curso foi composta por um conselho com representantes dos Movimentos Sociais, da UFRB e da Coordenação Político Pedagógica do Curso (CPP). Vale ressaltar que essa última – a CPP – foi constituída com a presença constante de quatro monitores da EFASE e um representante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Em relação a sua concretude, dois legados pedagógicos que dão sustentação para a luta por uma Educação do Campo no Brasil, sustentaram a proposta formativa e organizativa do Curso: a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004) e a Pedagogia da Alternância (GIMONET, CALVÓ, 2013). Da primeira, tem-se a ênfase à intencionalidade pedagógica, a organicidade das turmas e o Movimento Social como sujeito educativo. Da segunda, foram referenciados na concretude do Curso, os tempos formativos – desdobrados na alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade –, os instrumentos pedagógicos (elementos de mediação do processo ensino-aprendizagem) e a forma de acompanhamento durante o Tempo Comunidade (ANDRADE et al., 2021).

Os distintos momentos de Tempo Universidade no decorrer do Curso foram organizados em períodos entre 45 a 65 dias. A organicidade das turmas foi referenciada na dinâmica organizativa dos Movimentos Sociais e constituída por Núcleos de Base (NB) e Equipes de Trabalho. Os NB foram constituídos como instâncias auto-organizativas, em vista de construir a gestão do Curso, a coletividade, e o planejamento das atividades de estudo, das práticas pedagógicas, técnicas e científicas durante o Tempo Universidade. As Equipes de Trabalho, por sua vez, assumiram a elaboração de relatórios e da memória do Curso; o impulsionar da vivência da mística; da comunicação e da cultura; da disciplina e das relações humanas e de saúde.

Em relação ao Tempo Comunidade, o planejamento das atividades pedagógicas foi construído pela CPP, a partir das tarefas propostas pelos educadores e educadoras responsáveis pelos componentes curriculares, as demandas dos Movimentos Sociais e as ações formativas que articulavam a formação humana, tecnológica e política, como Diálogo de Saberes e Encontro de Culturas Tardin (2008 *apud* Tardin et al, 2022, p. 8), que perpassa

> [...] a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, partindo-se da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestionam, de modo a valorizar seus processos históricos e correlacioná-los e problematizá-los a luz da história da agricultura e dos movimentos sociais a que pertençam e das potencialidades e limitações ecológicas e agrícolas do ambiente local, de modo a alcançar o desencadeamento da experimentação em agroecologia, a implementação da transição agroecológica e o estabelecimento de agroecossistemas sustentáveis (destaques dos autores).

O maior desafio dos diferentes momentos de Tempo Comunidade esteve relacionado com o processo de acompanhamento, já que os educadores e as educadoras que lecionaram os componentes curriculares não estavam próximo dos estudantes durante esses períodos. O acompanhamento foi realizado por representantes dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Por um curto período houve um bolsa para monitoria, que contribuiu para qualificar o processo de acompanhamento, todavia, a falta do repasse financeiro por parte do PRONERA/INCRA limitou o processo de monitoria e acompanhamento.

É importante destacar que, mesmo antes do não repasse da última parcela em 2018 referente ao TED nº 15/2015, os recursos financeiros disponibilizados até então eram aquém das necessidades reais do Curso, não possuía uma regularidade e para agravar o quadro, conforme já exposto anteriormente, durante o último ano do convênio não houve transferência financeira alguma. Com isso, os estudantes e os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo precisaram realizar diversas ações de mobilização nas comunidades para arrecadar alimentos e os demais custos financeiros foram sendo assumidos pela EFASE.

Assim, a organização comunitária e coletiva no Curso de Tecnologia em Agroecologia além de ser um importante fundamento do processo formativo desencadeado colocou-se como condição *sine qua non* para realização e finalização das duas turmas do Curso.

A pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso

A base curricular do Curso de Tecnologia em Agroecologia ofertado no CFP-UFRB, no âmbito do PRONERA e da parceria com a EFASE, é constituída por um total de 2.681 horas de atividades curriculares, esteve estruturada em três eixos formativos, sendo eles: Formação

Básica, Formação Sociopolítica e Formação Tecnológica (UFRB, 2014, p. 62). A carga horária total do Curso foi desdobrada em 2.210 horas de componentes obrigatórios, 153 horas de componentes optativos, 118 horas pertinentes à curricularização da extensão e 200 horas de Atividades Complementares.

Dentre os componentes obrigatórios do Curso, insere-se o componente curricular de Pesquisa I, com carga horária de 51 horas, que mesmo não integrando os componentes curriculares destinados especificamente para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, tem grande aderência a essa construção. A ementa de Pesquisa I, indica aprofundamentos sobre:

> O que é científico. Produção do conhecimento e leitura da realidade social. Colonização e descolonização do pensamento latino americano. Saberes locais e universais. Preocupações metodológicas e políticas da pesquisa. Objeto(s) de estudo e sujeitos da pesquisa na/da Educação do Campo. Introdução a Metodologia do Trabalho Científico. Elaboração do Plano de estudo para o Tempo Universidade (UFRB, 2014, p. 26).

De maneira articulada a esse debate introdutório promovido no componente curricular de Pesquisa I, conforme disposto no Projeto Pedagógico Curricular do Curso (UFRB, 2014, p.62), do total de 2.210 horas pertinentes aos conteúdos curriculares obrigatórios que constituem sua base curricular, 136 horas foram destinadas a elaboração do trabalho de conclusão de curso, compreendendo os componentes curriculares de Pesquisa II, Pesquisa III e Seminário de Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

O componente curricular de Pesquisa II, com uma carga horária de 51 horas, tem por foco, "metodologias da pesquisa científica. Pesquisa participante. Metodologia da Pesquisa-Ação. Base empírica da pesquisa social. Etnociências. Abordagem sistêmica e funcionalista na pesquisa. Elaboração do Plano de estudo para o Tempo Universidade" (UFRB, 2014, p.36). Por sua vez, o componente curricular de Pesquisa III, também com uma carga horária de 51 horas, esteve voltado para

> Aportes teóricos para o desenvolvimento do trabalho científico. Desenvolvimento do projeto de TCC. Categorias de análise. Método de investigação e de explicação. Instrumentos de pesquisa. Uso da memória como prática de pesquisa. Abordagem sistêmica e funcionalista na pesquisa. Elaboração do Plano de estudo para o Tempo Universidade (UFRB, 2014, p. 53).

E por fim, o componente curricular Seminário de Apresentação dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), com uma carga horária de 34 horas, foi voltado exclusivamente para as bancas de apresentação dos trabalhos.

Assim, a pesquisa no interior do Curso, considerando sua estrutura curricular, foi desdobrada em componentes curriculares especificamente voltados para esse fim e que integraram o eixo de Formação Básica.

As bancas de defesa dos trabalhos de conclusão de curso, colocadas como momento concluinte do processo da pesquisa e também de inserção nas atividades curriculares do Curso por parte dos estudantes, foram realizadas no período entre os anos de 2019 e de 2021, e inseridas no componente curricular Seminário de Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), compreenderam a elaboração, a apresentação e a aprovação de 64 trabalhos monográficos.

No percurso formativo desencadeado no Curso de Tecnologia em Agroecologia, tendo por referência a proposta curricular do Curso, a realização da Pedagogia da Alternância e estando sustentado na inserção territorial dos estudantes e na vinculação com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, foram produzidos os 64 trabalhos de conclusão de curso que tiveram suas reflexões e análises voltadas para questões latentes que perpassam os modos vida, de produção da existência e de resistência no campo, concebendo a Agroecologia em seu tripé constituinte – ciência-movimento-prática social – conforme nos apontam Guhur e Silva (2021).

Em 2021, a partir da experiência do Curso e da concretude dos trabalhos de conclusão de curso elaborados e, tendo em conta a chamada do edital nº. 001/2020 – EDUFRB, apoio à publicação de livros eletrônicos (*e-books*) Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB, foi elaborado e publicado o *e-book* intitulado “Conquistas do Pronera: Tecnologia em Agroecologia na UFRB” (VERDÉRIO; LOMANTO NETO; VELLOSO, 2021). Essa obra, reúne elaborações de “[...] trinta e sete autoras e autores, estudantes, professores e colaboradores que atuaram na realização do curso de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo CFP-UFRB. [...] A elaboração apresenta elementos fundantes da realização do curso e a síntese de dezessete trabalhos monográficos [...]” (UFRB, 2021, p. 8).

Assim, ao verificar a elaboração de 64 trabalhos de conclusão de curso, mais a publicação do e-book “Conquistas do Pronera: Tecnologia em Agroecologia na UFRB”

(VERDÉRIO; LOMANTO NETO; VELLOSO, 2021) que conta com dezessete artigos elaborados pelos estudantes e seus orientadores a partir dos trabalhos de conclusão de curso, verifica-se a pertinência e a aderência da formação técnica, produtiva, social, política e cultural promovidas no Curso (ANDRADE et al., 2021) aos processos vivenciados nas comunidades de inserção dos estudantes.

As conexões entre os Trabalhos de Conclusão de Curso e as demandas das realidades de inserção dos estudantes

Ao tomar por referência de análise os 64 trabalhos de conclusão de curso elaborados no Curso de Tecnologia em Agroecologia, concatenando com a proposição analítica da investigação sobre *A inserção da pesquisa no curso de Tecnologia em Agroecologia do CFP-UFRB: mapeamento e análise dos trabalhos monográficos elaborados no curso* (UFRB-CFP, 2020), Gama e Verdério (2021a e 2021b) propuseram verificar três dimensões da concretização da pesquisa no Curso, sejam elas: i) temas de pesquisa; ii) relação dos estudantes-pesquisadores com os objetos de estudo; e iii) tipos e procedimentos de pesquisa.

Em seu trajeto analítico Gama e Verdério (2021a e 2021b), realizaram o agrupamento dos trabalhos monográficos produzidos no Curso por temáticas abordadas. Em acordo com o dimensionamento dos(as) autores(as), conforme apresentado no Quadro 1, considerando os 64 trabalhos monográficos produzidos no Curso, verifica-se a concretização de dez grupos temáticos, constituídos a partir dos trabalhos analisados.

Quadro 1: Temáticas abordadas nos trabalhos monográficos do Curso de Tecnologia em Agroecologia CFP-UFRB

Tema	Nº de Trabalhos
Unidades de produção e manejo agroecológico	12
Mulheres e juventude do campo	9
Soberania alimentar	9
Organização em rede e renda na Agricultura Familiar	8
Impactos socioambientais	6
Agroextrativismo	6
Plantas medicinais	5
Comunidades tradicionais e assentamentos	4
Plantas forrageiras	4
Agroecologia e educação escolar	1
Total de trabalhos	**64**

Fonte: Organizado pelos autores a partir de Gama e Verdério (2021a e 2021b).

Ao verificar os agrupamentos temáticos propostos no Quadro 1 é perceptível uma aderência dos temas aprofundados nos trabalhos de conclusão de curso com questões pertinentes à construção da Agroecologia nos territórios, conectada às demandas presentes nesses espaços e a ação concreta dos sujeitos nessa construção.

De acordo com o expresso no Quadro 1, o agrupamento que agrega o maior número de trabalhos – com um total de doze monografias – se refere a análises de processos produtivos em *Unidades de produção e manejo agroecológico*. Logo na sequência, é verificado um conjunto de trabalhos que aprofundam as temáticas relacionadas à *Mulheres e juventude do campo* e à *Soberania alimentar* com nove trabalhos cada um. A *Organização em rede e renda na Agricultura Familiar* congrega oito trabalhos. As temáticas sobre *Impactos socioambientais* e sobre *Agroextrativismo*, registram seis trabalhos cada uma. *Plantas medicinais* aparece como temática central em cinco trabalhos analisados. Já *Comunidades tradicionais e assentamentos* e *Plantas forrageiras* são agrupamentos temáticos que contam com quatro monografias cada. O debate sobre a *Agroecologia e educação escolar* aparece em apenas um trabalho.

Ao tomar a totalidade dos 64 trabalhos monográficos e os dez agrupamentos temáticos propostos constata-se a presença de questões latentes e candentes no debate e na construção da Agroecologia em sua materialidade territorial e na concretude da vida dos diversos sujeitos que a constroem cotidianamente. Isso corrobora com a compreensão da Agroecologia "como uma ciência, um enfoque ou disciplina científica, como prática (social) e como movimento ou luta política" (GUHUR; SILVA, 2021).

Gama e Verdério (2021b), ao aprofundarem a análise em 34 trabalhos monográficos elaborados no Curso de Tecnologia em Agroecologia CFP-UFRB identificaram que em 22 deles a relação dos estudantes-pesquisadores com os objetos de estudo é registrada. Dentre os trabalhos analisados de maneira mais detalhada, Gama e Verdério (2021b) indicam que em quinze desses trabalhos os autores e as autoras registraram os tipos de pesquisas realizadas, compreendendo pesquisas qualitativas, quantitativas, pesquisa participativa, pesquisa-ação, exploratória, estudo de caso, experimental, militante e de caráter social. Já em relação aos procedimentos de pesquisa, Gama e Verdério (2021b) identificaram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo com o desdobramento na utilização de questionários ou entrevistas, observações rodas de conversas, registro de imagens, oficinas e coletas de materiais.

Assim, considerando as temáticas abordadas nos 64 trabalhos monográficos elaborados no Curso de Tecnologia em Agroecologia CFP-UFRB e os aprofundamentos realizados por Gama e Verdério (2021b) sobre 34 deles, tendo em conta a relação dos estudantes-pesquisadores com os objetos de estudo e os tipos e procedimentos de pesquisa adotados é afirmada "[...] uma aproximação entre as temáticas abordadas, tendo por referência o debate e a construção da Agroecologia e ao Desenvolvimento Regional" (GAMA e VERDÉRIO, 2021b, p. 1). Tendo em conta o mapeamento e a análise dos trabalhos monográficos elaborados no Curso, também é possível constatar "[...] uma relação direta entre os temas de pesquisa e a realidade de inserção dos estudantes-pesquisadores" (GAMA e VERDÉRIO, 2021b, p. 1).

Por sua vez, conforme expresso no Quadro 2, Lomanto Neto (2021) ao analisar os 64 trabalhos de conclusão de curso produzidos, tendo por referência *A transição agroecológica na formação de tecnólogos*, em acordo com a proposição de Gliessman (2008), verifica que 45 trabalhos mantêm correlação com três diferentes níveis do Processo de Transição Agroecológica Interna, conforme proposto por Gliessman (2008).

Quadro 2: Categorização do Processo de Transição Agroecológica Interna (GLIESSMAN, 2008) correlacionado com os temas propostos nos trabalhos monográficos

Transição interna do sistema produtivo	N°. de trabalhos com temas correlatos
Nível 1 - Redução e racionalização do uso de insumos externos, aumentando a eficiência das práticas conservacionistas	
Práticas de controle de plantas espontâneas	2
Reduzir o uso de adubos e racionalizando espaçamento se plantas	4
Monitoramento de insetos e doenças, reduzindo uso de agrotóxico	3
Práticas de conservacionista e cobertura do solo	1
Subtotal	**10**
Nível 2 - Substituição de insumos externos	
Cultivos de cobertura (adubação verde)	3
Utilização de adubos de base ecológica (biofertilizante, composto)	3
Controle biológico de insetos e doenças em vez do agrotóxico	2
Uso da vegetação nativa	15
Subtotal	**23**
Nível 3 - Redesenho dos sistemas produtivos	
Rotação de culturas	2
Uso de componentes da paisagem	6
Sistema com maior complexidade (sistemas agroflorestais)	4
Subtotal	**12**
Total de trabalhos com o tema transição interna	**45**

Fonte: Organizado pelos autores a partir de Lomanto Neto (2021).

Ao considerar a redução e a racionalização do uso de insumos externos, com o aumento da eficiência das práticas conservacionistas (GLIESSMAN, 2008), Lomanto Neto (2021, p. 51-

52) verifica que dez trabalhos monográficos podem ser correlacionados a esse nível. No que tange a substituição de insumos externos (GLIESSMAN, 2008), é verificada a conexão de 23 trabalhos a esse nível. Ao considerar a possibilidade de redesenho dos sistemas produtivos (GLIESSMAN, 2008), Lomanto Neto (2021, p. 51-52), aponta a contribuição de doze trabalhos que se relacionam a este nível.

Ainda conforme Lomanto Neto (2021, p. 55), de acordo com o Quadro 3, são identificados 33 trabalhos entre os 64 que foram elaborados no Curso e que podem ser integrados à cinco dimensões que dizem respeito ao Processo de Transição Agroecológica Externa, conforme proposto por Gliessman (2008).

Quadro 3: Categorização do Processo de Transição Agroecológica Externa (GLIESSMAN, 2008). O quadro mostra onde pode os temas que foram trabalhados na transição externa ao sistema produtivo

Transição externa do sistema	Nº. de trabalhos com temas correlatos
Relações sociais (gênero, juventude)	12
Organização e controle social	12
Mercados solidários, beneficiamento e comercialização	9
Políticas Públicas	4
Ensino, Pesquisa e ATER	1
Total de trabalhos com tema vinculado à transição externa	**33**

Fonte: Organizado pelos autores a partir de Lomanto Neto (2021).

De modo geral, em sua análise Lomanto Neto (2021), verifica que a transição agroecológica se coloca como elemento basilar na formação da agroecóloga e do agroecólogo proposto pelo Curso de Tecnologia em Agroecologia do CFP-UFRB.

Ao realizar o paralelo entre as considerações de Gama e Verdério (2021a e 2021b) e de Lomanto Neto (2021) e, tendo em conta a leitura proposta por Molina, Santos e Britto (2020), contata-se um entrelaçamento recíproco entre as proposições sobre a construção da Agroecologia enquanto ciência, movimento e modo de vida, tendo em conta os processos de transição agroecológica, seja no âmbito interno ou externo, que refletido na produção do conhecimento científico sistematizada nos trabalhos monográficos do Curso de Tecnologia em Agroecologia do CFP-UFRB toma as demandas das realidades locais como questões pertinentes que passam a sustentar e a ser aprofundadas nos 64 Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos.

Considerações: a continuidade do Curso de Tecnologia em Agroecologia no CFP-UFRB

Adjacente a riqueza da experiência realizada com a formação de 64 agroecólogaos/as, expressa seja na qualidade social do processo formativo desencadeado, ou na capilaridade alcançada, bem como, na conexão direta com as demandas das realidades locais, que tomou materialidade nos trabalhos monográficos elaborados, os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo, como promotores da construção do conhecimento diretamente relacionados com o diálogo de saberes e experiências, intensificaram a demanda e as tratativas com a Universidade para continuidade da oferta do Curso.

Nesse quadro, a interlocução entre Universidade e Movimentos Sociais, ampliada no segundo semestre de 2021, pelo diálogo entre CFP-UFRB, EFASE vinculada à REFAISA e Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB), vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) abre bons horizonte para a continuidade do Curso. Essa proposição, mesmo na contramão do esvaziamento do PRONERA vivenciado no último período, tem em conta a experiência concretizada, a organização da formação sob a Pedagogia da Alternância e o atendimento às demandas dos diversos territórios e biomas que integram a Bahia e a região Nordeste como um todo, tendo a práxis que emerge do fazer educativo-pedagógico no contexto dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo como eixo fundamental que contribuiu na sustentação e realização das duas turmas do Curso de Tecnologia em Agroecologia no CFP-UFRB, bem como, a proposição de sua continuidade.

Assim, a continuidade do Curso, na articulação com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, coloca-se no âmbito da resistência e da proposição, com a afirmação de uma concepção de formação que atenda os interesses e as necessidades formativas dos povos trabalhadores do campo, das águas e das florestas. Nessa perspectiva destaca-se as apreensões sobre os processos de transição agroecológica como proposto por Gliessman (2008) e aprofundados por Lomanto Neto (2021), bem como, a Agroecologia compreendida como ciência-movimento-prática social, em acordo com a leitura de Guhur e Silva (2021), uma ação que necessita ser vivenciada cotidianamente nos territórios de inserção e de atuação, o que evidencia a premência do Diálogo de Saberes e Encontro de Culturas (TARDIN, 2008 apud TARDIN et al, 2022, p. 8) na formação proposta.

Para tanto, após solicitação dos Movimentos Sociais – EFASE/REFAISA e EPAAEB/MST – à Reitoria da UFRB e à Direção do CFP, em setembro de 2021 foi instituído o Grupo de Trabalho para reformulação da Proposta Pedagógica do Curso de Tecnologia em Agroecologia (UFRB-CFP, 2021), com a participação de integrantes do corpo docente da Universidade e de representantes dos Movimentos Sociais, tendo por perspectiva a continuidade do Curso. Já em fevereiro de 2023, o projeto para nova oferta do curso foi apresentado pelo MST e pela UFRB à Secretaria de Estado da Educação da Bahia (SEC-BA), o qual aguarda encaminhamentos.

Referências bibliográficas

ANDRADE, G. dos S.; BRITO, I. de S.; TROILO, G.; PACHECO, J. L. F. O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no semiárido. 2021. In: VERDÉRIO, A.;

LOMANTO NETO, R.; VELOSSO, T. R. (orgs.). **Conquistas do Pronera:** Tecnologia em Agroecologia na UFRB. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. Disponível em: https://online.fliphtml5.com/sjtcu/mcpw/#p=1. Acesso em: 26/set./2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COSTA, J. J. D. Saberes e culturas camponesas ocupando universidades: o PRONERA e a Educação Superior. In: GUEDES, C. G. (Et. all) (Orgs.). **Memórias dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, Ed UnB, 2018.

GAMA, A. dos S.; VERDÉRIO, A. Mapeamento dos trabalhos monográficos elaborados no Curso de Tecnologia em Agroecologia do CFP-UFRB. 2021a. In: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. **III Congresso Internacional e V Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação.** Vitória da Conquista - BA: UESB, 2021.

GAMA, A. dos S.; VERDÉRIO, A. A pesquisa no Curso de Tecnologia em Agroecologia do CFP-UFRB: as monografias elaboradas no Curso. 2021b. In: UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura:** viva a ciência – Sessões científicas - Sala 34. Cruz das Almas - BA: TV UFRB, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AIibzAC_7j0&t=6476s. Acesso em: 26/set./2023.

GIMONET, J.C.; CALVÓ, P.P. Aprendizagens por Alternância. In: BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia:** processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2008.

GUHUR, D.; SILVA, N. R. da. Agroecologia. In: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2021. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf. Acesso em 26/set./2023.

LOMANTO NETO, R. A transição agroecológica na formação de tecnólogos. 2021. In: VERDÉRIO, A.; LOMANTO NETO, R.; VELOSSO, T. R. (orgs.). **Conquistas do Pronera:** Tecnologia em Agroecologia na UFRB. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. Disponível em: https://online.fliphtml5.com/sjtcu/mcpw/#p=1. Acesso em: 26/set./2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. dos; BRITTO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-25, e4539138, jan./dez. 2020. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539. Acesso em: 26/set./2023.

LIMA, S. L. da S., COSTA, J. J. D. da Síntese do GT08 - Residência Agrária, Educação Profissional e Agroecologia. In: GUEDES, C. G. (Et. all) (Orgs.). **Memórias dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, Ed UnB, 2018. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 26/set./2023.

LEHER, R. Guerra cultural e Universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020. p. 106 -149. Disponível em: https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2020/09/future-se-ebook.pdf. Acesso em 26/set./2023.

TARDIN, J. M.; GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N.; MATOS, A. V. de; ROQUE, J.; SILVA, J. R. (orgs.). **Caderno da Ação Pedagógica - Viver é Lutar! Construir Reforma Agrária Popular! Maringá: Escola Milton Santos de Agroecologia**. 2022. Disponível em: https://mst.org.br/download/caderno-da-acao-pedagogica-viver-e-lutar-construir-reforma-agraria-popular/. Acesso em: 24/set./2023.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; CFP – Centro de Formação de Professores. **A pesquisa na interface entre Educação Superior e Educação do Campo nos cursos de graduação em regime alternância do Centro de Formação de Professores da UFRB.** Projeto de Pesquisa. Amargosa – BA: UFRB-CFP, 2020.
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Tecnologia em Agroecologia.** Amargosa – BA: UFRB, 2013.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. CFP – Centro de Formação de Professores. **Ordem de Serviço No 183 / 2021 –** Grupo de Trabalho para reformulação da Proposta Pedagógica do curso de Tecnologia em Agroecologia do Centro de Formação de Professores. Amargosa – BA: UFRB, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1480OwlJcM3hl9NpiE6OGWPZEM3UGHbDd. Acesso em: 26/set./2023.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Relatório Complementar de Cumprimento do Termo de Execução Descentralizada – TED n° 15/2015 por parte da UFRB.** Amargosa – BA: UFRB, 26 de novembro de 2021.

VERDÉRIO, A. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. In: **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 65-85,jan./abr. 2021. Disponível em: http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/760/475. Acesso em: 26/set./2023.

VERDÉRIO, A.; LOMANTO NETO, R.; VELOSSO, T. R. (orgs.). **Conquistas do Pronera:** Tecnologia em Agroecologia na UFRB. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. Disponível em: https://online.fliphtml5.com/sjtcu/mcpw/#p=1. Acesso em: 26/set./2023.

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: UM ESTUDO DA COMPLEXIDADE DO MOVIMENTO MIGRATÓRIO GLOBAL E DA REGIÃO FRONTEIRIÇA ENTRE BRASIL E PARAGUAI, COM FOCO NA JORNADA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS EM BUSCA DE FORMAÇÃO MÉDICA

Célia Gesica Belotto Wrobel[479]

Resumo: Esta pesquisa enfatiza a presença constante da migração ao longo da história, com o Brasil e o Paraguai como exemplos de nações que foram povoadas através desse fenômeno. Observa-se um aumento significativo no número de migrantes internacionais em todo o mundo. A globalização desempenhou um papel crucial ao facilitar a mobilidade e a conectividade entre diferentes regiões, estimulando assim os fluxos migratórios. O que facilita na busca de novas oportunidades de emprego, melhores condições de vida e acesso à educação fora de seus países de origem. As migrações são motivadas não apenas por fatores econômicos, mas também por questões políticas, sociais e culturais. Para conduzir esta pesquisa, realizamos uma revisão documental e bibliográfica abrangente que abarcou a literatura sociológica, histórica e geográfica da região fronteiriça, além de estudar a migração de estudantes brasileiros que optam por cursar medicina no Paraguai. A revisão bibliográfica desempenha um papel crucial neste estudo, permitindo a análise crítica das principais teorias, conceitos e descobertas já realizadas sobre o tema em questão. Esperamos que este estudo contribua para uma melhor compreensão do fenômeno migratório dos estudantes brasileiros em busca de formação médica no Paraguai.

Palavras-chave: Migração, Território, Fronteiras.

Introdução

O Paraguai é amplamente reconhecido por sua história de fomento à imigração, com políticas de povoamento evidentes nos períodos subsequentes à Guerra da Tríplice Aliança, ocorrida de outubro de 1864 a março de 1870. Após a guerra, o país enfrentou uma devastação demográfica, social e econômica, o governo pós-guerra viu na imigração uma oportunidade e esperança para a reconstrução e desenvolvimento da nação. Como resultado, as fronteiras do Paraguai foram abertas de forma irrestrita à imigração por mais de 140 anos. (PARAGUAI, 2015)

Cada onda migratória que chegou ao Paraguai ao longo dos anos não apenas remodelou o território nacional, mas também deixou um legado cultural significativo. Os imigrantes

[479] Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil – e-mail: psicologagesicabelotto@gmail.com

estabeleceram instituições educacionais, hospitais, locais de culto religioso, clubes e centros esportivos e culturais. Além disso, eles difundiram suas línguas nativas, religiões, músicas e literaturas pelo território paraguaio, conforme documentado por estudos como os de RUBIANI (2002).

No final do século passado, houve um notável aumento no fluxo de imigrantes brasileiros, ultrapassando todos os registros históricos até então. Esse movimento migratório chegou a ser chamado de "marcha para o oeste" e resultou no deslocamento de milhares de agricultores para as terras férteis do Paraguai.

Para subsidiar a condução da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangendo a literatura sociológica, histórica e geográfica da região fronteiriça, bem como o estudo da migração estudantil e dos brasileiros que optam por estudar medicina no Paraguai. A revisão bibliográfica desempenhou um papel crucial neste estudo, permitindo a análise crítica das principais teorias, conceitos e descobertas já realizadas sobre o tema em questão. Por meio da revisão da literatura existente, foi possível mapear o estado atual do conhecimento, identificar lacunas de pesquisa e fundamentar teoricamente o presente estudo.

Ademais, a pesquisa bibliográfica fornece uma base sólida para a formulação de hipóteses, a definição de variáveis e a seleção dos métodos de pesquisa mais apropriados. Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel crucial na construção do conhecimento científico e na validação dos resultados obtidos nesta investigação. Neste sentido a descrição de GIL sobre estudos bibliográficos parece também contribuir:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra

> maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (GIL, 2008, PG 50).

Espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão do fenômeno migratório dos estudantes brasileiros que buscam formação médica no Paraguai, além de auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas que possam melhorar as condições de migração e adaptação desses estudantes.

Migração na América Latina

A migração sempre esteve presente na história, esse tipo de mobilidade está na origem e povoamento de vários países, sendo o Brasil e o próprio Paraguai exemplo de países povoados pela migração. Assim, se denota, que a migração está encravada na nossa origem, e, é uma característica que foi herdada, tal situação é comprovado pelos vários movimentos de migração que tiveram como origem o Brasil. A globalização parece ter facilitado a mobilidade e a conectividade entre diferentes regiões, o que tem estimulado significativamente os fluxos migratórios, impulsionando indivíduos a buscarem novas oportunidades de emprego, melhores condições de vida e acesso à educação fora de seus países de origem. No entanto, é importante reconhecer que as migrações não são apenas motivadas por aspirações de progresso, mas também são influenciadas por fatores negativos, como conflitos armados, guerras, desigualdades sociais, pobreza e a falta de sustentabilidade econômica, que compelem as pessoas a abandonarem seus lares em busca de um futuro mais promissor tanto para si quanto para suas famílias**.** (RELATÓRIO DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL, 2017).

Migração e território

A compreensão dos padrões de movimentos migratórios requer o estudo e o conhecimento de certas classificações e conceitos, tornando-se necessário entender como se estrutura o processo social da migração.

Nesse sentido é primordial compreender os conceitos de território, migrações e migrantes, pois estes são termos basilares, necessários para entender o processo do fluxo migratório.

O conceito de território normalmente é definido como um espaço, uma área delimitada por fronteiras, de posse e propriedade seja de um animal ou humana, entretanto essa visão se torna muito simplista considerando as várias formas de se ver ou classificar um território.

Primeiramente deve-se ter em mente que espaço e território não são termos equivalentes não trazem a mesma carga semântica. O espaço antecede o território, e para que se caracterize aquele como território, existe a necessidade da sua apropriação e territorialização a criação de redes, processos sociais no sentido de demonstrar e transformar aquele espaço.

Para um marxista, o espaço não tem valor de troca, mas somente valor de uso, uma utilidade. O espaço é, portanto, anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, "dado" como, se fosse uma matéria-prima, preexiste a qualquer ação. "Local" de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço.

E uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, sé inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. (RAFFESTIN, 1993).

Dessa forma, é possível afirmar que o espaço precede ao território, entretanto esse se funda naquele, logo é o resultado da ação e vontade de um ator em se apoderar de um espaço em específico, assim conforme Raffestin, 1993, o território, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder.

Espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si, assim, o homem criou fronteiras e limites onde não existiam. Partindo desses conceitos a territorialização e a reterritorialização do espaço, levam a outro conceito, o de fronteira, a qual na visão geopolítica fronteira estaria mais relacionada a questões territoriais, militares e diplomáticas. Ratzel (2011), compara o estado com um ser vivo onde as fronteiras seriam suas membranas, o autor não dá tanta importância a fronteira marginalizando-a, a importância seria da capital, a fronteira seria apenas uma cercania do estado. Embora esse conceito, geopolítico seja válido, deixa de lado outras questões como as interações e fluxos de pessoas nessas

fronteiras, que levam a temáticas sociais, simbólicas e culturais, que tencionaram com a fronteira política. (ALBUQUERQUE, 2000)

O que caracteriza a fronteira para Martins (1996) e a alteridade e isso faz dela um lugar ímpar. O autor continua dizendo que a fronteira é um local de conflito, em virtude dos encontros entres diferentes entre si, entretanto, isso gera a descoberta do outro. A fronteira só deixará de existir quando o conflito desaparecer, quando o outro se tornar a parte antagônica de nós. Quando a história se unifica, sendo o outro parte da nossa diversidade ou pluralidade.

A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) publicou um guia para comunicadores, que apresenta de forma didática a definição e a diferenciação dos termos migrante, emigrante e imigrante.

> O termo "migrante" é frequentemente utilizado para se referir a pessoas que se deslocam dentro de seu próprio país, mas também pode ser usado para descrever deslocamentos internacionais. Alguns especialistas recomendam o uso do termo "migrante" ao falar sobre migrações entre países, pois ele é mais abrangente e menos simplista. Por outro lado, o termo "imigrante" refere-se especificamente a alguém que vem de outro país, enquanto "emigrante" é aquele que deixa seu país de origem para viver em outro. Assim, um imigrante é considerado um emigrante em relação ao seu país de origem, e vice-versa (ACNUR, 2014-2019).

Entretanto essa conceituação ainda e incipiente, tendo em vista deixar de lado outras particularidades e outras facetas que envolvem o fenômeno migratório, tendo em vista que esse evoluiu adquirindo uma maior complexidade, logo capa caracterizar esse fenômeno devem ser considerados várias circunstâncias envolvidas, como partida, chegada, as causalidades, motivos dentre outros, é possível demonstrar um conjunto mais ou menos agregado.

De acordo como o relatório de migração internacional (2017) Nos últimos anos, tem havido um aumento significativo no número de migrantes internacionais em todo o mundo. Em 2017, esse número alcançou a marca de 258 milhões, superando os 220 milhões registrados em 2010 e os 173 milhões em 2000. A Ásia abriga a maior quantidade de migrantes, com cerca de 80 milhões, seguida pela Europa com 78 milhões, a América do Norte recebeu o terceiro maior número de migrantes internacionais, totalizando 58 milhões, seguida pela África com 25 milhões, América Latina e Caribe com 10 milhões, e Oceania com 8 milhões.

A migração, quando ordenada e amparada por políticas adequadas, pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento econômico inclusivo e sustentável tanto nas comunidades de

origem quanto nas de acolhimento. Em 2016, os migrantes provenientes de países em desenvolvimento enviaram cerca de US$ 413 bilhões em remessas para suas terras natais, o que representa um importante aporte financeiro para essas regiões.

Os países de destino também obtêm vantagens significativas com a migração, uma vez que os migrantes geralmente preenchem lacunas cruciais de trabalho, empreendem negócios, pagam impostos e contribuições para a previdência social. Muitos migrantes se tornam membros ativos e dinâmicos da sociedade anfitriã, contribuindo para o avanço da ciência, tecnologia e enriquecendo as comunidades locais com sua diversidade cultural.

Contudo, é importante reconhecer que, apesar dos benefícios consideráveis da migração, alguns migrantes permanecem entre os grupos mais vulneráveis da sociedade. Eles estão suscetíveis a serem os primeiros a perderem seus empregos em momentos de crises econômicas. Além disso, alguns migrantes podem encontrar-se em situações precárias, trabalhando por salários menores, em jornadas mais extenuantes e sob condições de trabalho mais adversas do que os trabalhadores nativos.

Infelizmente, a migração também pode expor alguns indivíduos a violações de direitos humanos, abusos e discriminação. Especificamente, mulheres e crianças estão em maior risco de serem vítimas do tráfico humano e de serem exploradas em formas repugnantes. Portanto, é crucial adotar uma abordagem abrangente e empática para lidar com a questão da migração. Políticas e mecanismos de proteção social e jurídica devem ser implementados para garantir que os migrantes sejam tratados com dignidade e tenham seus direitos respeitados. (RELATÓRIO DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL 2017).

Ainda a Agenda 2030, adotada em setembro de 2015 por todos os 193 Estados-Membros das Nações Unidas, é uma iniciativa voltada para o Desenvolvimento Sustentável. Esta agenda enfatiza o compromisso de não deixar ninguém para trás, reconhecendo a importância significativa da migração internacional no desenvolvimento dos países de origem, de trânsito e de destino. Diante disso, a abordagem requer respostas abrangentes e coesas para lidar com essa questão complexa. Dentro da Agenda 2030, os governos assumiram o compromisso de facilitar a migração e mobilidade das pessoas de maneira ordenada, segura, regular e responsável. Esse compromisso é concretizado por meio da implementação de políticas de migração que são cuidadosamente planejadas e bem gerenciadas, visando garantir a proteção dos direitos e o bem-estar dos migrantes. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL 2015).

De acordo com um relatório do Ministério das Relações Exteriores, específico da Secretaria de Assuntos de Soberania Nacional e Cidadania, Departamento Consular (2021), foram apresentados os principais destinos dos brasileiros no exterior. Os Estados Unidos da América lideram como principal destino, com aproximadamente 1.800.000 brasileiros, seguido de Portugal com 276.200, e o Paraguai ocupa o terceiro lugar, com 240 brasileiros. No contexto da migração dos brasileiros dentro da América do Sul, dos 589.737 indivíduos migrantes, o Paraguai se destaca em primeiro lugar, com cerca de 240.000, seguido pela Argentina com 89.020, Guiana Francesa com 72.300, Uruguai com 43.412, Bolívia com 39.258, Suriname com 30.000, Chile com 18.185, Colômbia com 18.071, Guiana com 15.800, Venezuela com 11.800, Peru com 8.891 e Equador com 3.000. Isso demonstra que o Paraguai é, de longe, o principal destino dos brasileiros que decidem migrar dentro da América do Sul.

No mesmo relatório do Itamaraty, foram classificadas as dez maiores comunidades brasileiras por jurisdição dentro da América do Sul, sendo: 1º Consulado Geral de Ciudad del Este com 100.000 brasileiros, 2º Consulado Geral de Buenos Aires com 80.000, 3º Caiena com 70.000, 4º Consulado Geral de Pedro Juan Caballero com 40.000, 5º Consulado Geral de Assunção com 37.000, 6º Consulado Geral de Encarnación com 34.000, 7º Consulado Geral de Salto do Guairá com 35.000, Embaixada em Paramaribo com 30.000, Consulado Geral em Santa Cruz de la Sierra com 22.000, Vice-Consulado em Artiga com 21.000 e Consulado Geral de Santiago com 19.000. Nota-se que a maior concentração de brasileiros no Paraguai ocorre justamente nas regiões onde as universidades de medicina estão localizadas.

De acordo com um artigo da jornalista Marcia Carmo, publicado no jornal NEWS BRASIL em abril de 2023, ela aborda esse tema e menciona que em 2021, de acordo com os dados mais recentes do Itamaraty, o Paraguai é o principal destino dos imigrantes brasileiros na América Latina, contando com aproximadamente 246 mil pessoas. Esse número representa quase 30 mil brasileiros a mais vivendo no país vizinho em comparação a 2016.

No entanto, estimações locais indicam que esse número pode ser ainda maior do que o oficial, uma vez que nem todos os brasileiros se registram nos consulados, que são a base para o levantamento do Itamaraty. Esses dados refletem o significativo fluxo migratório de brasileiros para o Paraguai, especialmente nas regiões onde a oferta de cursos de medicina tem atraído grande interesse da comunidade brasileira. (NEWS BRASIL 2023).

Diante do exposto podemos afirmar que os seres humanos estão sempre em busca de um território, de um lar, e assim estão constantemente envolvidos em movimentos de desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 1999).

De acordo com Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização ocorre quando um sujeito abandona seu território, que pode ser rapidamente recomposto por meio da reterritorialização, ou ambos os processos podem ocorrer simultaneamente. Basicamente, qualquer coisa tem potencial para ser objeto de reterritorialização, ou seja, para ser um território recuperado.

De acordo com os autores Deleuze e Guattari (1997) territorialização, desterritorialização e reterritorialização são os termos utilizados para se descrever os movimentos pelos quais os sujeitos abandonam territórios e retomam os territórios abandonados, ou seja, direcionam o olhar do observador para os instantes e os lugares em que, cerceados por diversos dispositivos, os sujeitos tomam decisões. Sendo assim, "os seres humanos estão mergulhados num imenso movimento de desterritorialização, no sentido que seus territórios originais se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho" (GUATTARI E ROLNIK, 1996). Mais que simples escolhas, se trata de ressignificação de sentidos, de remolduração de modos de viver.

Dizem Deleuze; Guattari, (1997) que desterritorialização ocorre quando o sujeito abandona seu território, que pode ser rapidamente recomposto por meio da reterritorialização, ou tudo pode acorrer simultaneamente. Diversos objetos podem ser o *start* e ser o potencial para fazer valer a reterritorialização, isto é, "o território perdido; com efeito, a reterritorialização pode ser feita sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho, sobre um sistema, os seres humanos sempre estão em busca de um território, um lar, sendo assim, estamos em constante movimento de desterritorialização e reterritorialização. (HAESBAERT, 1999).

A partir desse entendimento, considera-se que os imigrantes não são desprovidos de história e cultura, não são com uma placa de *petri*, na qual apenas recebem informações, há sim uma simbiose onde os imigrantes levam consigo elementos de cultura, hábitos, costumes, religião, crenças e estados de saúde, e recebem a mesma carga de informação do novo ambiente social e cultural que passa a conviver.

Estes migrantes, quando em deslocamento promovem um afastamento das bases de apoio social, que, combinado com o isolamento ou preconceito, e ainda a dificuldade de se

adequar à nova cultura e os valores diferentes aos de seu lugar de origem, encontram obstáculos para o processo de adaptação dessa nova cultura ou sociedade. Outras possibilidades que dificultam este processo são a linguagem, os preconceitos sociais e étnicos, o desamparo jurídico e institucional, e a falta de acesso à previdência social (GRONDIN, 2004).

Desterritorializar, portanto, está intrinsecamente relacionado a perda de dispositivos de segurança, de estabilidade jurídica e afetiva.

> [...] um processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômica-políticas de integração. (HAESBERT, 2000).

Por isso, compreendemos que as migrações não implicam somente na desvinculação física do território, já que estão atreladas a diferentes experiências de vida processadas entre os territórios de origem e de destino. Assim, estamos diante de complexas relações que podem ser analisadas dentro de um processo de desterritorialização e reterritorialização.

É possível discernir notáveis divergências entre os dois últimos fluxos migratórios de cidadãos brasileiros para o Paraguai ao realizar uma comparação. Enquanto os imigrantes da década de 1960 buscavam migrar com a finalidade de territorializar e estabelecer novas áreas para a construção de um novo lar, os estudantes brasileiros contemporâneos direcionam suas motivações exclusivamente para a obtenção de formação acadêmica, notadamente no campo da saúde, com foco específico no curso de medicina, desprovido de uma intenção de estabelecer um novo domicílio.

Um traço distintivo substancial reside na efêmera natureza do movimento atual, marcado pelo período em que os estudos são realizados e, adicionalmente, pela sazonalidade observada, dado que os estudantes permanecem no Paraguai exclusivamente durante o calendário acadêmico. Esta dinâmica guarda semelhanças com a condição dos trabalhadores temporários sazonais, os quais permanecem em uma localidade durante a temporada de safra e subsequentemente retornam à sua cidade de origem.

O comportamento observado apresenta um processo dual: demonstra um processo de partida, mas ao mesmo tempo um processo de retorno, uma vez que ficam um longo período distante; mas nas férias escolares retornam aos seus lares, a sua família, aos seus laços de origem. Mas irão carregar os traços da língua, da convivência com docentes e colegas de origem

paraguaia; farão estágios e assistência para a comunidade local. Logo, não serão os mesmos; a vivência multicultural trará impactos que influenciarão seu modo profissional e pessoal. Este é o grande contributo dos lugares do *non plus ultra*. Um entrelugar, formado no tríplice encontro geográfico, que formula um modo de ser típico.

O autor Haesbaert (2004), assevera que a territorialidade, pode incorporar uma dimensão política, mas também econômica e cultural, pois está atrelada a forma como as pessoas utilizam a terra, como elas se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar.

Assim, para os alunos de medicina a territorialidade é fundamental, eles não perdem o laço afetivo com o território de origem, pois buscam a qualificação para uma melhor condição econômica, para o consequente retorno, ao contrário, reconstroem esses laços.

É possível dizer que mesmo na migração temporária eles podem sofrer o processo de desterritorialização e reterritorialização, uma vez que vivem em locais distintos, um momento está no local em que estudam, e, em outro momento no local de sua residência.

Entretanto, em ambas as situações é possível ver a formação de redes de solidariedade, apresentando o espírito de comunidade entre os imigrantes.

Apesar de ambos os fenômenos migratórios se realizarem com o interesse de uma melhor condição de vida, ou seja, com fundo econômico, o último não busca a sua permanência no Paraguai, com a ressignificação no local de migração, logo não há uma reterritorialização, apesar de ele sofrer alguns desses efeitos por passar longos períodos longe do seu território. (HAESBAERT 2004).

Migração de estudantes

Assim como os migrantes brasileiros da década de 1950 que atravessaram a fronteira em busca de melhores oportunidades, os estudantes matriculados no curso de medicina no Paraguai também embarcaram em busca desse mesmo ideal, visando a possibilidade de estudar medicina.

A imigração de estudantes tem sido objeto de amplo interesse e dedicação por parte de pesquisadores, com diversos estudos abordando suas causas, motivos e impactos, tanto em uma perspectiva geral quanto em análises de processos migratórios específicos.

Weber (2018) realizou um estudo etnográfico sobre o fluxo de brasileiros provenientes de diferentes estados do Brasil que chegaram à região da tríplice fronteira para estudar medicina em universidades paraguaias, fornecendo um perfil desses estudantes e descrevendo seu cotidiano.

Veloso et al. (2022) apresentaram um estudo quantitativo sobre o perfil socioeconômico dos alunos do segundo ano de uma universidade paraguaia.

Bomtempo e Sena (2021) abordou a migração internacional de africanos para o Brasil e suas territorialidades no Estado do Ceará, investigando os movimentos migratórios originados do continente africano e para outros continentes, bem como as principais características desses fluxos populacionais internacionais.

Kingeski e Nadal (2022) realizaram um estudo exploratório sobre a mobilidade de estudantes brasileiros com destino à Espanha, investigando as motivações e fatores de decisão no processo de mobilidade desses estudantes. Haesbaert e Santa Bárbara (2001) pesquisam as migrações transfronteiriças entre Brasil e Paraguai, analisando o conflito ou jogo de identidades culturais e sua contribuição para a construção de novas territorialidades, especialmente as redes transfronteiriças.

Os estudos em questão demonstram o quanto a imigração instiga os pesquisadores, a explorar as questões que a envolvem, como forma de compreender o comportamento humano, as questões econômicas e geográficas que envolvem esse tipo de estudo, deixando o claro o viés interdisciplinar desse tipo de estudo.

Considerando então clara a intenção de estudo que tem como plano de fundo a mobilidade internacional de estudantes, as Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, apontam que entre 2000 e 2011, o número de estudantes internacionais cresceu em média de 7% ao ano, sendo que em 2000 eram 2 milhões, em 2011 passou para 4,5 milhões de estudantes de nível superior estudando fora de seu país de origem. (PORTO e RÉGNIER 2013), Em consonância, Cambricoli, (2019) destaca que mais de 60 mil brasileiros estão matriculados nas faculdades que ofertam o curso de medicina nos países Argentina, Bolívia e Paraguai.

Também é possível verificar um significativo crescimento do número de estudantes que migram para o Paraguai e Cidade do Leste, predominantemente para cursar medicina. Ademais, há opções de cursos de graduação e pós-graduação, apesar que em menor proporção. Ao longo

do primeiro semestre de 2017, foi possível contabilizar quase 8 mil estudantes mediante dados obtidos em campo, parte expressiva deles era de nacionalidade brasileira. WEBBER, (2018).

Verifica-se um aumento significativo na quantidade de discentes brasileiros que se direcionam a Cidade do Leste com o intuito de prosseguir seus estudos na área da medicina, fato que encontra respaldo ao confrontar-se com a cifra de 15.000 estudantes no ano de 2022 (PARO, 2023).

Conforme dados do Ministério da Educação do Paraguai, em 2020, em média 95% dos estudantes matriculados no curso de Medicina em Cidade do Leste são brasileiros. A principal motivação para essa escolha é o custo mais acessível em relação às faculdades de medicina no Brasil, aliado à facilidade de acesso, já que a cidade paraguaia está localizada na fronteira entre Brasil e Paraguai.

De acordo com Kim e Abraham (2019), o deslocamento de estudantes para estudar em outros países pode ser um processo desafiador, especialmente quando se trata de lidar com diferenças culturais. Isso pode levar a sentimentos de ansiedade e estresse, bem como as dificuldades na adaptação à nova cultura.

Apesar do crescimento anual da migração com fins educacionais, os estudantes que optam por se deslocar podem encontrar desafios significativos. Segundo Kim e Abraham (2019), a transição para estudar em outros países pode ser um processo complexo, especialmente quando se lida com divergências culturais.

Para enfrentar esses desafios, os estudantes brasileiros devem buscar participar de atividades que os familiarizem com a cultura local e facilitem sua inserção na comunidade Nascimento e Galvão, (2020), destacando que "o envolvimento em atividades extracurriculares pode ser uma via eficaz para se conectar com a comunidade local e estabelecer novas relações interpessoais".

Uma abordagem adicional para abordar os obstáculos culturais é buscar apoio emocional, pois "os estudantes brasileiros que buscam auxílio emocional em suas instituições demonstram uma melhor adaptação cultural do que aqueles que não buscam assistência" (MARQUES ET AL, 2017).

Além disso, é fundamental que os estudantes brasileiros se preparem adequadamente antes de embarcar em seus estudos no exterior. Conforme Lee e Rice (2019), a preparação prévia à partida pode contribuir para reduzir o choque cultural e a ansiedade durante o processo

de adaptação. Isso inclui a imersão na cultura local e nas normas sociais, bem como a investigação das discrepâncias entre o sistema educacional local e o do Brasil.

É importante ressaltar que "a adaptação cultural é um processo complexo e multifacetado, que abrange aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais" Lee, (2010). Isso implica que o estudante deve lidar com nuances da língua, costumes, culinária, interação com indivíduos de distintas origens e outros aspectos que podem gerar desconforto e apreensão.

Ademais, vale mencionar que a adaptação é influenciada por fatores socioeconômicos, como a dificuldade de encontrar moradia adequada e a limitação de recursos financeiros para imprevistos. Nesse contexto, Lin (2012) sublinha que "a adaptação de estudantes internacionais é influenciada pela interação entre fatores psicológicos, sociais e econômicos".

Diante desses desafios, torna-se crucial que as instituições de ensino superior proporcionem suporte aos estudantes internacionais, por meio de iniciativas de acolhimento, orientação sobre a cultura local, assistência na busca por moradia e auxílio financeiro, entre outras medidas que favoreçam a adaptação.

Considerações finais

A migração é, sem dúvida, um fenômeno complexo e multifacetado que desempenhou um papel fundamental na história e na formação de países ao redor do mundo. O movimento migratório de brasileiros para o Paraguai é apenas um exemplo desse processo global, impulsionado por uma miríade de fatores, incluindo motivos econômicos, políticos e sociais.

A região fronteiriça entre o Brasil e o Paraguai, como evidenciado por diversos estudiosos, emerge como um local de notável complexidade e diversidade cultural, profundamente influenciada pela migração e mobilidade humana. O movimento migratório de estudantes brasileiros em busca de formação médica tem deixado uma marca indelével na região fronteiriça, catalisando o desenvolvimento de novas oportunidades de negócios e a criação de redes sociais e culturais vibrantes.

Entretanto, é crucial reconhecer que a migração, embora possa trazer benefícios significativos tanto para os migrantes quanto para as sociedades de acolhimento, não está isenta de desafios e vulnerabilidades. Esses desafios podem ser particularmente acentuados para migrantes pertencentes a grupos mais vulneráveis da sociedade. Portanto, é imperativo que sejam desenvolvidas políticas públicas que se concentrem na melhoria das condições de

migração e adaptação desses estudantes. Somente através de esforços conjuntos e a implementação de políticas inclusivas e equitativas poderemos assegurar que o movimento migratório de estudantes brasileiros em busca de formação médica continue a ser uma força positiva para a região fronteiriça e para ambos os países envolvidos.

Referências

ACNUR. (2019). **Migrações, Refúgio e Apátrida**: Guia para comunicadores. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 04 julho. 2023.

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

BOMTEMPO, Denise Cristina; SENA, Kananda Beatriz Pinto. **Migração internacional de africanos para o Brasil e suas territorialidades no estado do Ceará.** Editora Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

CAMBRICOLI, F. **Na fronteira pelo diploma de Médico**. Jornal o Estadão. 25 de setembrode2019.Disponívelem:https://www.estadao.com.br/infograficos/cidades,na-fronteira-pelo diploma-médico,102880. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34. 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRONDIN, Danielle. **Well-Manager Migrant's Health Benefits All. Bulletin of the World Health Organization**, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes,1996.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Desterritorialização:** Entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I et al. (orgs). Geografia Conceitos e Temas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, Rogério; SANTA BÁRBARA, Marcelo de Jesus. **Identidade e migração em áreas transfronteiriças**. 2001.

HAESBAERT, Rogério; SILVEIRA, Marcelus, Migração brasileira no Mercosul**. Travessia**, Janeiro - Abril de 1999.

NAÇÕES UNIDAS. https://brasil.un.org/pt-br, acesso em 30/09/2023.

CONESUL NEWS. https://www.conesulnews.com.br/geral/paraguai-diz-que-70-dos-estudantes-de-medicina-esta-irregular-no-pais/205688/, acessado em 21/06/2023.

KIM, Y. K., & Abraham, J. K. Culture shock and social support: A comparative study of international and domestic students in Korea. **Journal of International Students**, 9(1), 205-226, 2019.

KINGESKI, Luciano; NADAL, Jordi Olivella. **Estudantes universitários brasileiros na Espanha:** motivações e fatores de decisão. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, 2022.

LEE, J. J., & Rice, C. **Welcome to America? International student perceptions of discrimination. Higher Education**. 77(1), 21-37, 2019.

Lee, J. Y. **International students' experiences and attitudes toward counseling services. Journal of Multicultural Counseling and Development**. 38(1), 16-27, 2010.

LIN, M. H.. **Factors affecting international students' adaptation to American colleges and universities: A qualitative study.** International Journal of Intercultural Relations, 36(1), 28-42, 2012.

MARQUES, J. A. L. F. **Integração e cooperação territorial da Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu (Brasil),** ***Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad Del Este*** **(Paraguai).** 2017.171 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. **Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51043

Ministério das Relações Exteriores**. Departamento Consular.** Esplanada dos Ministérios. Brasília - DF, junho de 2021.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025:** Uma Abordagem Exploratória. Dezembro de 2013.

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE PARAGUAY. **Anexo del Decreto n.º 4.483 de 2015 (27 de noviembre),** por el cual se aprueba la Política Nacional de Migraciones de la República del Paraguay, Asunción, 2015.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** Traduzido, França, Maria Cecília, Editora Ática, S.A. 1993.

RATZEL, Friedrich. **A relação entre o solo e o Estado** - Capítulo I O Estado como organismo ligado ao solo [p. 59]. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 29, pp. 51 - 58, 2011.

VELOSO et al. Perfil socioeconômico dos estudantes segundoanistas de uma Universidade Paraguaia. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba,2022.

WEBBER, Maria Aparecida. **Estudantes brasileiros de medicina em Presidente Franco (PY):** motivações e tensões de um fluxo universitário transfronteiriço. Curitiba, 2018.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Euvaldo Cotinguiba Gomes [*]
Cláudio Eduardo Félix dos Santos [*]

Resumo: O presente artigo visa a analisar como se deu o projeto de Reforma do Novo Ensino Médio, examinando os elementos ideológicos presentes nessa, como forma de atender ao ideário neoliberal e, principalmente, a concepção de educação de determinadas fundações, cujas bases vinculam-se diretamente à Teoria do Capital Humano. Apontaremos elementos que justificam nossa hipótese baseada em pesquisadores como Frigotto (2006), Giroux (2019), Dardot (2016), Harvey (2008), Mészarós (2001), todos estes mostrando que jamais tivemos um projeto de ruptura com o sistema ou projeto qualquer que não fosse sempre uma educação pensada para o atendimento dos interesses do mercado e, por extensão, das elites. A Educação ofertada por meio do Novo Ensino Médio subordina a educação e a escola ao mercado, pois aponta um projeto de formação de novos trabalhadores na perspectiva da governamentalidade neoliberal. Tomamos como de evidências conceitos como o de Capital Humano que se consolidou ganhando corpo e sendo incorporado ao projeto educacional por meio de diversos atores da sociedade civil, representantes dessas que, simultaneamente, de propositores passam a defensores do modelo visando atender aos interesses mercantis privados e não a um projeto de educação pública, gratuita, universal e igualitária.

Palavras-chave: Educação; Novo Ensino Médio; Reforma.

Introdução

Apresentaremos, por meio dessa pesquisa, algumas evidências de como o projeto de reforma do Novo Ensino Médio (NEM) atende, cada vez mais, às necessidades das classes dominantes e do sistema capitalista, capturando e incorporando os diversos instrumentos e organismos do próprio Estado a fim de melhor servir aos seus interesses. Mais que isso, tudo sendo feito como se esse fosse o único caminho de melhoria e recuperação do sistema educacional. Contudo, o que se tem é uma reforma que visa atender primeiramente aos

[*] Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Itapetinga, onde leciona Filosofia. Bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga (1998) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). euvaldo.gomes@ifbaiano.edu.br

[*] Professor titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) onde leciona nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. É graduado em História pela Universidade de Pernambuco (1998), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011).

interesses do mercado, aproveitando-se e transformando o espaço público educacional em mais uma de suas fontes de lucro para a acumulação.

Nesse contexto, nossa hipótese é de que a educação se mantém e segue aprofundando a vocação de servir e atender aos interesses das classes detentoras do poder e ao próprio capital. Essa situação se dá, sobretudo, quando a educação incorpora em si teorias como a do Capital Humano postas no sistema por meio dos diversos materiais formativos e das próprias teorias educacionais baseadas nesses elementos.

Pretendemos, por fim, identificar e apontar no Novo Ensino Médio alguns elementos ideológicos absorvidos e difundidos nesse projeto que corroboram a tese de que a educação foi e segue sendo uma das mais eficientes armas do sistema capital. Para tanto, mesmo que as teorias e movimentos que contestam o sistema o absorvam e se submetam ao aparato instrumental desse e, por vezes, justificam sua adesão pelas vias de um discurso seduzido pelo canto da sereia do vocabulário sistêmico, ainda assim, a educação segue o que sempre foi: uma poderosa arma não somente para o aprimoramento, a eficiência e o funcionamento do sistema, como também uma forma de contenção de qualquer revolta contra ele.

O Novo Ensino Médio

Nas palavras de Fernando Azevedo (apud Niskier, 2001, p. 34), a educação na sociedade brasileira desde "[...] a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil", sempre foi um projeto a partir e para as elites que, em sua história, traz elementos que mostram como essa sempre atende aos interesses do capital, em um seguimento cego às regras do mercado. Por essa leitura, assim como assevera Niskier (2001):

> [...] a organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (Niskier, 2001, p. 34).

Dessa maneira, nessa seção iremos construir uma linha histórica do pensamento educacional brasileiro recente, apontando no Novo Ensino Médio alguns elementos ideológicos

que visam ao atendimento das demandas das elites e do mercado, deixando para segundo plano os projetos reais de transformação da sociedade.

O Novo Ensino Médio teve seu lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2016. Esse projeto se deu por meio da Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e, ainda, a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Vale lembrarmos que, há aproximadamente 20 anos, o país vinha discutindo uma reforma para o Ensino Médio, pois era sabido e necessário que essa acontecesse. Entretanto, o que se deu a partir do Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 foi um atropelo de todo esse processo, visto que tudo que se havia discutido, simplesmente, foi desconsiderado e se apresentaram uma reforma a toque de caixa. Essa reforma foi apadrinhada, sobretudo, pelos setores que defendem um modelo de educação voltado ao mercado.

O projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional e, em seguida, sancionado pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro do ano seguinte, 2017. Para entendermos como este processo visa atender a uma demanda de investimento externo, submetendo-se aos organismos internacionais, no mês seguinte, março daquele mesmo ano, o MEC já o apresentava a representantes do Banco Mundial e pleiteava investimentos junto desse para a implementação do referido projeto.

Em abril do mesmo período, o Senado Federal aprovou o acordo para celebração e recebimento de tais recursos[480]. A partir deste momento, tivemos uma verdadeira corrida para que o projeto pudesse seguir e ter sua implementação nos Estados o mais rápido possível. Em uma rápida consulta ao site do MEC, podemos encontrar diversas notícias publicadas nos meios de comunicação que mostram a *frenesi* que tomou conta do mercado, sendo esses manifestos

[480] A abordagem aqui apresentada teve como fonte de informações textos consultados no site: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio. A Medida provisória do Novo Ensino Médio pode ser ainda consultada na sua íntegra no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2022.

de articulistas, consultores e diversos formadores de opinião defendendo não somente a reforma ou a urgência de sua implementação.

Dentre os Estados que primeiro implementaram a reforma, tivemos São Paulo e o Distrito Federal, que aprovaram suas proposições, sendo essas formuladas por consultorias de fundações e institutos empresariais como Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Essas são as principais articuladoras, formuladoras e prestadoras de consultorias em diversos estados e municípios do país, além de o fazerem ao próprio Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI). Logo, os estados de São Paulo e do Distrito Federal foram sendo seguidos pelos demais Estados que teriam até 2022 para inalteravelmente adequar e tocar o reformismo proposto. Entramos, dessa forma, em definitivo, no que podemos denominar "a era dos reformadores empresariais na Educação"[481].

Novo Ensino Médio, ideologia e o capital humano

A educação no cenário de sociedade no qual nos encontramos, resulta por ser fruto da consciência alienada. Logo, ela atende e segue servindo à manutenção de um modo que é próprio da sociedade capitalista. Não há mudanças, mesmo que os discursos apontem possibilidades e os projetos de reformas apareçam com tais justificativas, essas são meros subterfúgios, pois funcionam como uma forma de acalmar as crises do próprio sistema e não para que se mude de fato o estado permanente de submissão e alienação social, como bem afirma Mészáros (2016):

> Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar

[481] Sobre essa questão, há um relevante artigo do Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas publicado na **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 intitulado "Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação". Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun-2012-educacao-sociedade. Acesso em: 29 set. 2022.

> as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples facto os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. É-se autorizado a ajustar as formas através das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral. (Mészáros, 2016, p. 25)

Ao apontarmos esses questionamentos, entendemos que o atual cenário da educação decorre de uma série de escolhas e projetos anteriormente implantados que, a partir do advento neoliberal e, mais recentemente, com o pós-neoliberalismo intensificou-se. Pensamos o neoliberalismo como uma ideologia que afeta e interfere sistematicamente nos projetos educacionais e nos projetos de educação como um todo.

Essas ideologias minam o sistema e estabelecem formas de pensar que eliminam por completo outros modos de refletir a própria educação. A esse respeito, apontam Anderson (1995) e Harvey (2008) que a preocupação e a ação central desses governos – guiados pela ideologia neoliberal – é atender aos interesses do sistema financeiro e, para isso, sacrificam empregos, estrangulam sindicatos, reduzem investimentos sociais, privatizam empresas estatais, etc. Nesse sentido, abrimos possibilidades de interpretarmos determinadas características da sociedade atual como o processo de polarização política e o reaparecimento de ideologias extremistas.

Tratando-se de um projeto como o que se desenvolve a partir do Novo Ensino Médio (NEM), isso se evidencia, mais ainda, ao vermos que esse teve toda sua articulação a partir do setor privado em diálogo constante com representantes do poder público e, muitas vezes, tendo dentro do próprio sistema público agentes do setor privado agindo como mediadores nos espaços públicos. Pode-se apontar como exemplo a ação do “Movimento pela Base”, articulado e pensado a partir de instituições como Itaú, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, entre outros; esses tiveram profunda participação na elaboração daquilo em que se

tornou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no pós Reforma do Ensino Médio, em 2018.

São diversas as fundações e suas estreitas ligações com o Ministério da Educação em todo esse estágio. Vale salientarmos que essas ligações vêm de longe, pois no processo da aprovação da Reforma do Ensino Médio tivemos participação ativa de outras organizações, como o "Todos Pela Educação". Essas organizações, como bem define Catini (2021) são os ativistas do "bem comum"; contudo, esse "bem" sempre está direcionado e atende, essencialmente, aos interesses dos grandes conglomerados que, por vezes, são os seus patrocinadores e financiadores, e em troca acabam por torná-los seus porta-vozes e fiadores nas instituições públicas.

O NEM se torna, dessa maneira, um espaço privilegiado aos grupos empresariais; isso posto, eles podem seguir quase que funcionando como uma extensão de suas empresas. A Escola, por sua vez, converte-se em um espaço de treinamento, tudo isso possível graças aos consensos e hegemonia que essas empresas passam a ter dentro desses organismos. Nesse ponto, interessa-nos pensar de que forma o setor privado passa a municiar e alimentar os espaços públicos com suas ideologias e com todo aparato de condições que lhes interessam para poderem, assim, estender os tentáculos de sua exploração. Catini (2021) nos dá uma pista de como esse processo ocorre ao postular que:

> O alto empresariado nacional apresenta suas ações como atividades "sem fins lucrativos" e promotoras de engajamento nas causas sociais enquanto parte da juventude que não tem mais nada o que vender – ou investir – além de sua própria pele, se autor representa como "ativista" do próprio empreendedorismo, ostentando um modo de vida "empoderado", "autossustentável". Desse modo, a empresa privada pode aparecer livre da forma empresarial e a juventude trabalhadora como simulacro de empresas de si mesmos. Talvez isso ocorra porque, de fato, há uma espécie de ativismo empresarial que se volta para os direitos sociais de trabalhadores e trabalhadoras, enquanto a militância juvenil – por adesão ou por necessidade – acabam representando papel de devoção ao capital (Catini, 2021, p. 92, grifos da autora).

No entanto, o que nos interessa é apontar aqui como esse processo alcança e se estabelece dentro das escolas e por meio dos diversos projetos desenvolvidos nesses espaços justamente através de toda a ideologia que trazem consigo, a fim de consolidar e sustentar a Educação como mais um *front* para a exploração. Nesse viés, a ideologia solidifica-se por meio

de ações e também de materiais como livros e módulos distribuídos às escolas, antes, porém, essa vem devidamente justificada nos projetos de reforma educacional.

Tais projetos são devidamente subsidiados pelas diversas ações que os grupos financeiros por trás das diversas fundações e sua "boa vontade" em transformar e melhorar a vida educacional do país. A esse respeito, apresentamos uma reflexão de Gaudêncio Frigotto (2012), acerca da questão em comento, quando declara que:

> A ideologia do Capital Humano atualiza-se por novas noções que agudizam o ocultamento da perda do direito ao emprego, precarização, exploração e novas formas de expropriação do trabalhador e de adequação do conhecimento, cultura e formação ao que serve ao mercado e à acumulação de capital. No plano mais geral desaparecem as palavras de nação e desenvolvimento que são substituídas por mercado e mercados emergentes; O trabalho metamorfoseia-se em "trabalhabilidade ou laborabilidade" e a noção de emprego em "empregabilidade"; os direitos conquistados por desregulamentação e flexibilidade; a qualificação transmuta-se em carteira de competências e habilidades". O resultado cínico desta operação ideológica é culpar o trabalhador por seu desemprego ou precarização do mesmo (Frigotto, 2012, p. 12, grifos do autor).

Ressaltamos ainda que, em nosso entendimento, a ideologia parte do pressuposto da ideia cuja racionalidade é submetida às suas próprias leis subjetivas, tomando o real muitas vezes como produto do mundo ideal. Nesse aspecto, tudo que hoje vemos ser aplicado no que toca à educação – e a esse processo de reforma empresarial a que está submetida – atende ao mundo ideal do mercado e de seus ideólogos.

Avançamos, aqui, para além do pensamento inicial sobre o que seria a Teoria do Capital Humano, posto que está muito além da concepção inicial proposta por Schultz (1973), de que essa seria uma forma de ser capitalista por meio do investimento em educação e treinamento. Frigotto (2012) atualiza esse termo-conceito ao mostrar – por meio da informação acerca de um trabalho realizado por professores da Universidade de Frankfurt, onde tratam de palavras do discurso público – que os sentidos se distanciam e acabam, até mesmo, por negar o que se propõe podendo esses, por meio das palavras, serem até violadores da dignidade humana. No caso do conceito de Capital Humano, escolhido em 2004 justamente por ser um termo que "[...] degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico" (Altvater, 2010, p. 75 *apud* Frigotto, 2012, p. 10).

Vale ainda pontuarmos sobre a questão do Capital Humano e sua presença na educação, visto que já possuímos uma respeitável crítica produzida sobre essa teoria. Assim sendo, podemos destacar a obra de José Oliveira Arapiraca "A USAID e a educação brasileira", livro publicada nos idos de 1982, que teve como pano de fundo o trabalho de pesquisa realizado durante o seu mestrado.

Nessa obra citada, o autor busca demonstrar que os investimentos realizados por meio da United States Agency for International Development - USAID[482] na educação brasileira visavam, acima de tudo, garantir o lucro dos capitais investidos no país. Dessa forma, uma vez que o próprio sistema educativo assegurava a possibilidade de implementação do novo modelo econômico vigente nos países detentores do capital e nós, como um país de capitalismo periférico, carecíamos de educação que pudesse ser adequada e conveniente ao sistema. Essa é uma realidade que, conforme o pesquisador, vai se aperfeiçoar principalmente a partir de 1964. Outros trabalhos que destacamos é a obra "Educação e Capitalismo Real" de Gaudêncio Frigotto (1995) e "Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação" de Wagner Rossi (1978).

Não pretendemos, nesse trabalho, cair no ingênuo juízo de que há no pensamento ideológico presente na educação atual, uma preocupação em preparar para o trabalho imediato requerido pelos setores produtivos. Essa questão é superada e muito bem apresentada suas razões em análise do próprio Frigotto (2006), ao tratar da questão em seu texto a "Produtividade da Escola Improdutiva" quando assevera que "[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata" (Frigotto, 2006, p. 166).

---

[482] Este acordo incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo. (Menezes, 2001, on-line).

Em síntese, a Teoria do Capital Humano, hoje, materializa-se nas novas formas ideológicas que se formam nesses indivíduos. Há um processo de auto culpabilização do sujeito, pelo insucesso na vida ou, até mesmo, o sentimento de incapacidade e de que não são bons o suficiente para as necessidades do mercado. Os novos indivíduos são formados para que desenvolvam habilidades e competências que lhes assegurem empregabilidade em uma sociedade que já não tem emprego e que responsabiliza o sujeito por esse fracasso, e não o próprio sistema e sua crise estrutural.

Influências pós neoliberais e os reformadores empresariais

No que tange às influências pós-neoliberais na educação, notamos que para seus ideólogos, essa é tão somente mais um ramo da economia, reduzindo-a à função de criar e explorar o Capital Humano. A escola dantes pensada como universal é posta em xeque, submetida agora aos interesses mais perversos do Capital. Dardot e Laval (2016) indicam como as mudanças relativas à nova economia de mercado possibilitaram que o Estado ficasse totalmente à mercê dos interesses de mercado.

Nesse ponto, chamamos atenção à questão sobre como o discurso empresarial, do sujeito que se realiza exclusivamente pelas vias do trabalho, daquele que por mérito próprio conquista o mundo acabou por forjar o "indivíduo ideal" para a empresa. A escola envolveu-se e trouxe para dentro dos seus espaços a responsabilidade de formar esse "neo-sujeito", esse "homem que faz a si mesmo"? (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Há, portanto, uma nova forma de conceber o trabalho e a relação do sujeito com o trabalho e com a empresa.

O princípio dessa nova ética do trabalho é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente são possíveis se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa. Em outras palavras, isso pressupõe conceber a empresa como uma entidade composta de pequenas empresas de si mesmo (Dardot; Laval, 2016).

Essa compreensão é fundamental e ela fica mais evidente ao analisarmos os meios pelos quais os elementos ideológicos são devidamente postos nas reformas educacionais empresariais. Por exemplo, quando se constrói uma linguagem e vocabulário próprio a não assustar, mas, sim, cooptar os próprios educadores e todos aqueles que estão envolvidos na vida

escolar; uma das funções dessa nova linguagem, é produzir e distribuir os novos valores para a educação, valores esses que estão diretamente vinculados e de acordo com os valores do mercado. Tal linguagem traz consigo novas formas de associação e agenciamento das instituições educacionais, da escola, da secretaria de educação, do secretário e de todos os que estão ali no entorno participantes do processo educativo e pedagógico.

Esse processo é muito bem articulado e negociado por meio das fundações, organizações e demais entidades que operam como "amigas da escola", consultoras e prestadoras de serviços para a melhoria educacional do país, do estado e do município. Ao fazerem isso, esses organismos estendem seus tentáculos sobre a coisa pública e passam a operar na defesa da privatização, da desregulação, da economicidade, da eficiência, etc., do Estado.

O vocabulário neoliberal, por fim, serve única e exclusivamente para que tudo e todos sejam convertidos ao estado de mercadoria, por meio da naturalização do sistema capital dentro das instituições; esse vocabulário encontra-se totalmente incorporado e ativo nos espaços educacionais públicos. Em uma sociedade pós-neoliberal, já não precisamos disfarçar o seu alcance e propósito, pois ele não encontra resistência nem mesmo naqueles que historicamente um dia lhe foram críticos, como os políticos de esquerda. Toda essa conquista se dá, mormente, por meio dessa linguagem absorvida, incorporada e tornada comum nos espaços em que se opera, seja na educação ou na própria sociedade em geral, como pontua Giroux (2019):

> O neoliberalismo potencializou o modo como a linguagem é usada tanto na educação quanto na sociedade em geral. O neoliberalismo trabalha para se apropriar dos discursos associados à democracia liberal que já foram normalizados, para limitar seus significados e usá-los para significar o oposto do que eles significaram tradicionalmente, especialmente com relação aos direitos humanos, justiça, julgamento informado, ação-militância crítica e democracia em si. Está em curso uma guerra, não só em torno das estruturas econômicas, mas também se disputam a memória, as palavras, os significados e a própria vida política (Giroux, 2019, on-line).

Recordemos, em vista disso, o pensamento de Bourdieu e Passeron (2014) ao argumentarem ter a esquerda subestimado as dimensões simbólicas e pedagógicas da luta, não tendo sido capaz de forjar as armas adequadas para o combate neoliberal nesse *front*. Diante dessa realidade, como pensar a educação, ou melhor, há ainda o que pensar sobre educação?

Em um primeiro momento podemos responder a essa questão tomando a síntese feita por Giroux (2019) ao dizer que:

> A educação, no paradigma neoliberal deixou de ser vista como força central da política e ponto de intersecção de linguagem, poder e política. Mais que isso: em tempos em que a cultura civil está sendo erradicada, as esferas públicas esvaem-se e noções de cidadania partilhada parecem obsoletas, palavras que dizem a verdade, revelam injustiças e oferecem análise crítica bem informada também já começam a desaparecer. Nesse quadro, é cada vez mais difícil atacar criticamente o que o liberalismo dá à colonização da linguagem (Giroux, 2019, on-line).

Esse processo, dentro dos espaços públicos de educação, ocorre de maneira muito tranquila e praticamente sem resistência das instituições. Ao contrário, as instituições, muitas vezes, acabam totalmente seduzidas e participantes ativas desse processo, são até mesmo as propositoras e parceiras com os setores controladores do capital. Ainda, essas instituições atuam como elementos que requerem um maior aprofundamento em sua análise, mas que servem para ilustrar algumas das formas pelas quais o processo de colonização das instituições se dá, ou seja, antes de uma colonização da linguagem existe uma colonização dos espaços. A pesquisadora Carolina de R. Catini (2021) nos relata e mostra bem essa situação em artigo publicado na Revista Germinal, salienta ela:

> Na área da formação de profissionais da educação, a Cátedra de Educação Básica foi criada em 2018 dentro da Universidade de São Paulo (USP) por meio de uma parceria entre Itaú Social e o Instituto de Estudos Avançados (IEA). Em conjunto com o financiamento da pesquisa por meio de capital privado, esse tipo de iniciativa perfaz uma estratégia poderosa da combinação da "política do caruncho" com o imediato preenchimento dos vazios deixados pelas mordidas, além de mostrar uma grande capacidade de ultrapassar barreiras e passar a transitar livremente na universidade pública, local onde encontrava maior resistência. Com essa articulação, o Itaú leva consigo para a universidade pública outros 17 "parceiros institucionais", todos empresariais, dentre os quais a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Por enquanto, a cátedra oferece cursos virtuais gratuitos de formação de professoras e professores, faz pesquisa da educação básica e tem edital de chamamento para projetos de pesquisa de pós-doutorado com ou sem bolsa (Catini, 2021, p. 100, grifos da autora).

Verificamos, para tanto, que essa é uma situação clara dos meios pelos quais os reformadores empresariais da educação conseguem alcançar seus objetivos e assumirem papel decisivo no processo educacional nacional. Eles ocupam o vazio deixado pelo poder público em termos de investimento e como "bons amigos da escola" desempenham e passam a definir e ter o controle sobre os modelos que querem dentro das escolas. Além disso, atacam da formação dos estudantes à formação dos que irão formar, são generosos na oferta de benefícios, pois sabem que, assim, assumirão os diversos *fronts*, educandos e educadores. Todos devidamente educados pelo capital e para o capital.

É a partir desse conjunto de ações que nasce a atual reforma do ensino médio. Ela não cai por acaso sob nossas cabeças, é resultado de um processo construído e devidamente preparado por instituições que desejam aprofundar seu controle e domínio sobre o modelo educacional brasileiro. Para isso, o momento ideal se dá justamente em um período de crise política das instituições em que um governo ilegítimo assume e abre as portas para entrada definitiva dos interesses privados.

A reforma apresentada e realizada por meio de Medida Provisória inicialmente e, depois, transformada em lei mediante projeto de Emenda Constitucional, veio para atender muito mais aos anseios dos grupos financeiros e empresariais que dos próprios estudantes, como justificado e amplamente discutido nas propagandas apresentadas nos meios midiáticos.

Outro aspecto observado, e que muitos pesquisadores chamam atenção, é o fato de que "a reforma é cruel com os estudantes porque cria uma ideia de que, se fizerem tudo certo, eles vão ter sucesso". Ou seja, para além de ser um processo altamente ideologizado ainda compromete os aspectos subjetivos do estudante. Há, como destacamos anteriormente, uma transferência da responsabilidade do fracasso sempre ao sujeito e nunca aos que controlam e operam o sistema.

Considerações finais

Pensar a questão da educação em um mundo dominado pela necessidade de conversão de tudo quanto há em mercadoria, constitui um dos grandes desafios do nosso tempo, sobretudo no campo educacional. As questões e reflexões rápidas que trouxemos nesse pequeno artigo, visaram levantar algumas possibilidades para esse "pensar, considerando o cenário brasileiro e,

especialmente, elementos que possam abrir horizontes para o entendimento do fenômeno de reformas não como acontecimentos isolados ou ações pontuais, porém como uma construção presa aos elementos históricos do modelo econômico e da sociedade como um todo.

A Educação e os sujeitos nela envolvidos constituem, assim, mais um produto para o capital e uma fonte para ampliar o acúmulo de riqueza para grupos financeiros. Como tal, é preciso que se pense sobre para que possamos dentro desse espaço e sob tais condições, construir possibilidades de resistência, mas isso só será possível e real se tivermos clareza do que acontece nesse espaço.

Como se vê, no que diz respeito às relações entre educação e sociedade, entendemos que a educação traz consigo uma ampla margem de autonomia em face da primeira. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade: evitar a desagregação social, como defende Saviani (1993); e garantir a construção de uma sociedade igualitária. De tal forma, esse papel constitui-se como um desafio à educação nos dias atuais (Saviani, 1993).

Há outras questões a serem observadas e analisadas para melhor entendermos esse processo de reforma empresarial da educação. Um dos que chamam bastante atenção, mas que não foi possível analisar, é no tocante dos livros didáticos, totalmente reformulados e que tiveram a própria política de aquisição bastante comprometida.

Em uma rápida olhada no que foi encaminhado às escolas, é possível constatar que os livros sofreram grandes perdas, pois esses revelam, muito claramente, que o material disponibilizado visa muito mais atender aos interesses do mercado. Isso se dá pelo fato de que são materiais didáticos com baixíssima incidência de conteúdo, concentrados em uma pseudopedagogia de projetos que desconhecem ou excluem qualquer possibilidade de integração curricular, entre disciplinas e eixos temáticos. Além de apresentarem diversos conteúdos de disciplinas distintas juntos, mas nada integrado e sem delimitações precisas das próprias disciplinas.

O que estamos vendo ao fim do projeto de reforma, é uma grande miscelânea de intenções sem qualquer coerência com um projeto real de reforma educacional de fato. Ao fim, podemos concordar com o que afirmou Michel Torres (2021), coordenador da “Frente Nacional por um PNLD Democrático” e professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro ao afirmar que “[...] trata-se de um projeto que veio para acirrar a dualidade estrutural da educação brasileira,

direcionando os filhos da classe trabalhadora que estão nas escolas públicas para o mercado de trabalho precarizado"[483].

Um grande desafio posto nessa discussão é reafirmarmos e "[...] mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e máscara: seus determinantes materiais" (Saviani, 1993, p. 41).

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BOURDIEU, P.; PASSERRON, J. C. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes. 7ª ed. 2014.

CATINI, C. R. A Educação Bancária, "Com um Itaú de Vantagens". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 90-118, abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748. Acesso em: 26 out. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun 2012educacao-sociedade. Acesso em: 29 set. 2022.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez Editora, São Paulo, 1995.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora. São Paulo, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho em Tempos de Insegurança**. *In*: Ciclo de Conferências do Bacharelado em Ciências do Trabalho. 2012. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte:

[483] Sobre essa temática, vale a pena leitura da entrevista concedida por Michel Torres a Maíra Mathias, publicada pelo portal EPSJV/Fiocruz, em 18 maio. 2021 e reproduzida, também, no seguinte endereço eletrônico: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/609406-livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio. Acesso em: 24 out. 2022.

DIESE. 2012. Disponível em: https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIESE.-Artigo.-2012.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GIROUX, H. **O neoliberalismo é a nova face do fascismo – A linguagem da educação neoliberal**. Entrevistado: Henry Giroux. Entrevistadora: Mitja Sardoc. Tradução: Coletivo Vila Matinga. **Blog do Alok**. 06 jan. 2019. Disponível em: https://blogdoalok.blogspot.com/2019/01/o-neoliberalismo-e-nova-face-do.html#more. Acesso: 20 out. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em 20 out 2023.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 4ª ed. 2016.

NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2001.

SAVIANI, D. **Educação e Democracia** – polêmicas de nosso tempo. Campinas: Editora Autores Associados. 1993.

O PAPEL DO PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

Julia Letícia Helmer Brum[484]

Débora Alves Feitosa[485]

Resumo: A Pedagogia da Alternância é uma dinâmica pedagógica reconhecida por sua eficiência na formação integral. A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES, concebe como cerne dessa pedagogia o Plano de Estudo, para estes, ele é o método pedagógico da Pedagogia da Alternância, o presente artigo expressa as proposições iniciais da pesquisa de mestrado que busca analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância na perspectiva de uma educação emancipatória, desenvolvido na RACEFFAES.

Palavras chaves: Pedagogia da Alternância. Plano de Estudo. Educação Emancipadora.

Introdução

A Pedagogia da Alternância é uma dinâmica pedagógica presente de forma ampla no Brasil e na América Latina, seu processo de constituição à aproximou das propostas de educação popular e, mais tarde, do Movimento da Educação do Campo no Brasil, este, dentre outros elementos, lhe configura características especificas. A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES, que articula político e pedagogicamente CEFFAs públicos e filantrópicos na região Norte do espírito Santo, assume-a como uma pedagogia emancipadora, que promove as condições de ensino-aprendizagem comprometidos com a leitura crítica do mundo e a conscientização das pessoas.

No coletivo da RACEFFAES, concebe-se que o cerne dessa pedagogia é o Plano de Estudo, compreendido como método pedagógico da Pedagogia da Alternância, é ele que promove o movimento de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica de educação, coerente com a finalidade emancipadora a qual este movimento se propõe, finalidade esta imersa na *práxis* desenvolvida pelos CEFFAs no norte do Espírito Santo (TELAU, 2015).

---

[484] Julia Letícia Helmer Brum: educadora do CEFFA Boa Esperança, RACEFFAES, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação em Educação do Campo/UFRB – Mestrado Profissional em Educação do Campo.
[485] Professora Doutora Universidade Federal do Recôncavo do Bahia.

Este texto são as proposições iniciais da pesquisa de mestrado que busca analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem na *práxis* pedagógica da educação na perspectiva emancipatória desenvolvido na RACEFFAES.

O Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância

O surgimento da Pedagogia da Alternância se dá na França, na década de 1930, ele é motivado pelo contexto de abandono que vivem os povos do campo neste período entre guerras. A preocupação com a educação dos filhos, com o trabalho e desenvolvimento do meio rural motiva os agricultores na construção de uma possibilidade de acesso à educação escolar para os jovens camponeses da época (NOSELLA, 2012/1977). Neste contexto, a dinâmica de se alternar tempos mais extensos nos espaços da família e no centro de formação se torna uma alternativa viável para os mesmos, pois, permite o acesso dos jovens ao ensino escolar sem romper com sua presença no meio e, sobretudo, no trabalho familiar.

É importante destacar que a origem da Pedagogia da Alternância está vinculada a movimentos de caráter religioso e sindical, que emergem ainda no final do século XVIII motivados pela precariedade em que vivia a maioria da população francesa. Impulsionadas pelo Catolicismo Social[486], começaram a surgir organizações que miravam a construção da democracia e ao mesmo tempo, lutavam contra a expansão do socialismo. É neste contexto que se articula o Sindicato Central de Iniciativa Rural (SCIR), que por sua vez estava vinculado ao movimento, "Le Sillon", fundado por Marc Sangnier, no final do século XX. Esses movimentos serão base para o surgimento de desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, tanto na dimensão ideológica quanto material. (ANDRADE, 2017).

Charpantier (1976) destaca que nessa primeira fase da Pedagogia da Alternância as energias estavam centradas em fazer com que os estudantes refletissem sobre a realidade, comparando-a com o que estudavam, sobretudo, no que se relacionava com a produção agrícola, lembrando que os cursos priorizavam a formação profissional e não eram formais.

[486] Tem como marco histórico a "encíclica social **Rerun novarum** (RN) ou "coisas novas", do papa Leão XIII (1878-1903), em que a Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR assumiu a **questão social**, sensibilizada pela 'condição dos operários'" (HISTÓRIA DA PJR BRASIL, 2013, p. 04).

Concomitantemente buscava-se também desenvolver a educação da consciência por meio da metodologia da ação católica – VER – JULGAR – AGIR.

Apesar da aparente simplicidade e ainda sem nenhuma influência acadêmica, a alternância se expandiu pela França e neste movimento de expansão acontecem as primeiras sistematizações desta pedagogia, com a contribuição de estudiosos de educação da época. Charpantier (1976)[487], destaca que neste momento, há a chegada de agrônomos e pedagogos ao movimento da alternância, que se dedicam especialmente a sistematizar formas para que os estudantes possam refletir sobre a realidade técnica e do trabalho. Inicialmente se propõe estudos da realidade e elaboração de monografias, sugerindo um olhar para as propriedades agrícolas de fora, essa forma é rejeitada pelas famílias, e a partir de então, se começa a trabalhar uma proposta de analisar e refletir a realidade "por dentro", segundo a autora, é nesse momento que se iniciam os ensaios do Plano de Estudo, com a finalidade de que o aluno pudesse descobrir sua própria realidade.

Telau (2015), afirma que uma das contribuições mais expressivas nesse momento é do educador *Andre Deffaure*, que sistematiza a prática da Pedagogia da Alternância a partir de conhecimentos da pedagogia e da psicologia. Telau (2015) destaca ainda a vinculação de Deffaure com a pedagogia humanista e posteriormente a significativa contribuição de Daniel Chartier para a sistematização da Pedagogia da Alternância.

> Nitidamente explicitado pela literatura francesa (DEFFAURE, 1985/1993; MFR – France – 2014; MAROIS, 2008) à cerca das MFRs, mas pouco conhecido no Brasil, **Deffaure é um estudioso e defensor da pedagogia humanista**. [...] Em 1948 Deffaure começa a trabalhar com outra referência pedagógica para o Movimento CEFFA, o professor Daniel Chartier, que o ajudou a perceber, testar e aperfeiçoar **o método pedagógico da Pedagogia da Alternância: o Plan D'étude (Plano de Estudo)** (1946-1955) e sua instrumentalização, por meio das Fiches Pédagogiques (Fichas Pedagógicas) (1955), a introdução de método da Mise En Commun (Colocação em Comum) (1964-1965) e a construção do Plan De Formation (Plano de formação). (TELAU, 2015, p. 20-21).

[487] Magui Charpentier era integrante da APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola) da Argentina. Assessorou em diversos momentos o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) durante a década de 1970. O texto em questão é um documento produzido especificamente para um destes momentos de formação, que tinha como tema o Plano de Estudo e que se encontra, atualmente, nos arquivos do MEPES e como arquivos pessoais de alguns monitores que participaram destas formações.

Consideramos importante destacar este elemento, pois, ele ajuda a identificar as raízes de muitas práticas desenvolvidas pela alternância, e nos motiva também a compreender, como o Plano de Estudo passa a ser assumido, na RACEFFAES, como um método sócio interacionista.

Após o processo de expansão na França, a Pedagogia da Alternância chega à Itália e, posteriormente expande também para outros continentes. Charpentier (1976) destaca como um momento crucial para o desenvolvimento do Plano de Estudo a expansão da Pedagogia da Alternância para a África, onde ela chega a pessoas analfabetas e que estavam imersas em problemas socioeconômicos e político-culturais que eram muito mais emergentes que a técnica produtiva, que era o eixo central da experiência francesa, este contexto "obrigou a equipe da África e o Jean Charpentier que era o coordenador a pensar novos métodos. [...] Daí se concebeu o Plano de Estudo como uma tomada de consciência da situação e como primeiro passo para uma mudança." (CHARPENTIER, 1976, p. 12).

Na América Latina, a primeira experiência da Pedagogia da Alternância, se deu no Brasil, no estado do Espírito Santo, através do MEPES, na década de 1960, e se desenvolve vinculada as experiências da Itália. Na Argentina a Pedagogia da Alternância chega no mesmo período, como afirma Nosella (2012), e elas vão estabelecer um forte diálogo, sobretudo na reflexão de seus elementos pedagógicos, e (este diálogo) promove mudanças significativas na dinâmica da Pedagogia da Alternância, dentre elas, a substituição do "caderno de propriedade" pelo "Plano de Estudo", como afirma Pessotti (1978).

Na Argentina, o casal Maguí e Jean Charpentier, contribuem no processo de implementação das EFAs, assessorando e orientando esse movimento. Como afirmamos anteriormente, utilizando como referência um texto de Maguí Charpentier (1976), produzido por ela para uma formação no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, em 1976, Jean Charpentier havia participado ativamente da experiencia das EFAs na Europa, bem como, contribuído na implementação na África, onde já haviam percebido necessidades de mudanças no enfoque e intencionalidade do trabalho das EFAs.

Na Argentina, é refletida a necessidade de que as EFAs ofertassem uma educação ampla, que não se restringisse as técnicas. Para isso, integra-se o Plano de Estudo a vida social e política, o que era um interesse das equipes de monitoras e monitores, e também dos estudantes adultos. Neste período, um grande desafio é a motivação dos estudantes jovens pelo Plano de

Estudo, que era demasiadamente pesado e próprio para adultos (CHARPENTIER, 1976). Apesar desses desafios, e lidando com eles, na perspectiva de superá-los, defende-se o Plano de Estudo como principal instrumento de análise e reflexão do meio e da própria vida.

No Brasil, além deste diálogo com a experiência Argentina, que se desenvolvia concomitantemente, a Pedagogia da Alternância vai se aproximar de outras propostas educativas que emergiam no contexto de resistência à ditadura militar, que se estabelecia naquele momento no país. Ressaltamos que alguns estudos realizados sobre a história da Pedagogia da Alternância no Brasil, afirmam que a mesma "não surge como uma forma de resposta a ditadura, como movimento instituído, mas, como resposta aos efeitos perversos provocados por ela na vida do trabalhador rural" (ANDRADE, 2017, p. 34), ou seja, ela mantém o mesmo caráter reformista com que se expande pela França e Itália. Todavia, ela também,

> [..]estabeleceu um diálogo mais efetivo com as ideias da Educação Popular, originadas na Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, e na perspectiva de organização do trabalho pedagógico, de Celéstin Freinet. (SILVA, 2009, p. 191).

No Centro de Formação e reflexão do MEPES, bem como, nas próprias EFAs havia pessoas que tinham proximidade com as obras que sustentavam essas propostas de educação, com presença muito forte da Teologia da Libertação, e que se inseriam em movimentos que denunciavam e resistiam à ditadura militar. No entanto, existiam divergências entre quem coordenava o centro de formação, a base do movimento (monitores, monitoras e famílias) e a direção e junta diretora do MEPES, que eram instâncias deliberativas da organização.

Esses conflitos são analisados por Moreira (2008), que destaca dois elementos significativos para o acirramento deste, o primeiro é que a direção do MEPES imputava as EFAs um serviço de caráter religioso, o que muitas vezes contribuiu para sua aceitação e possibilidade de implementação em outras regiões do Espírito Santo, mas, ao mesmo tempo limitava a possibilidade de sua afirmação como um serviço de educação geral e emancipadora, e para além, destaca a postura autoritária da direção, estabelecendo uma relação cúpula-base contrária ao marco teórico das EFAs que vinha sendo construído na história do MEPES, no que

tange a dimensão da participação. Não adentraremos nesta discussão[488], mas, destacamos este fato, pois, o acirramento destes conflitos, vai configurando uma fissura na organicidade e também na prática educativa das EFAs localizadas no Sul e no Norte do estado do Espírito Santo, o que nos ajuda a localizar a experiência que analisamos no escopo desta pesquisa.

No Norte do Espírito Santo, as EFAs se aproximam e dialogam com organizações e movimentos de caráter popular, cujas mobilizações eram intensas nesse território, marcado pelos conflitos agrários de camponeses e quilombolas com os grandes projetos econômicos que se instalavam neste espaço, esse diálogo vai delineando sua definição político-pedagógica. Neste contexto, as famílias e organizações sociais, juntamente com os monitores e monitoras vão construindo a possibilidade de expansão da Pedagogia da Alternância neste território, e passam a defender que este deve se consolidar pela via pública, entendendo ser essa uma bandeira de luta.

Como afirma Menezes (2013), o município de Jaguaré é pioneiro nessa experiência, constituindo, ainda na década de 1980, três Escolas Comunitárias Rurais Municipais – ECORMs, que foram possíveis graças a mobilização popular, que naquele momento se organiza em vista de garantir na gestão política do município uma representação da base, e que entre suas pautas estava a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica para as escolas do Campo, embasada nas experiências das EFAs.

Esse movimento que vai se consolidando nessas diferentes frentes de Luta, inicialmente, o questionamento à forma de organização do MEPES, junto a isso o processo de expansão pela via pública, que inspira outros municípios da região Norte, e para além, o momento histórico da própria organização nacional das experiências em Pedagogia da Alternância, culminam na constituição da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância – RACEFFAES, no ano de 2003.

Como afirma Rodrigues (2019), a constituição da RACEFFAES é um marco importante do posicionamento político dos Centros Familiares de Formação em Alternância[489] no Norte do Espírito Santo, ao tratar desse fenômeno, ele afirma que,

[488] Sobre este tema, consultar MOREIRA (2009), MENEZES (2013) e RODRIGUES (2019).
[489] CEFFAs .....

> [...] a organização instituída pelos camponeses assegurou suas ações marcadas nos debates da Educação do Campo, um projeto de formação inicial e continuada dos educadores, ambicionando novas práticas educativas, orientadas pelas reflexões dos demais Movimentos de Educação Popular do Brasil. [...] A RACEFFAES buscou sistematizar orientações pedagógicas para os CEFFAs, tendo a participação de educadores e agricultores na sistemática, num cenário de inclusão da Pedagogia da Alternância em um novo contexto social e político do Brasil e do Espírito Santo, buscando manter a fidelidade dos princípios pedagógicos, mas tensionando essas convicções originais à nova realidade do campo. (RODRIGUES, 2019, p. 164).

Rodrigues (2019), destaca ainda outro elemento importante para esta definição que é a inserção do movimento CEFFA no movimento de Educação do Campo, que vai contribuindo para que a Pedagogia da Alternância vá afirmando a sua vinculação a um projeto de sociedade emancipador.

A RACEFFAES assume como finalidade a promoção de uma educação comprometida com a transformação da realidade, inserida em um projeto de caráter popular, que prima pela emancipação dos homens e mulheres. Esta finalidade está imersa na *práxis* desenvolvida pelos CEFFAs vinculados a mesma (TELAU, 2015). Neste percurso a Pedagogia da Alternância promovida por estes CEFFAs, vem se afirmando como um espaço de educação formal e contra hegemônico, e assume o Plano de Estudo como método para sua efetivação.

Esse recorte histórico é importante, pois, contribui para compreendermos por que o Plano de Estudo, bem como, a finalidade da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia pedagógica, vão ganhando perspectivas diferentes, e como ele se afirma na experiência da RACEFFAES.

Como mencionamos anteriormente, Pessotti (1978), destaca que uma das mudanças que a experiência da Pedagogia da Alternância praticada no MEPES, absorve da relação com a APEFA (Argentina) é a substituição do “Caderno de propriedade” pelo Plano de Estudo como instrumento essencial da alternância. A autora afirma que

> Nos seus aspectos metodológicos, a Escola Família utiliza o Plano de Estudo como instrumento básico de ligação entre a escola e o meio rural. É através da conjugação das atividades sugeridas pelo Plano de Estudo que a escola consegue direcionar as disciplinas que compõem o seu currículo para a realidade do meio rural, sem, no entanto, perder a característica de universalidade dos conteúdos programáticos preconizados pela educação geral. (PESSOTTI, 1978, p. 149).

A partir da pesquisa realizada pela autora, que envolveu três EFAs do MEPES, à saber, Rio Novo do Sul, localizada na região sul do estado, Bley e Km 41, localizadas no Norte, ela aponta que o Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância, apesar disso, destaca que naquele momento, a EFA de Rio Novo do Sul havia deixado de desenvolver o mesmo, enquanto nas EFAs do Bley e Km 41, davam ênfase e priorizavam-no como elemento indispensável da prática pedagógica. Ele se caracterizava como um roteiro de perguntas, cuja definição do tema era feita junto aos estudantes todas as sessões[490], após a definição era construído o roteiro, que devia ser respondido junto com as famílias e vizinhos na estadia, para ser socializado no coletivo no retorno a escola, para deles serem retirados pontos para aprofundamento.

A autora destaca, com base nos dados levantados pela pesquisa, que o sucesso do Plano de Estudo nas EFAs do Bley e Km 41, dava-se especialmente pela expressão oral dos estudantes, que facilitava o diálogo e interação na família e comunidade, e a linguagem dos roteiros, que estava acessível e promovia bom diálogo com os agricultores e agricultoras.

A pesquisa de Pessotti (1978), é a segunda realizada sobre a experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, a primeira é a pesquisa de mestrado de Paolo Nosella, defendida em 1977. Nesta o autor apresenta uma sistematização detalhada da experiência das EFAs do MEPES, das quais ele participou e contribuiu ativamente na implementação, destacando também os marcos de sistematização da prática pedagógica desenvolvida até ali. Ele destaca o Plano Pedagógico das escolas e seus elementos principais, recorrendo a este afirma que, o Plano de Estudo é um instrumento organicamente relacionado à alternância, sendo ele a "pedagogicização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões e as conclusões" (NOSELLA, 1977, p. 86).

Ao fazer a análise, o autor reafirma que o Plano de Estudo é a especificidade metodológica da alternância, mas, identifica certo desânimo no desenvolvimento do mesmo, e aponta como principal motivo, "muita preocupação com o currículo formal (oficial) e carga

[490] Sessão e estadia referem-se aos tempos/espaços de formação na Pedagogia da Alternância.
Sessão: período escolar que os estudantes permanecem na sede da escola;
Estadia: período escolar que os estudantes permanecem no meio sociofamiliar.

horária, não sabendo a que dar mais importância. A EFA está perdendo sua característica e se tornando um ginásio" (NOSELLA, 1977, p. 123).

Apesar de apresentar desafios, o Plano de Estudo esteve presente em toda a experiência das EFAs, especialmente no Norte do Espírito Santo, onde o contexto de atuação das escolas aliado ao posicionamento das equipes de monitores e monitoras davam fôlego ao seu desenvolvimento. Fávero (1994), que atuou como monitor das EFAs, ao realizar um curso de especialização no Instituto de Capacitação de Monitores da APEFA, estuda o Plano de Estudo chamado, na Argentina, de Plano de Búsqueda, a partir do lócus da EFA de Vinhático, localizada no norte do Espírito Santo, ele afirma que a Pedagogia da Alternância é uma "continuidade de formação dentro da descontinuidade nas atividades" (FÁVERO, 1994, p.02) e, o que proporciona esse movimento de continuidade na descontinuidade, ou seja, que opera a integração da sessão e estadia é o instrumento do Plano de Búsqueda.

Neste trabalho, Fávero retoma um esquema proposto por Charpantier (1976), na assessoria feita no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, como uma orientação de passos para elaboração dos roteiros de Plano de Estudo, relatando como estes eram adotados na EFA de Vinhático na elaboração dos roteiros de pesquisa semanal, sendo eles: motivação – fato concreto – análises – comparação – reflexão ou ideia geral, e destacando que estes eram fundamentais para que o instrumento alcançasse seu objetivo. Sobre esses passos, afirma que é,

> [..] um esquema que está muito perto da investigação científica e por isso desenvolve a inteligência do jovem aluno que irá investigar e, pouco a pouco, aprende a pesquisar com rigor. Este método é o que deve ser utilizado na elaboração do questionário. (FÁVERO, 1994, p. 07).

Nestes relatos é possível perceber que o Plano de Estudo era entendido como um instrumento aplicado ao desenvolvimento de um tema específico, que buscava extrair informações da realidade para que fossem ponto de partida do estudo. Nesta dimensão, os autores já afirmam que ele era central na Pedagogia da Alternância, e que possuía grande potencial conscientizador, tendo em vista, permitir que os sujeitos partissem da realidade, e pudessem ter um olhar para a totalidade a partir dos estudos.

Em algumas das principais literaturas da Pedagogia da Alternância no Brasil, o Plano de Estudo é abordado como instrumento ou mediação pedagógica. Gimonet (2007), em uma

das principais referências utilizadas no Brasil, posiciona o Plano de Estudo ligado diretamente ao Caderno da Realidade, e o descreve como "instrumento de pesquisa ou guia de trabalho" (p.35), sempre aplicado a um tema de estudo do currículo. Justino e Begnami (2023) o definem como uma "pesquisa da realidade a partir de um tema gerador. Articula e organiza as sequências de Alternâncias, integra os espaços e tempos, contribui no compartilhamento de saberes e na integração das áreas do conhecimento" (p. 68). Citamos esses dois textos como referências, que expressam uma síntese da concepção presente na maioria dos estudos e sistematizações no Brasil.

No norte do Espírito Santo, como resultado dos conflitos citados anteriormente e também com a realidade das escolas públicas, que eram assessoradas, em sua maioria, por monitores e monitoras das EFAs, foi-se estabelecendo um movimento coletivo de reflexão da *práxis* pedagógica da Pedagogia da Alternância, após a constituição da RACEFFAES, isso se consolida, e é nestes espaços que o Plano de Estudo vai sendo aprimorado como "o método que orienta toda a formação da Pedagogia da Alternância. [...] o PE é o engate; tem a função de ligar os tempos na *práxis*." (RACEFFAES, 2011, p. 07). É importante destacar que o trabalho da RACEFFAES é em mutirão, sua organicidade promove o movimento de reflexão a partir das práticas desenvolvidas e a (re)sistematização delas, feita pelos próprios operadores que são os monitores e monitoras.

Esse processo de reflexão tem repercutido, nas elaborações dos companheiros e companheiras que estão na RACEFFAES, Telau (2015) ao estudar a compreensão dos processos de ensino – aprendizagem dos educadores da Pedagogia da Alternância, afirma que o Plano de Estudo é o "método guia da Pedagogia da Alternância. [...] Enquanto método consiste em orientar que todo cotidiano e as atividades sejam pensados e consolidados de forma dialética". É esta afirmação que buscamos desenvolver em nossa pesquisa.

O Desenvolvimento do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância.

O Plano de Estudo é compreendido em duas dimensões nos CEFFAs vinculados a RACEFFAES, a primeira, como método guia, que orienta todos os processos de ensino – aprendizagem que se estabelecem na Alternância, sejam eles previstos no plano de curso, sejam atividades de formação das famílias, educadores e educadoras, na organização de um momento

de estudo de uma disciplina, na resolução de um problema manifestado no cotidiano dos estudantes ou em qualquer outro, o que deve guiar o processo, são os passos do Plano de Estudo.

A outra dimensão é de um instrumento que recebe o mesmo nome do método, Plano de Estudo, que é um roteiro de questionamentos, produzido e posteriormente desenvolvido, pelos sujeitos em formação, que introduz o estudo de um fenômeno, e que tem por objetivo expressar como este fenômeno a ser estudado se manifesta na realidade, como as pessoas o interpretam, para que posteriormente ele possa ser problematizado.

Na dimensão de instrumento, o Plano de Estudo se aplica em momentos específicos e sistematizados, com o objetivo de gerar os questionamentos e desvelar o que ainda precisamos saber sobre determinado tema/fenômeno. Na dimensão de método, ele está em todos os momentos e atividades da escola, que devem ser essencialmente pedagógicos e intencionalizados para a formação. São os passos do Plano de Estudo que devem orientar o planejamento de qualquer ação no cotidiano do CEFFA, bem como, qualquer diálogo ou outra ação que se estabeleça tendo em vista o processo de ensinar-aprender. “O método é o caminho que se percorre, que já foi percorrido e que se pode percorrer para realizar um objetivo” (CEPIS, p.13, s/d), um método, na perspectiva da educação conscientizadora e de base dialética, é mais que uma técnica, é um caminho que permite interpretar a realidade em seu movimento mais real criando condições para um processo de conscientização. Buscando concretizar esse movimento, o método do Plano de Estudo é sistematizado em etapas, que dizem respeito as fases de desenvolvimento dele, e em passos, que são a sua essência. Enquanto método, o Plano de Estudos está presente em diversos ciclos nos CEFFAs, podemos ter um ciclo longo, como o estudo de um tema gerador, cujo desenvolvimento desde sua introdução até o seu encerramento está orientado pelos passos do método, e ciclos mais curtos, como o uso dos passos do método para elaborar o roteiro do instrumento, dentro do ciclo maior, pode-se ter diversos ciclos menores do método.

A essência do método são seus passos, que orientam o estudo dos fenômenos partindo de sua manifestação objetiva/concreta, para problematizá-los a partir do questionamento - do diálogo, e refletir sobre eles à luz da teoria, ou seja, dos conhecimentos científicos, promovendo as condições de elaboração de um novo saber e uma nova prática. Se abstrairmos o movimento do Plano de Estudo podemos organizá-lo em cinco passos fundamentais:

Fato Concreto: corresponde a compreensão de como determinado fenômeno ou fato acontece na realidade concreta. Este passo do método é o diagnóstico das situações, ajudando a delimitá-las no tempo, espaço, envolvidos, etc.

Análise: referente ao entendimento que os sujeitos têm do fato concreto. A análise é um passo ainda de compreensão da realidade concreta, que ajuda a identificar como os sujeitos veem esta realidade, suas causas, consequências, vantagens e desvantagens;

Comparação: é o momento de estabelecer uma relação entre as diferentes formas sob as quais o fenômeno se manifesta ou se manifestou. É uma comparação no tempo e no espaço, que abre a possibilidade de "desnaturalizar" a realidade e emergir novos questionamentos;

Reflexão: é o momento de compreender os motivos, o sentido, as causas dos fatos. A reflexão se preocupa com a compreensão e esclarecimento para além do aparente, é a busca pelo entendimento a partir da ciência;

Ideia geral: o último passo do método refere-se à generalização, seja de percepção das possibilidades e perspectivas que se tem sobre determinado fenômeno, ou mesmo da síntese de um novo conhecimento, gerado no confronto do senso comum com os elementos científicos.

Esses passos não são uma receita, são uma busca, eles podem ser desenvolvidos de forma mais nítida, em uma atividade planejada e sistematizada, ou podem se dar de maneira mais espontânea, o essencial é que o movimento de pensar sobre os fenômenos parta sempre da realidade, problematizando-a, comparando-a, e que se reflita sobre eles a partir da ciência, e mediado pelo diálogo, para que seja possível compreendê-lo e agir de forma coerente no mundo. Como afirma Saviani (2005, p. 44),

> [...] o movimento que vai do empírico (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico).

Firmada neste pressuposto, e compreendendo que é este o movimento promovido pelo Plano de Estudo, que a RACEFFAES o assume como um método pedagógico.

Esses passos devem estar presentes em todo o cotidiano de atividades do CEFFA. Para além dos passos, e em diálogo com eles, compreendemos também que o Plano de Estudo perpassa por algumas etapas. A primeira delas é a *Motivação*. A partir da necessidade dos

sujeitos eles desenvolvem anseios, desejos, ou seja, a motivação está ligada ao interesse, a importância que o estudo deste fato tem para os sujeitos em formação, a motivação pode ser provocada de forma planejada ou pode se dar por um fato ou situação do cotidiano, por exemplo.

A segunda etapa é a problematização, o *questionamento*. É neste momento que utilizamos de modo mais estruturado os passos do Plano de Estudo, que já foram apresentados. Independente do fenômeno que será estudado é elaborado um roteiro de questões, orientado pelos passos do método, e que será utilizado como base para o diálogo dos estudantes com sujeitos que vivenciam, conheçam, atuem, ou seja, que tenham uma relação e/ou experiência com o fenômeno estudado, na realidade de vida do estudante.

A terceira etapa é a *Colocação em Comum*, que é a socialização do problema, ou seja, o Plano de Estudo nunca é uma busca individual, ele se dá no coletivo. A Colocação em comum é sempre momento chave do Plano de Estudo, pois, é nela que conseguimos expor as necessidades e angústias tornando os problemas comuns, generalizando-os.

> A Colocação em Comum cria a inquietude do grupo (estudantes e monitores) diante dos problemas em que se defrontam. Sendo estes problemas produzidos pela reflexão provocada sobre o conjunto de experiências reais levantadas pelo Plano de estudo. A inquietude do grupo é no sentido de buscar soluções, pois os problemas são reais do meio em que vivem, não são ideias de situações distantes. (RACEFFAES, 2011, p. 22).

A partir da Colocação em Comum, entramos nas etapas de aprofundamento científico do método, que permitirão a reflexão e o alcance de uma ideia geral sobre o tema estudado.

Em nossa pesquisa buscamos compreender os fundamentos que sustentam cada um desses passos e etapas, na perspectiva de confirmar o papel do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância, vinculado a sua finalidade de promoção de uma educação emancipadora, se este se efetiva como método pedagógico, como assumem os CEFFAs vinculados a RACEFFAES, compreendendo que "método não é um instrumento técnico neutro, mas sempre ligado a uma visão de mundo e a um objetivo histórico concreto, a pedagogia também é marcada por um projeto de pessoa e de sociedade." (PELOSO. s/a. p. 07). Se o Plano de Estudo é mesmo o método pedagógico da Pedagogia da Alternância, como ele efetiva os processos de ensino - aprendizagem, e como se relaciona com o projeto de pessoa e sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Diego Miranda de. **A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus Fundamentos.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na educação do campo**/ João Batista Begnami, Érica Fernada Justino. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

CEPIS. **Educação Popular e Movimento Popular.** s/a. (arquivos internos).

CHARPENTIER, Maguí. **O Plano de Estudo: o método das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.** Semana de aprofundamento do MEPES. Anchieta-Es. 1976 (documentação de circulação interna).

FÁVERO, Luiz Carlos. **El Plan de Búsqueda: instrumento de la alternância**. Texto de especialização, ICAM/APEFA, Argentina, 1994.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Coleção AIDEFA, Editora Vozes, São Paulo – SP, 2007.

MENEZES, Rachel Reis. **As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do Mepes no Norte do Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. EDUFES, Vitória, 2012.

PELOSO, Ranulfo. **Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular. Disponível em: < https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_ranulfo_peloso.htm>. Acesso em: 05/06/2023.**

PESSOTTI, Alda Luzia. **A Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o meio rural.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

RACEFFAES. **Sementes: patrimônio da natureza e dos camponeses**. Coleção Campesinato Capixaba, Volume 1, Vitória: UFES, 2011.

RODRIGUES, Francisco José de Sousa. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs – ES: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do estado do Espírito Santo**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Maxismo e Educação. Princípios: revista teórica, política e de informação, Editora Anita Garibaldi, nº 82, dezembro de 2005/janeiro de 2006, p. 37 – 45.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola.** Tese de doutorado – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

TELAU, Roberto. **Ensinar, Incentivar, Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Inclusão e desenvolvimento social FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015.

A VIVÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE SÃO MATEUS/ES

Ozana Luzia Galvão Baldotto[491]
Josileia Curty de Oliveira[492]
Erineu Foerste[493]

Resumo: Este texto socializa experiências pedagógicas das escolas multisseriadas com elementos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento no município de São Mateus/ES, sudeste do Brasil. De abordagem qualitativa, este estudo traz um olhar para as vivências das multisseriadas com o objetivo de destacar a criação e a implementação do Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – PLAFEC/SM nas escolas do campo. Os resultados apontam que o fortalecimento do trabalho pedagógico e a permanência das escolas em território campesino contribuem para o envolvimento familiar no processo formativo do estudante, possibilitando a vivência de um currículo contextualizado à realidade campesina com valorização da identidade e da cultura dessas populações.

Palavras-chave: Educação do Campo. Multisseriadas. Pedagogia da Alternância.

Introdução

A história da educação brasileira mostra que as políticas públicas de educação chegam ao campo influenciadas pelos conceitos burgueses. Pensadas para atender as classes dirigentes, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação, prioritariamente, a serviço do capital.

A Educação do Campo surge como um movimento em constante consolidação com base na discussão pautada pelos sujeitos coletivos de direito, que lutaram e lutam ativamente para a efetivação de ações concretas a essa realidade educacional. Dessa forma, os sujeitos coletivos de direito, representados pelos movimentos sociais do campo, reafirmam a capacidade transformadora dos povos do campo, por meio de ações coletivas em busca de um objetivo comum. E, assim, de forma autêntica, instituem novos direitos, construindo experiências transformadoras (PONTES, 2012).

[491] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Vitória/ES, Brasil, E-mail: ozanabaldotto@gmail.com
[492] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de Alegre/ES, Brasil, E-mail: josileia.oliveira@ufes.br
[493] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Vitória/ES, Brasil, E-mail: erineu.foerste@ufes.br

Como modalidade de ensino, a Educação do Campo envolve a educação básica e se destina ao atendimento das populações rurais - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2010). Seus princípios norteadores direcionam para uma formação omnilateral, abrangendo todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano (FRIGOTTO, 2012).

Este estudo, de abordagem qualitativa, socializa as vivências pedagógicas das escolas multisseriadas no município de São Mateus/ES, região sudeste do Brasil. Ele está vinculado à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, especificamente, ao Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo (FOERSTE, 2020).

Neste trabalho, destacamos a criação e implementação do Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – PLAFEC/SM nas escolas multisseriadas da rede municipal, em 2012. Esse documento já completou mais de uma década e se constitui no desenvolvimento de uma proposta curricular específica realizada nas escolas multisseriadas do campo para os anos iniciais do ensino fundamental.

Um olhar para as escolas multisseriadas de São Mateus/ES

O Movimento Social da Pedagogia da Alternância surgiu em 1930 na França e em 1968 no Brasil (NOSELLA, 2020). Ele vem se intensificando nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da estruturação de uma prática pedagógica específica contendo elementos que dialogam com o processo ensino e aprendizagem nessa etapa escolar. Nosella (2020) destaca que

> Hoje, a Pedagogia da Alternância é um projeto sócio educativo ambicioso; ultrapassou o momento histórico puramente reivindicativo característico dos Movimentos Sociais; conserva a força associativa de base, exibindo no seu "DNA" social as mesmas características dos Movimentos Sociais, mas não mais se identifica plenamente com eles (NOSELLA, 2020, p.15).

Compreendemos, a partir de Nosella (2020), que o movimento da Pedagogia da Alternância surgiu e se desenvolveu no âmbito dos movimentos sociais de forma cooperativa e

associativa, com base na mobilização popular que lutou por uma escola pública, democrática e que atendesse à necessidade educativa das populações campesinas.

No estado do Espírito Santo, as experiências do trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância nos anos iniciais do Ensino Fundamental representaram um grande passo na discussão da oferta da Educação do Campo pelo sistema público de ensino. Essas experiências iniciaram nas escolas de assentamento do estado na década de 1980, nas escolas do município de Jaguaré em 2000, nas escolas municipais de Colatina em 2008 e na rede municipal de educação de São Mateus, em 2012.

O município de São Mateus é um dos mais antigos do país e tem em sua história as marcas da escravidão provocada pela colonização europeia. Fundado em 1544, ele traz uma riqueza cultural acumulada nos seus quase quinhentos anos de história, advinda da diversidade de seus povos e comunidades tradicionais: quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, trabalhadores e trabalhadoras rurais, entre outros. Ele possui uma população de 123.750 pessoas e 2.346,049 quilômetros quadrados de extensão territorial (IBGE 2022), sendo que 2.332,307 km² compreendem a área rural e o restante, à área urbana.

A rede municipal de educação de São Mateus conta com 60 escolas em território campesino (40 delas multisseriadas) e 48 unidades escolares em área urbana, totalizando 108 escolas pelo município. O município traz em sua trajetória, as lutas e resistências dos movimentos a favor de uma educação voltada para o campo.

Essa modalidade educacional passa a ter atenção do sistema municipal de ensino no município de São Mateus - ES a partir de 2010, com ações efetivas discutidas diretamente com os atores envolvidos no processo: lideranças comunitárias, movimentos sociais da localidade, instituições ligadas ao campo e educadores.

Dentre essas ações, destacamos a criação e implementação da Pedagogia da Alternância nos anos finais do Ensino Fundamental em três escolas da rede municipal, sendo duas em 2010 e outra, em 2013. Isso foi possível graças à aprovação do Parecer CME nº 09, em 15/12/2009, pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus (CME) que favorece a implementação da Pedagogia da Alternância em escolas da rede municipal de ensino, resguardando o funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais do Município de São Mateus.

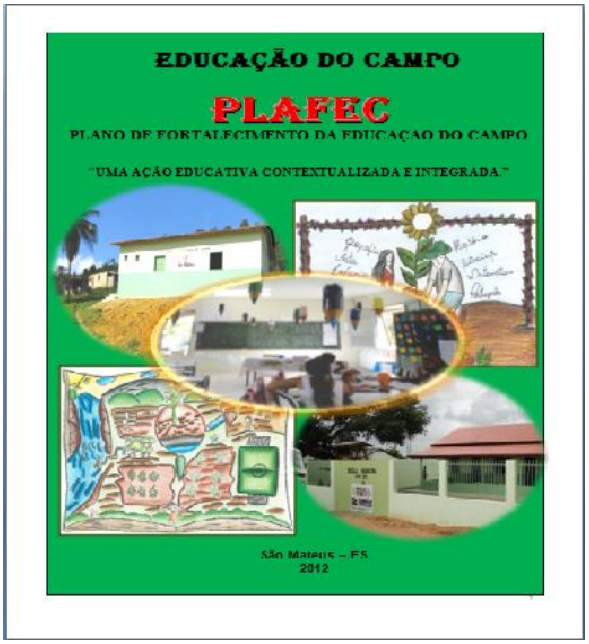
Em 2011, São Mateus foi o primeiro município a organizar o Comitê Municipal de Educação do Campo por meio da mobilização dos movimentos sociais MST, MPA,

Quilombolas, EFA Km 41, Diocese, Pescadores, entre outras lideranças comunitárias. A principal bandeira de luta do Comitê Municipal de São Mateus foi o "Não fechamento das escolas do campo" e "Fechar escola é crime!". O Comitê Municipal representa a formalização das discussões das regiões campesinas de São Mateus, por ser um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo entre os movimentos sociais, entidades civis e o poder público.

Após a estruturação do Comitê no município, duas unidades escolares foram paralisadas por falta de matrícula, a EPM Araribá em 2012 e a EUM Santa Rita, paralisada em 2019, com retorno das atividades em 2023, por meio da efetivação de matrículas para a Educação Infantil.

Sucessivamente, em 2012, a estruturação e a implementação do Plano de Fortalecimento da Educação do Campo no Município de São Mateus – PLAFEC/SM traz uma proposta curricular pedagógica específica para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo. Essa proposta foi estruturada por meio do envolvimento coletivo que contou com a participação de educadores e famílias das diversas regiões do município, com objetivo de fortalecer pedagogicamente as escolas multisseriadas do campo. Segue abaixo a capa do PLAFEC/SM, Figura 1:

Figura 1 - PLAFEC/SM.



Fonte: autores (2023).

Entre 2013 e 2022, diversas ações foram pautadas pelo Comitê de Educação do Campo de São Mateus com o Executivo Municipal e outros parceiros, resultando em gradativas conquistas que foram primordiais para o fortalecimento do trabalho pedagógico e a permanência das escolas em território campesino:

- mobilização dos movimentos sociais, educadores e lideranças do norte do Estado para a construção da proposta pedagógica do curso de licenciatura em Educação do Campo – *Campus* CEUNES, com a criação do Fórum da Licenciatura em Educação do Campo para implementação do curso;

- construção das diretrizes do processo seletivo específico de contratação profissional para as escolas em alternância, de assentamento, quilombola e multisseriada;

- ampliação da quantidade de vagas do cargo de pedagogos e diretores para atuarem nas regiões de localização das escolas multisseriadas;

- escolha de diretores em cada território com a participação do Comitê de Educação do Campo, as lideranças de cada território, em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação;

- implementação da disciplina de agricultura nas escolas, considerando a proposta pedagógica construída com os educadores e a comunidade;

- construção de normativas para aprovação do Conselho Municipal de Educação de São Mateus (CME/SM): o Parecer CME nº 09/2009 – Solicita parecer visando à regularização do funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais do Município de São Mateus; o Parecer CME nº 03/2011 - Análise e Parecer sobre implantação da disciplina de Agricultura nas Escolas do Campo de São Mateus/ES; o Parecer CME nº 04/2008 – Adoção da Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo de São Mateus/ES; o Plano Municipal de Educação de São Mateus com as especificidades das modalidades Quilombola e Educação do Campo; a Resolução CME/SME nº 33/2018 – Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES; a Resolução CME nº 40/2019 – Revoga a Resolução CME/SM nº 05/2008 e estabelece parâmetros mínimos de distribuição de estudantes por turma nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Mateus/ES; o Parecer CME nº 01/2022 - Educação Escolar Quilombola; Resolução CME nº 47/2022 - Ficam estabelecidas as normatizações para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

- a estruturação de outras normativas que, por meio da mobilização coletiva, foram aprovadas como leis municipais: a Lei Municipal 1.556/2016 – Normatiza a Educação do Campo no Município de São Mateus e dá outras providências; a Lei Municipal 1.798/2020[494] - Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES.

Nesse cenário, percebemos que diversas ações foram mobilizadas com vistas a potencializar os saberes presentes no campo do município de São Mateus, no entanto a luta e a resistência é contínua, pois, ainda há muitas ações a serem construídas e efetivadas pelos coletivos em cada território.

A vivência pedagógica nas escolas multisseriadas

As experiências de Educação do Campo são fontes de um projeto possível que se apoia nos princípios norteadores da Educação do Campo. Esses princípios direcionam para a efetivação de uma formação omnilateral e evidenciam a valorização da identidade da escola do campo por meio de estratégias pedagógicas e metodologias propícias às reais necessidades dos estudantes do campo (FRIGOTTO, 2012).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo especificam que

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

A partir dessas diretrizes, as propostas pedagógicas das escolas do campo, em cumprimento ao estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996),

[494] Após audiência pública e aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus, essa resolução foi aprovada na Lei Municipal 1.798/2020, que “Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES”.

respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, passam a contemplar ou, pelo menos deveriam abranger, "a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, 2002, p. 1).

Nessa direção, o "Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – PLAFEC/SM: uma ação educativa contextualizada e integrada" foi estruturado e implementado com a participação de educadores das escolas multisseriadas, de forma coletiva. O objetivo geral do PLAFEC/SM baseia-se na formação integral dos sujeitos do campo e nos princípios nacionais da Educação do Campo. Dentre esses princípios, destacamos o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O PLAFEC/SM é uma proposta curricular pedagógica que envolve diversos elementos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento, que pode ser implementado no cotidiano escolar da Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse documento possui princípios filosóficos e pedagógicos alinhados às diretrizes do movimento da Educação do Campo, também assegurados na Lei Municipal nº 1.798/2020:

> Princípios Filosóficos:
> Concebe os educandos como protagonistas do processo formativo;
> Compreende a auto-organização dos estudantes, educadores e demais profissionais como elemento fundamental de inserção no processo educativo;
> Vislumbra o desenvolvimento de um campo solidário e sustentável;
> Valoriza a gestão democrática, envolvendo a participação dos profissionais da educação, dos pais de alunos, membros e lideranças da comunidade, nas discussões e decisões que dizem respeito ao funcionamento das escolas do campo;
> Prima pela pesquisa como princípio educativo na formação dos estudantes.
> II - Princípios Pedagógicos:
> Conviver: conhecimento pautado na realidade concreta do estudante e comunidade;
> Conhecer: saber, ser e analisar as informações da realidade concreta do estudante e comunidade;
> Transformar: intervir na realidade concreta de maneira reflexiva a partir dos novos conhecimentos (SÃO MATEUS, 2020, p. 14).

A partir dos princípios filosóficos e pedagógicos do PLAFEC/SM, diversos elementos são vivenciados no pedagógico, como: Plano de Estudo, Atividades/Conteúdos Vivenciais (visitas, oficinas, palestras e viagens de estudo), Atividade de Retorno, Experiência, Caderno

de Acompanhamento ou de Reflexão, Estadia Letiva, Pasta da Realidade, Avaliação de Habilidade e Convivência, Auto-organização e Mística (SÃO MATEUS, 2020).

A Lei Municipal nº 1.798/2020 (SÃO MATEUS, 2020) representa a transposição da prática das escolas campesinas expressa nos diversos artigos e parágrafos descritos, como uma forma de resguardar todos os elementos pedagógicos presentes nessas escolas, dentre eles:

Plano de Estudo (PE): construído pelos/as estudantes, com a participação dos/das educadores/as e desenvolvido/respondido pela família e, em muitos casos, com a comunidade, possui o objetivo de trazer a realidade da vida camponesa para a escola.

Atividades/Conteúdos Vivenciais (visitas, oficinas, palestras e viagens de estudo): são atividades organizadas e planejadas pelos estudantes a partir da pesquisa realizada por meio do Plano de Estudo.

Atividade de Retorno (AR): essa atividade emerge do e no desenvolvimento da pesquisa na família ou comunidade, objetiva responder questões da realidade camponesa com retorno para a família e/ou comunidade.

Experiência: são experimentos realizados no meio familiar ou escolar pelo estudante, muito presente na disciplina de agricultura, geralmente, com a realização de experimentos na área de ciências agrárias.

Caderno de Acompanhamento (CA) ou Caderno de Reflexão: possui a função de orientar os estudantes no tempo familiar e comunitário, contempla o diálogo entre a família e a escola, além de possibilitar ao estudante o planejamento do tempo nas temáticas estudo, lazer e atividade prática[495].

Estadia letiva: momento em que o estudante executa as atividades orientadas pelo educador vinculadas ao tema gerador e planeja as atividades do meio familiar no Caderno de Acompanhamento ou Caderno de Reflexão. Durante a Estadia Letiva, o educador permanece em atividade de formação e planejamento para aprofundamentos dos elementos pedagógicos do PPP.

Pasta da Realidade: corresponde a um dossiê que contempla todas as atividades vinculadas ao Plano de Estudo (perguntas do PE, relatório da pesquisa do estudante, síntese

[495] Atividades realizadas pelos estudantes juntamente com a família, geralmente são atividades orientadas pelas famílias, como por exemplo: lavar vasilhas, arrumar a cama, molhar o jardim, plantar na horta, entre outras atividades.

geral da pesquisa da turma, pontos de aprofundamentos, roteiro e relatório das Atividades /Conteúdos Vivenciais, roteiros e relatórios das Atividades de Retorno e relatório da Avaliação de Habilidade e Convivência) e demais atividades pedagógicas do tema gerador.

Avaliação de Habilidade e Convivência (AHC): momento autoavaliativo dos estudantes nas temáticas trabalho, vivência e estudo. Esse momento é planejado com os estudantes e os relatórios da atividade são inseridos na pasta da realidade.

Auto-organização: possibilita a participação dos estudantes na organização, planejamento e administração de ações político-pedagógicas da escola. No sistema de auto-organização, os estudantes atuam como co-responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas no espaço-tempo escolar, como: divisão de tarefas práticas, místicas, organização do ambiente, comitês de trabalhos, coordenação do dia, entre outras ações considerando a realidade da escola.

Mística: expressa-se por meio da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, da memória coletiva, representa um momento de celebração que envolve os diversos sujeitos em um mesmo objetivo do coletivo.

Além de todos esses elementos pedagógicos, o PLAFEC/SM norteia a organização de calendário letivo específico com seis (06) estadias letivas[496], contempla o Encontro Municipal das Escolas do Campo de São Mateus/ES e o Encontro Estadual das Escolas de Assentamento do ES. O calendário letivo das escolas do campo passa por alterações no início do ano letivo, oportunizando às equipes escolares incluírem a realidade pedagógica das escolas campesinas.

Vinculado ao calendário letivo, a dinâmica do processo ensino e aprendizagem se encontra estruturada com denominações como período escolar e estadia letiva. No Período Escolar, o objetivo principal é o aprofundamento da pesquisa da realidade por meio do estudo dos conteúdos das disciplinas, observando os enfoques dos Temas Geradores. A Estadia Letiva representa o momento da interação do estudante com a realidade em que vive, por meio da realização de pesquisas sobre o cotidiano vivenciado no meio familiar.

O currículo das Escolas Multisseriadas possui como norte o trabalho com temas geradores e orienta a pesquisa dos saberes campesinos por meio da utilização do plano de estudo. O trabalho com temas geradores tem fundamento em Paulo Freire e embasa o

[496] Estadia letiva: período em que o estudante realiza atividades no meio familiar.

pedagógico escolar no sentido de [...] "propor ao povo, por meio de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual , mas no nível da ação" (FREIRE, 2019, p. 120).

Nesse movimento, o Plano de Estudo representa o elemento articulador da pesquisa que, partindo do Tema Gerador, pretende

> [...] ajudar o alternante a captar e entender melhor o ambiente onde cresceu, onde vive: suas dimensões, suas riquezas, seus limites…o que há de extraordinário sob a banalidade aparente do quotidiano. Importa permitir-lhe não somente de enxergá-lo, mas também de analisá-lo, de discuti-lo com um espírito crítico. A base de formação se encontra aí, através desta situação que se opera no tempo e no espaço e que permite compreender melhor onde estamos e quem somos (GIMONET, 2007, p. 38).

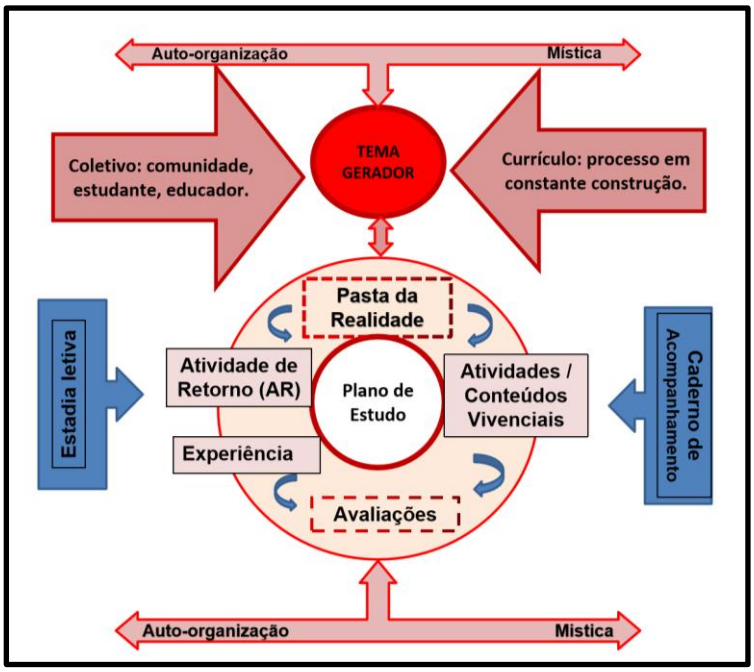
Posto isso, Freire (2019) ressalta que não pretende investigar os homens como peças isoladas, "[...] mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de perspectiva desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'" (p. 122).

O Plano de Estudo articula os diferentes tempos e espaços de formação alternada, tanto na perspectiva da relação família-escola, quanto na mobilização da teoria e prática. Além disso, o PE é um dos instrumentos que contribui potencialmente para que a realidade de vida dos educandos seja valorizada e incorporada como parte integrante na formação. No contexto da teoria e prática, o MST destaca

> Que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real [...]. que elas tenham oportunidade de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando [...]. que estudem em sala de aula assuntos e conteúdos que ajudem a compreender estas atividades que fazem fora da sala de aula, seja na escola, seja no dia-a-dia [...]. E que consigam entender também a realidade distante, da cidade, do país, do mundo (MST, 2005, p. 52).

Nesse contexto, o PLAFEC mobiliza diversos elementos pedagógicos que se entrelaçam com a finalidade de envolver a realidade dos estudantes na dinâmica curricular dos estudantes, como demonstrado na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Elementos pedagógicos do PLAFEC/SM.



Fonte: Organização dos autores (2023).

A figura acima representa a inter-relação entre os diversos elementos pedagógicos, que a partir da pesquisa da realidade do estudante proporciona a interação entre teoria e prática na vivência curricular.

Nesse processo pedagógico, o educador que atua nas escolas multisseriadas do campo passa a ser o articulador, com o compromisso de mediar os conhecimentos historicamente acumulados com a realidade camponesa. Forster (2019), sobre o educador/educando, destaca no Dicionário Paulo Freire que

> Freire acredita e luta pela construção de uma "contra-hegemonia", uma educação "de resistência", uma educação "para a autonomia e para a capacidade de dirigir" no interior das instituições escolares, pois pensa que isso se constitui, em si, um processo pedagógico concreto de formação do educador. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões (p. 178).

Para Freire, conhecer e transformar constituem aspectos distintos no processo educativo, em que a *práxis* histórica do ser humano indica um tempo de possibilidades, e não de

determinismos (FORSTER, 2019). Assim, os educadores estão em constante formação, pois atuam diretamente na prática pedagógica com o compromisso de intervir e avaliar, bem como propor ações essenciais a serem incluídas na proposta pedagógica das escolas multisseriadas de São Mateus, o PLAFEC.

Outro ponto que o PLAFEC destaca como base é o envolvimento e integração dos parceiros: família, estudante e educador (a).

> As **famílias** participam da ação **político-administrativa** e gerencial da Escola por meio da Associação Escola Comunidade - AEC e no acompanhamento pedagógico de seus filhos. Os **estudantes,** na execução das atividades pedagógicas e de auto-organização nos Períodos Escolares e nas Estadias Letivas organizadas coletivamente em atividades grupais e individuais e os **Educadores (as)** através do trabalho em equipe nas orientações metodológicas das atividades, tanto como orientadores das famílias, como dos estudantes (SÃO MATEUS, 2012, p. 18).

A integração dos parceiros possui o detalhamento no Plano de Formação das Famílias presente no PLAFEC/SM, funciona como um elemento que fortalece o envolvimento familiar no processo formativo do estudante. Essa proposta representa o anseio de vivenciar um currículo que contextualiza a realidade campesina, valorizando a identidade e a cultura desses povos.

> [...] Assim, o projeto estruturado para todas as escolas multisseriadas do campo, tem como principal objetivo a inserção das realidades campesinas na vivência escolar, através da realidade dos estudantes, integrando teoria e prática na estruturação do conhecimento do processo ensino-aprendizagem. [...] O ator principal do processo ensino e aprendizagem é o estudante, os agentes auxiliares são os pais e educadores (as), que colaboram nesse processo, tendo em vista que o objetivo maior é a formação integral do estudante (SÃO MATEUS, 2012, p. 42).

Nesse sentido, o PLAFEC foi uma construção coletiva com a tarefa de "formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos [...]. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isso é desumanizar, a eles e nós todos" (CALDART, 2000, p. 60).

Para as escolas multisseriadas de São Mateus, a vivência do PLAFEC representou toda uma reorganização pedagógica, administrativa e política.

Considerações finais

A Educação do Campo conquistou um espaço de direito atingindo programas federais e a legislação nacional. No entanto, efetivar essa educação de direito requer uma construção coletiva de ações que garantam o exercício pedagógico e político em cada município do país.

A implementação da proposta curricular pedagógica norteadora para todas as escolas multisseriadas do campo como o PLAFEC/SM tem contribuído significativamente para a inserção das realidades campesinas na vivência escolar.

Os resultados revelam que o fortalecimento do trabalho pedagógico e a permanência das escolas em território campesino contribuem para o envolvimento familiar no processo formativo do estudante. Assim, a vivência de um currículo contextualizado à realidade campesina possibilita a valorização da identidade e da cultura das populações campesinas.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

CALDART, Roseli Saleti. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saleti. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3, segunda parte, p. 39-95.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer CME nº 01/2022, de 05 de abril de 2022. **Educação Escolar Quilombola**, São Mateus, ES, 05 abr. 2022. p. 11.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 003 de 04 de novembro de 2011. **Análise e parecer sobre a implantação da disciplina de agricultura nas escolas do campo de São Mateus/ES**, São Mateus, 14 nov. 2011. p. 09.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 009 de 15 de dezembro de 2009. **Solicita parecer visando a regularização do funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais do Município de São Mateus/ES**, São Mateus, 15 dez. 2009. p. 06.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 04 de 30 de agosto de 2012. **Adoção da Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo de São Mateus/ES**, São Mateus, 30 ago. 2012. 17 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME nº 40, de 27de novembro de 2019. **Revoga a Resolução CME/SM nº 05/2008 e estabelece parâmetros mínimos de distribuição de estudantes por turma nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Mateus/ES**, São Mateus, 27 nov. 2019. p. 02.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME nº 47, de 06 de dezembro de 2022. **Ficam estabelecidas as normatizações para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução**, São Mateus, 15 dez. 2009. p. 06.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Resolução CME/SME nº 33, de 21 de dezembro de 2018. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES**, São Mateus, 21 dez. 2018. p. 26.

FOERSTE, E. Apresentação. **Culturas, Parcerias e Educação do Campo**. - 1ª ed. - Curitiba: Appris 2020. 423 p.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Educador/Educando. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paulo (1921 - 1997). **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. São Mateus, Censo Brasileiro 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/sao-mateus.html. Acesso em: 03 ago. 2023.

MST. **Dossiê MST Escola:** Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. São Paulo: 2005.

NOSELLA, P. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil: Conflitos e Desafios. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.12, 2020.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Coleção Educação do Campo. Vitória: Edufes, 2012.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos Coletivos de Direitos. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 724-728.

SÃO MATEUS. Lei 1.798, 20 de fevereiro de 2020. **Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES e dá outras providências**, São Mateus, ES, 20 fev. 2020. p. 34.

SÃO MATEUS. Lei 1.556, de 18 de março de 2016. **Normatiza a Educação do Campo no Município de São Mateus e dá outras providências,** São Mateus, ES, 18 mar. 2016, p. 06.

SÃO MATEUS. **PLAFEC Plano de Fortalecimento da Educação do Campo**. São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 43 p.

"GENTE FICA ATÉ SEM RUMO, SEM SABER PRA ONDE VAI": A MINERAÇÃO NO ALTO SERTÃO BAIANO E OS IMPACTOS NA VIDA DAS MULHERES CAMPONESAS.

Jaine Santos Coutinho de Miranda[497]
Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM)
jainescmiranda@gmail.com

Resumo: Este presente trabalho é um registro documental e a sistematização do conjunto de vivências que foram possíveis através da atuação no Movimento pela Soberania Popular na Mineração. Tem por objetivo examinar a política da mineração no Brasil, o modus operandi das empresas e dos poderes federais, estaduais e municipais. Através do estudo da bibliografia referente à duas comunidades retiradas de seus territórios para dar lugar à mina Pedra de Ferro da Bahia Mineração, é feita a análise em específico das mudanças ocorridas na vida das mulheres, associando estas leituras aos processos de resistência popular aos empreendimentos minerários na Bahia, no alto sertão e também em regiões onde o Movimento pela Soberania Popular na Mineração atua.

Palavras-chave: Alto sertão, Mulheres, Mineração, Movimento social.

O território intitulado Alto Sertão, com referência ao relevo do rio São Francisco, é permeado de rastros históricos da existência indígena e negra, como veremos no decorrer do artigo. As contribuições destes povos são imprescindíveis na existência deste território. A pesquisa com vistas a compreensão da atual configuração econômica do alto sertão e suas comunidades demanda compreendê-lo historicamente, para isso foram feitas pesquisas na bibliografia do território do alto sertão, especialmente Caetité, sua formação sócio histórica e política, a exemplo de como Nivaldo Dutra (2007); Erivaldo Fagundes Neves (1996, 2000 e 2003) e Maria de Fátima Novaes Pires (2003, 2006, 2009), Danielle Ramos (2015), entre outras/os historiadores da área da História Política, da História Social e Regional.

Foi crucial, à luz da academia, fazer uso da oralidade como método de análise associado às leituras teóricas sobre esta, e também pesquisas na bibliografia acerca das comunidades do

[497] Estudante do curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia, campus VI Caetité, Bahia, Brasil. https://portal.uneb.br/

campo, das comunidades negras, das mulheres e o trabalho feminino, sendo a pesquisa de Malu Lina Souza, "O lugar onde é nascido e criado a gente nâo esquece": Trajetórias da comunidades Negas de Palmito e Antas(1932- 2014) de incomensurável importância, que permitiu em grande medida que este trabalho de pesquisa fosse desenvolvido e através da leitura e análise das fontes fosse desvelando o aspecto de protagonismo das mulheres agricultoras na subsistência coletiva e comunitária e bem como após a chegada da empresa de mineração, a BAMIN[498]

A orientação para realização deste trabalho de pesquisa transcorreu à luz dos métodos da História Oral, a exemplo de Thompson (1992), Michael Pollak (1989), quando discute o enquadramento da memória, Nora (1993), Castro (1997). Após leitura teórica deste método foi aplicada entrevista semiestruturada a uma antiga moradora de uma das comunidades retiradas, nesta, a entrevistada proporciona um retrato histórico das comunidades e a importância dos recursos naturais para as famílias. Nesta entrevista é possível observar como as mudanças ocorridas após o processo de retirada das comunidades afetou as mulheres e suas famílias.

No que diz respeito a oralidade, podemos recorrer aos estudos de Hebe Castro, quando analisa a função histórica de sua instrumentalização

> tendeu a reforçar a ênfase do campo na problemática da construção das identidades sociais e das relações que engendravam (numa aproximação com a noção de comunidade, tomada da antropologia) sobre as abordagens que privilegiavam as posições sociais e estruturas hierárquicas (estratificações socioprofissionais etc., numa perspectiva sociológica). Esta aproximação com a antropologia levaria a história social, em sentido estrito, a privilegiar progressivamente abordagens socioculturais sobre os enfoques econômico-sociais até então predominantes. (CASTRO, 1997 p. 84)

Nos estudos de Castro, é possível analisar também o conceito de identidade, noção de comunidade, o que aqui é de extrema importância dado que as vivências proporcionam nossas memórias a partir dos lugares de referência, ou seja, o meio onde se vivencia o cotidiano constrói a memória, com isso compreende-se que nossa memória não é algo abstrato e "inalcançável". "A memória é vida" (Nora, 1993 p. 03), se ela é vida, ela é composta por uma

[498] A BAMIN faz parte do Eurasian Resources Group (ERG), que conta com mais de 75.000 colaboradores no mundo, líder de recursos naturais diversificados, com ativos de produção e projetos de desenvolvimento em 15 países. Disponível em: http://www.bamin.com.br/index.php

diversidade de elementos: da natureza, da cultura, da economia, da política, do moldar o ambiente e moldar-se neste processo, ainda segundo o autor

> Memória, história: longe de serem sinônimos tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 03)

Para salientar a discussão de memória, território e oralidade é necessário compreendermos primeiramente o sentido que a memória como categoria histórica possui no cotidiano das comunidades, aqui, objeto de estudo desta pesquisa. Dutra (2013) afirma em seu estudo da memória a questão da temporalidade como instrumento de coesão social de um grupo através das lembranças de um passado que permanece:

> A memória representa, portanto, a própria temporalidade de existência do grupo, constituindo-se em um dos principais elementos de coesão na medida em que propicia o fortalecimento da identidade social, individual e coletiva. O passado registrado na memória é resgatado por meio da oralidade, que o reconstrói socialmente. (DUTRA, 2013. p.08)

No trabalho de Malu Lina, também nas discussões da História social, conceitos como identidade, territorialidade, tempo social, são amplamente discutidos em autores/as supracitados como Michael Pollak (1989), Maurice Halbwachs (1990). Discutir identidade se faz crucial no que diz respeito à investigação historiográfica do processo de ruptura, da *diáspora* vivenciada pelas famílias de Antas e Palmito a partir da chegada da Bahia Mineração. As pesquisas acerca da mineração no Brasil, elencam os impactos socioambientais gerados no modo de vida das comunidades, e nestas estão inseridas as rupturas ocasionadas pela chegada de um grande empreendimento, gerando rompimentos no tecido social que garantia a identidade comunitária, sendo possível observar a proporção dos efeitos nocivos na esfera social, econômica, psicológica impostos às comunidades do campo, especialmente às mulheres que têm o papel histórico de manter a sobrevivência das famílias. Para Souza (2015), os "Sentimentos, valores e outros aspectos relativos ao uso da terra como foi salientado, constitui

para os povos tradicionais, o que conhecemos como relações de pertença" (SOUZA, 2015. p. 54).

Acerca dos estudos sobre o tempo social, ligado à relação com a natureza, e a importância de como se interrelacionam o tempo, a paisagem e os lugares de memória para as comunidades, Souza (2015) afirma que

> Para além da oralidade, a concepção de tempo, é outro aspecto relevante ao estudo de povos tradicionais. Para as sociedades tradicionais, tempo não é marcado cronologicamente, mas definido pelas experiências e acontecimentos; o tempo social, como salienta Halbwachs (1990). (SOUZA, 2015. p. 19)

A discussão de identidade encontrada em Teixeira (2010), apresenta a relação entre, tempo social e território, quando este afirma que "a cultura, as formas de vida, os costumes, transmitidos ao longo da história destas comunidades têm fundamental importância para a formação de uma base identitária." (TEIXEIRA, 2010, p. 50, apud SOUZA 2015)

O uso da terra se caracteriza como um elemento crucial na formação da identidade e relação com o lugar, para Souza

> Em outras palavras, podemos assegurar que as identidades se expressam ou são forjadas a partir do território ou vice-versa. Portanto, a concepção de território para comunidades remanescentes, está para além do espaço geográfico, pois acredita-se que a reprodução das crenças, valores e costumes é o que determina o território. Assim, espaços de mangues, lagoas, fundo de pasto e outros, devem ser entendidas como tal. Essas atribuições, também podem ser verificadas por meio da legislação que trata desse assunto, a exemplo, o decreto nº 6040/07. (SOUZA, 2015, p. 54)

Na elaboração desta pesquisa foi analisada também a bibliografia da mineração no Brasil, brevemente seu histórico e relação com o alto sertão, mais específico m Caetité, o modo de operação político e econômico atual assim como as resistências populares ao modelo de extração estabelecido atual e historicamente, encontradas em SOUZA 2015; COELHO (2019); DUARTE (2017); e alguns estudiosos do modelo mineral a saber ANTONINO, L. Z.; SOUSA, V. S. R.; GERMANI, G. I., (2022). Leituras que aprofundam o conhecimento acerca do território, da memória e a realidade mineral vivenciada pelas comunidades do campo

especificamente pelas mulheres vide Mineração: realidades e resistências" lançado pela editora Expressão Popular (2020).

Os Sertões: o domínio do desconhecido, a economia colonial e resistências

Durante os estudos para o desenvolvimento desta pesquisa, segundo a bibliografia consultada, foi possível analisar como a história do sertão é permeada, transpassada pela história da população negra através da escravidão. Com isto acrescento que muito da bibliografia que concerne a contribuição dos povos de origem africana a exemplo de Edison Carneiro O Quilombo dos Palmares (1947); Abdias do Nascimento, O Negro Revoltado (1982) e o Quilombismo (1980), João José Reis, Negociação e Conflito (1989) e Liberdade por um fio (1996) até as pesquisas mais atuais como a já apresentada, e como veremos no decorrer desta pesquisa, nos demonstra como a historiografia regional e local está ancorada na contribuição da população negra, ligada umbilicalmente à formação dos quilombos na Bahia e Nordeste, está umbilicalmente ligada a formação econômica, socio espacial e cultural que hoje conhecemos por Alto Sertão.

A pesquisadora Ivanice Teixeira Silva Ortiz (2013) nos apresenta um relevante estudo acerca da colonização do território, e como esta atividade foi conformando as classes na dinâmica política e econômica da região, isto atrelada aos interesses da Corte e as suas "sub-administrações".

> O sertão dos curraes da Bahia, - chamado de São Francisco é descoberto e colonisado sob a acção decisiva das Casas da Torre e da Ponte, representadas por Francisco Dias d Ávila e Antonio Guedes de Britto, senhores dos immensos curraes que foram depois o abastecimento animal de cumprida zona sertaneja (SILVA, 1932 apud ORTIZ, 2013, p. 03).

No que diz respeito à concentração de terras como característica fundiária do alto sertão baiano, Erivaldo Fagundes Neves (2005) afirma que a região do alto sertão era um

> vasto loteamento, iniciado pelas hierarquias de Guedes de Brito e concluída pela Casa da Ponte, delineou a estrutura fundiária do Alto sertão da Bahia, no século XIX, caracterizada pelo grande número de pequenas e médias unidades agrárias, entremeadas por menor número de grandes domínios, estrutura que permaneceu até a contemporaneidade, com a mesma feição, embora reduzissem as áreas dos latifúndios, que ficaram descontínuos, e os grandes

> proprietários senhores de várias glebas distantes umas das outras(...). (NEVES 2005, p. 185)

As atividades econômicas da região, que exerceram um papel de subsídio à mineração, foram primordiais no enriquecimento de fazendeiros, comissários, negociantes, coronéis que lucravam com os impostos do gado, do ouro, do tráfico de escravos, da comercialização de gêneros alimentícios como a cachaça, a rapadura, o plantio do algodão e o seu beneficiamento.

> O anúncio da marmelada chegada de Minas Gerais é indício da atuação desses negociantes nas rotas comerciais do Sertão. Os caminhos que interligavam Minas e Bahia passavam por importantes cidades que foram entrepostos comerciais. Assim, as cidades Rio de Conta e Caetité estiveram incluídas nessas rotas comerciais e no tráfico interno de escravos. Não à toa, o comerciante Antonio Francisco Brandão manteve estreitas relações com ricos proprietários do Sertão e participou do tráfico interprovincial, como é demonstrado na historiografia sobre o tema. (FILHO, 2020 p. 30)

Mas afinal, o que é o Alto Sertão? Conforme Santos (2001)

> A cidade de Caetité situa-se na vertente oriental da Serra Geral, a 830 metros acima do nível do mar, e o município divide-se entre a zona das caatingas e a dos gerais, duas regiões distintas. A ocupação da região, segundo a tradição, remonta ao século XVIII, quando colonos portugueses se fixaram no Sítio do Caitates, que se tornou um lugar de pouso dos viajantes, sertanistas e bandeirantes, em busca do ouro e do comércio do gado (SANTOS, 2001, p. 35)

A mineração, inserida dentro de um sistema de sesmarias, sistema de terras concedidas pela Coroa para alguns proprietários, fez com que se conformassem nessas regiões, grandes latifúndios. Com essa intensa atividade minerária a dinâmica do interior é conduzida a um intenso fluxo de coronéis, garimpeiros e trabalhadores que vendo as possibilidades de enriquecimento, partiam às Minas do Rio de Contas em busca do ouro. Como salienta Ortiz (2013 p. 03) apoiada em Neves (1998, p. 22), o uso do termo "alto sertão" se dá pela definição da localização da cidade de Caetité, considerando a sua posição em relação ao curso do rio São Francisco e ao relevo baiano.

> A região ainda é conhecida como Sertão dos Currais, área ocupada através da ação sertanista, das doações de sesmarias e expansão da atividade pecuária de

> gado e muares em pequenas e médias propriedades. Também contribuiu para o seu povoamento a mineração aurífera em Rio de Contas e o grande fluxo de transeuntes que se movimentavam pelas rotas que ligavam as minas às áreas de transporte de gado e víveres. (ORTIZ, 2013 p. 03)

Com relação à posse de terras no alto sertão baiano, conta-se com autoras indispensáveis como Miranda (2021) que nos apresenta uma relação meticulosa das propriedades privadas na Bahia durante o século XVIII e seus proprietários, o que corrobora na discussão da produção econômica no alto sertão e as relações políticas com as capitais, títulos sociais e de terra. A mesma autora apresenta-nos a relação de bens do latifundiário José Antônio da Silva Castro, a conhecer a atuação do referido José Antônio, relata

> Desse modo, esse senhor escravista atuou de forma intensa em várias rotas do tráfico, fosse Atlântico, via Salvador e Recôncavo da Bahia, fosse por meio do tráfico regional e interprovincial, fazendo do lugar um entreposto de comercialização de cativos. Senhores sertanejos, como José Antônio da Silva Castro, eram capitalistas, empreendedores, antenados às conjunturas políticas e econômicas de seu tempo (Inventários, 1811 a 1880). Além do poder econômico advindo da posse de escravos, terra e gado, a maioria desses grandes senhores trazia consigo títulos de patentes e exercia funções militares ou em órgãos públicos, além de interferir no Poder Municipal.” (MIRANDA, 2021 p. 94)

A mineração e as atividades subsequentes requiriram um número significativo de escravizados para a tarefa de extrair o minério, a conformação do território alto sertanejo tem atualmente a população negra como maioria, a exemplo de Caetité que possui em seu território registradas 14 comunidades quilombolas, sendo todas localizadas em direção à Rio de Contas, evidenciando que a mineração e a escravidão estão historicamente interligadas. Sobre o contingente de escravizados na Bahia no século XIX, Fátima Pires (2006) afirma

> Em 1874, o Relatório do Ministério da Agricultura indicava as cifras de 165.403 escravos na Bahia(...) O Censo de 1862 apresentou no mapa estatístico da população de Caetité “a existência de 4.181 homens e 4.091 mulheres ... 900 escravos (homens) e 675 (mulheres) que correspondiam a 18,83% dos habitantes recenseados”. O Censo Demográfico de 1872 registrou, na freguesia de Caetité, 17.836 habitantes, com 1.058 escravos, correspondendo a 5,9 por cento da sua população.4 Os inventários indicaram uma média de cinco a dez escravos por plantel. Esse contingente de trabalhadores manteve-se em padrões regulares no alto sertão, mesmo nas décadas finais da escravidão. (Pires, 2006, p. 01)

Nesta investigação historiográfica foi possível também observar a alta concentração de riquezas das elites caetiteenses, principalmente quando se estuda a família Teixeira e a família do Barão de Caetité[499], bem como os processos de resistência empreendidos pela população escravizada na busca incessante pelas possibilidades de comprar sua liberdade e de seu núcleo familiar, sendo possível então observar como as relações de poder se davam entre senhor-escravo/a.

Palmito e Antas: a diáspora das comunidades negras retirantes

Neste tópico está contido um breve estudo do histórico das comunidades de Palmitos e Antas que foram retiradas de suas terras para dar lugar à Mina Pedra de Ferro, da mineradora Bamin. Através da pesquisa de Souza (2015) foi possível entender como a história dessas comunidades estão atreladas à história do período colonial, sendo um marco de chegada das famílias ao território há mais de cem anos, segundo entrevistas aos moradores/as antigos. Na pesquisa evidencia-se também o fato de que a conformação das comunidades se deu entorno de figuras matriarcas.

As figuras femininas tiveram grande importância na conformação destas comunidades como veremos no trecho a seguir

> Observamos aqui a importância e o papel que muitas mulheres desenvolviam para ajudar a sustentar a famílias, com destaca para a função das raizeras como aparecem no relato acima, mas também aparecem em outras narrativas. Essas ocupações e inciativas refletem o desempenho das mulheres de Antas e Palmito na luta diária por condições mais dignas de sobrevivência. Portanto as mulheres são fundamentais à manutenção de tradições culturais; situação expressa no cotidiano de suas vidas, de suas lutas, e na organização social ao qual estão inseridas. (SOUZA, 2015.p. 48)

Entre os elementos da memória que hoje os antigos/as moradores/as trazem, estão as festividades, a langa, que era a dança característica da cultura local, a religiosidade, os

[499] Vide trabalho de Lielva Aguiar "Agora um pouco da política sertaneja": a trajetória da família Teixeira no alto sertão da Bahia (Caetité, 1885 – 1924). 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus, 2011;

parentescos familiares e a proximidade das famílias, que promovia o bem estar comunitário, a identidade coletiva e o sentimento de pertença. Segundo a autora

> Em Palmito, os festejos realizavam-se, na casa da família Alves de Souza, e posteriormente, as filhas e genros deram continuidade. Atualmente, essas famílias continuam a prestar suas devoções, orações, mas de modo particular, pois os mesmos não se sentem mais motivados a realizá-los aos moldes de seus antepassados, a dispersão de seus familiares a partir de 2009 para implantação do Complexo Minerário Pedra de Ferra da BAMIM contribui para que o enfraquecimento dessas festividades. (SOUZA, 2015, p. 43)

Recorrendo ao conceito de diáspora, analisamos os efeitos da dispersão para as comunidades, de acordo escreve Souza (2015)

> A dispersão provocou diversas mudanças no ritmo de vida dessas populações, para muitas dessas famílias, a "diáspora", é vista como um processo que "rompe" com o passado, que enfraquece as relações socioculturais anteriormente reproduzidas. Para esses sujeitos o deslocamento estabelece uma distância do lugar do vivido, do território. (SOUZA, 2015, p.44)

A ruptura provocou além do desligamento com o território, a imposição de uma nova forma de sobrevivência, segundo a referida pesquisa de Malu Lina de Souza (2015), as mulheres tinham seu sustento garantido através do plantio, colheita e venda nas feiras municipais da região, principalmente Guirapá e Guanambi, devido a abundância de água e de terras onde produziam historicamente. Segundo observação da autora,

> (...)a água se destaca enquanto elemento principal, no entanto, outros aspectos também podem ser observados, a primeira questão leva em consideração que espaços como este eram usados coletivamente pelas comunidades por várias gerações, evidenciam experiências, saberes e fazeres reproduzidos e transmitidos por esses sujeitos, elevando esses espaços a categoria lugares de memória.[500] (SOUZA, 2015, p. 58)

Segundo Souza, e com base na entrevista com uma antiga moradora de Palmito, houve uma brusca ruptura no modo de vida comunitário, o qual hoje não existe mais, sendo que este

[500] Pierre Nora (1993)

é apenas um dos aspectos a serem destacados no que concerne à analise dos impactos. Com a ruptura do tecido social que garantia o sentimento de pertença e a identidade individual e coletiva, os impactos no uso comunitário e abundante da água, as famílias de Antas e Palmitos, atualmente enfrentam inúmeras dificuldades psicológicas, sociais e econômicas para sobreviver.

A entrevistada morou cinco anos em Palmito em decorrência de seu casamento, mas sempre esteve nas comunidades aqui apresentadas, quando perguntada sobre suas memórias nestes lugares e qual era a sua ligação tanto com Antas quanto Palmito, a entrevistada diz

> Nós vinha muito cá em Palmito, ia em Antas também. Agora cá de Palmitos era todo mundo parente, do pessoal de Açoita Cavalo. Sempre ia lá, tanto eu ia em Antas como eu ia em Palmitos, porque duas tias minha morava lá. Lá em açoita cavalo no tempo da seca, quase não tinha água, a gente ia pra lá lavar roupa [Palmito e Antas], pessoal cá de Açoita Cavalo ia pra lá lavar roupa. Nós ia em outros momentos, porque tinha festa também a gente ia, lá tinha muita laranja, a gente ia buscar laranja, tinha muita coisa assim, tinha muita hortaliça também. Lá era muita fartura de água, de fruta, de verdura. Tudo tinha.

Com relação a sobrevivência, o trabalho nas diárias, ela afirma

> Pra sobreviver aqui eu to sobrevivendo na diária. É enxada, é foice, é prantar horta é rancar, e assim que funciona, eu trabai das sete às quatro e mea, é mais pros outro. Tem ano todo, as vezis tem semana que eu trabi dois dias, tem semana que eu trabai três, as veis tem semana que eu trabai os seis dias da semana. Dependendo do serviço que cê for fazer é setenta reais a diária, só que cê tem que levar a comida, tem que levar o café. Nós trabaia em Pindái pra Damião Castro, trabaia ali pra Luciano, trabaia no Pau Ferro lá perto de Cachoeira, pra lá de cachoeira pra outro rapaz que é mauricio trabaia em Pindaí pra Maurício mermo. Tudo conté canto nós vai trabaiar, é só chamar.

Segundo a entrevistada, nesse regime de diária já chegou a receber dois reais por dia num comércio do distrito de Guirapá onde hoje mora com a família. A Bahia Mineração cedeu um terreno para as famílias que moram em Guirapá, no entanto ela afirma que

> no terreno que eu pranto que é da Bamin, que é esse tereno que eu falei com ce que é da Bamin, aí pranta mais essa época, eu pranto mais janeiro, ferreiro até março, aí daí pra frente eu não pranto mais, pruque aí os poço diminui a água, e aí é muita gente a demanda é muito grande e aí fica aquelas confusão

> porque um fica brigando com o outro é porque a demanda é grande não dá pra todo mundo aí... é quinze famílias que usa lá. Fica ali na fazenda Lapa dois quilometro daqui. É quatro hectare mais o que nós pranta lá é um quadro assim pequeno. Porque não tem como prantar, é um quadro pequeno não dá nem a metade de mea hectarea. Não dá pra prantar mais, não pode prantar.

Com base nestas informações, é possível induzir que os impactos sofridos principalmente pelas mulheres, após chegada da mineração, têm sido profundamente negativos, além de, segundo a entrevistada, a empresa não responder de forma efetiva no que concerne à responsabilidade social tão propagandeada pela mesma.

Após a retirada das famílias, em um processo de compras dos terrenos, que não considerou à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, muitas organizações sociais tomaram conhecimento da situação e assim muitas lutas foram travadas no meio jurídico e social, que, no entanto, garantiram algumas condicionantes, com base na entrevista, nenhuma foi cumprida. Segundo cita o estudo de Alves (2022), as condicionantes são critérios que deveriam ser debatidos e sancionados antes da implantação da atividade de mineração, neste caso, e em outros estudados neste mesmo território do Alto Sertão, esse processo é negado, burlado ou desconsiderado.

Breve análise da mineração na Bahia e as resistências populares

No ano de 2021 o site Brasil Mineral[501] anunciou que em 2021 a meta de extração de ferro seria 1 milhão de toneladas, e em 2022, 2 milhões de toneladas, sendo que em cinco anos serão extraídas 18 milhões.

Nessa perspectiva, tanto dos dados do aumento da mineração no Brasil e na Bahia, quanto os relatos das próprias comunidades afetadas, podemos compreender que o caráter de urgência na mineração não se deu com base nas necessidades das populações locais, e sim, nas demandas de um mercado mundial, dada a constante crítica de ausência de debate com a

[501] MINÉRIO DE FERRO: Logística ajuda BAMIN com produção de Caetité. Brasil Mineral. 2021. Retirado de: https://brasilmineral.com.br/noticias/logistica-ajuda-bamin-com-producao-de-caetite . Acesso em: 6 out. 2023.

população, que são feitas durante as assembleias populares do MAM em parceria com outras organizações e pastorais sociais.

No que concerne à demanda pelo minério de ferro no mercado mundial, bem como à relação de dependência da economia brasileira aos países centrais do capitalismo, Montalvão; Moreira e Nunes[502] (2020) afirmam

> O aumento da exploração dos recursos minerais está alinhado às crescentes taxas de exportação de commodities em detrimento do setor industrial. Este processo de reprimarização da economia aprofunda a dependência econômica brasileira, frente a outras economias, em especial as localizadas no centro do capitalismo. (Montalvão; Moreira e Nunes, 2020, p 385)

No que se refere aos impactos da mineração, segundo moradores e moradoras, o risco de escassez de água é expressivo, muitos já não plantam mais por conta da poeira das estradas e das explosões na mina em decorrência da poeira que espalha a mais de quinze quilômetros de distância, havendo relatos em comunidades mais distantes da mina. Entre outros impactos na vida das famílias do campo, influenciando no inchaço das cidades e aumento da violência, todos são realidades impostas em todos os territórios minerados, como já discutido nesta pesquisa.

A expansão da mineração na Bahia, de acordo dados da mineração[503] vem acompanhado por movimentos de resistência e denúncia às violações de direitos das comunidades e degradação do meio ambiente, apesar da imagem que as empresas constroem relacionando a exploração mineral ao progresso e desenvolvimento.

Em virtude desta análise, é fundamental identificar e apresentar a atuação dos movimentos sociais e pastorais sociais das igrejas – citando aqui a Comissão Pastoral da Terra[504] (CPT), e o Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM) – que contribuem

---

[502] Militante do Movimento Pela Soberania Popular na Mineração, graduando em Geografia pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e pela Universidade Estadual de Pernambuco (UEP); Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI (Caetité); Graduando em Geografia pela UNEB, Campus VI (Caetité). Militante do Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM).

[503] Montalvão; Moreira e Nunes.

[504] A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). A CPT foi criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização. https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico

regionalmente no processo organizativo das comunidades diretamente afetadas pelo modelo mineral, prestam assistência jurídica e contribuem, como afirmam Alves e Filho (2022), na desconstrução da imagem da mineração como progresso e desenvolvimento para as regiões, no desmascaramento dos impactos ambientais e violação dos direitos humanos, afirmam o processo de "infrapolítica, de garantia de direitos através do que eles tratam por desmistificação da imagem desses mega projetos, do acesso à informação que garante direitos.

No sétimo capítulo do livro "Mineração: realidades e resistências" lançado pela editora Expressão Popular (2020), intitulado "As muitas resistências das mulheres em conflito com o empreendimento Minas-Rio", a autora descreve inúmeras experiências de resistência das mulheres organizadas no MAM em Minas Gerais, atingidas pela implantação do complexo de mineração da *Anglo American*, em Conceição do Mato Dentro. São apresentados no texto relatos de impactos penosos à vida das mulheres, das famílias e à agricultura familiar, uma vez que a alta demanda por terra e água que a mineração exige degrada o meio ambiente, secando as nascentes, poluindo os rios, e as explosões causam poeira que afeta a saúde das comunidades tradicionais. E no caso do mineroduto, em algumas comunidades por onde passa, causa tremores. Este último impacto é especifico em Minas, no entanto os efeitos citados são comuns de relatos pelos territórios minerados em todo o Brasil.

No caso das mulheres, a insegurança ao caminhar pelas estradas anteriormente comunitárias, faz com que diminuam a rotina de se encontrarem, principalmente para realizarem as tarefas historicamente relegadas às mulheres, e que ainda assim se tornavam uma possibilidade de encontro entre estas, ao, por exemplo, lavarem as roupas nos córregos utilizados pelas mulheres das comunidades. Neste referido capítulo, são apresentadas as experiencias das mulheres em Minas Gerais após o começo da instalação do projeto Minas-Rio, além disto, foi inserida no texto também dados da violência contra a mulher, aumentada em 270% na região de Conceição do Mato Dentro e o período de maior avaliação desse aumento é justamente no pico é das obras na mineração.

Esta realidade de violência é intensificada pelo desemprego, alcoolismo nas regiões do campo e cidades, é vivenciada também no alto sertão baiano, analisando ainda os casos subnotificados, em que os movimentos e pastorais são acionados.

Esta realidade da mineração segundo estudos de Alves e Filho (2022) possui uma ligação estreita entre poder público e empresas, políticos e mineradora, o que promove a impunidade, a ausência de assistência social às comunidades antes e após a mineração.

Nas linhas de frente dos conflitos estão as mulheres que são as que mais são afetadas por esse modelo de desenvolvimento pregado pelo Estado brasileiro e baiano, mas que não levam em conta o desenvolvimento da agricultura familiar de base camponesa, agroecológica e popular. Estão organizadas nas associações comunitárias, nas comunidades eclesiais, no Movimento Pela Soberania Popular na Mineração.

Considerações finais

As diásporas ocorridas no território baiano desde as investidas do capital mineral no campo, ocasionam rupturas como essas mencionadas neste estudo, gerando conflitos de interesse que levam ao silenciamento das principais atingidas pelas investidas do capital privado em conluio com o poder público, as comunidades tradicionais, levando-as à condição de "não saber para onde vai", segundo relato da entrevistada, ou seja, de não ter direito de entender como prosseguir ou o que é possível fazer no momento em que a única saída apresentada pela empresa é a retirada. Pois como relata a entrevista, não houve nada o que pudesse ser feito.

Como foi possível observar durante a consulta bibliográfica referente aos impactos da mineração, especificamente na vida das mulheres, um estudo de Bruno Millanez (2019) se faz fundamental, quando salienta

> Se adotamos uma perspectiva social, existem os conflitos territoriais que, muitas vezes, geram deslocamento compulsório de comunidades inteiras. Além disso, a abertura e a ampliação de projetos minerais costumam atrair grande quantidade de trabalhadores temporários, o que gera aumento da violência, do abuso de bebidas alcoólicas e da exploração sexual, causando ruptura do tecido social das comunidades próximas às minas (Milanez, 2019 p. 9)

Neste trabalho de pesquisa também ficou evidente os impactos no meio ambiente que consequente produz impactos na sobrevivência das comunidades, pondo em risco a segurança alimentar que sabemos ser trabalho de responsabilidade primordial das mulheres,

> Atividades de extração mineral são, por natureza, intensivas em impactos ambientais e sociais (Benson e Kirsch, 2010). Do ponto de vista ambiental, para além das mudanças irreversíveis na paisagem, elas costumam ter impactos negativos sobre os recursos hídricos, causando escassez ou contaminação, além de contribuírem para a piora da qualidade do ar em escala local e global (Elaw, 2010 apud Milanez 2021 p. 9).

Muitos estudos da realidade dos territórios minerados comprovam a natureza predatória da atividade extrativista mineral, e com relação ao modelo brasileiro, o retorno desta atividade para a população brasileira, é visível e traduzido na pobreza, desemprego e violência, colocando a necessidade da sociedade brasileira organizada, aprofundar os estudos acerca do retorno econômico para a sociedade, como por exemplo a Compensação pela Financeira Exploração Mineral, o que no mínimo pode garantir que a população tenha acesso à informação da destinação dessa compensação financeira pela atividade mineral e possa discutir os rumos da mesma

> Nem mesmo os retornos econômicos da mineração tendem a ser garantidos para as comunidades locais. A extração mineral é intensiva em capital e, proporcionalmente, gera poucos empregos qualificados para as comunidades locais. Como resultado, existem situações onde ela acaba aprofundando a desigualdade social (Enríquez, Loureiro, Neves, e Ferraz, 2018). Na escala nacional, a dependência da exportação de recursos minerais é comumente associada a uma menor taxa de crescimento econômico (Auty, 1993, apud Milanez, 2021 p. 9).

No entanto, a ausência de soberania popular nos rumos da mineração no Brasil através da estrutura das relações de poder, licenciam as grandes obras e não se responsabilizam pelos impactos diretos e indiretos pois os anseios do capital privado têm sobreposição às necessidades básicas das comunidades, através das políticas do Estado na flexibilização das regulamentações jurídicas de licenciamento e fiscalização, os incentivos fiscais e as políticas públicas de infraestrutura.

Compreendemos também que os impactos socioambientais causaram a ruptura na construção identitária das comunidades remanejadas, desembocando em situação de vulnerabilidade social, dispersão, distanciamento das famílias e doenças emocionais. Estas

demandas colocadas à empresa e ao poder público até o atual momento encontram-se sem respostas.

Por fim, através dos processos de resistência ao modelo mineral brasileiro e capitalista, torna-se evidente a necessidade de construir cada vez mais espaços populares de tomada de decisão, para que indústria da mineração esteja associada à melhora nas condições de vida da população. O modelo de mineração historicamente implantado no Brasil impacta as trabalhadoras e trabalhadores, as comunidades tradicionais e circunvizinhas e o meio ambiente com efeitos alarmantes. Por isso, se faz necessário promover o debate com a sociedade civil, movimentos sociais do campo, movimentos sociais urbanos, universidades, escolas do ensino básico e no âmbito parlamentar visando a elaboração de novas diretrizes e regulamentos para o modelo mineral brasileiro.

Referências

AGUIAR, Lielva Azevedo. **"Agora um pouco da política sertaneja":**: a trajetória da família Teixeira no alto sertão da Bahia (Caetité, 1885 – 1924), f. 163 Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2011.

ALVES, Murilo da Silva; FILHO, Leopoldo Sellmann Souza. Mineração de urânio e violação de direitos humanos. **Homa Publica - Revista Internacional de derechos humanos y empresas**, v. 6, 28 07 2023.

ANTONINO, L. Z.; SOUSA, V. S. R.; GERMANI, G. I. Mapeamento dos conflitos da mineração na Bahia no contexto do neoextrativismo. *AMBIENTES:* **Revista de Geografia e Ecologia Política**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 201–234, 2022. Link: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/28230/20684

DUTRA, Nivaldo Osvado . **Liberdade é reconhecer que estamos no que é nosso:** comunidades negras do Rio das Rãs e da Brasileira-BA (1982-2004), f. 178 Dissertação (História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FILHO, Valney Mascarenhas de Lima. Comércio de cabotagem e tráfico interno de escravos em Salvador (1830-1880). **Cantareira**. 41 p, 28 03 2020.

MILANEZ, Bruno. Mineração e impactos socioambientais: as dores de um país mega-minerador. In: J. S, Weiss. **Movimentos socioambientais**: lutas, conquistas, avanços, retrocessos, esperanças. Formosa GO: Xapuri Socioambiental, 2019, p. 383-417.

MINÉRIO DE FERRO: Logística ajuda BAMIN com produção de Caetité. Brasil Mineral. 2021. Retirado de: https://brasilmineral.com.br/noticias/logistica-ajuda-bamin-com-producao-de-caetite. Acesso em: 6 out. 2023.

MIRANDA, Rosangela Figueiredo. Cidade e Memória: dimensões da vida urbana. Caetité, 1940-1960: dimensões da vida urbana. Caetité, 1940-1960. **Revista Brasileira de História**, v. 41, p. 87-109.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Posseiros, rendeiros e proprietários:** Estrutura Fundiária e Dinâmica Agro-Mercantil no Alto Sertão da Bahia (1750-1850) Tese (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Uma comunidade sertaneja**: da sesmaria ao minifúndio: um estudo de história regional e local. EDUFBA; UEFS Editora, Salvador, Feira de Santana, 2008. 384 p.

NORA, P., & Aun Khoury, T. Y. (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 10. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101.

ORTIZ, Ivanice Teixeira. Dimensões da liberdade: alforrias no alto sertão da bahia, caetité (1830-1860). *In:* XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL. 2013.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios da vida**: tráfico interprovincial e alforrias nos Sertoins de Sima (1860-1920). Fapesp, f. 157, 2009. 314 p.

PIRES, Mária de Fátima Novais. Cartas de alforria: "para não ter o desgosto de ficar em cativeiro". **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, p. 141-174, 2006.

RAMOS, Danielle da Silva. **"O mundo aqui é largo demais"**: produção e comércio no termo de Monte Alto – Alto sertão da Bahia (1890-1920) Tese - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. Companhia Das Letras, f. 261, 1995. 522 p.

REVISTA do Corpo discente do PPG-História UFRGS, Porto Alegre, v. 8, ago 2016, p. 247-253.

SOUZA, Maria Luíza Lina. **"O lugar onde é nascido e criado a gente nâo esquece":**: Trajetórias da comunidades Negas de Palmito e Antas(1932- 2014). 2015. 70 p Trabalho de Conclusão de Curso (História) - Universidade do Estado da Bahia.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro. **Domínios da História**: ensaiosdeteoriaemetodologia. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, v. 2, f. 177, 1997. 693 p.

ZONTA, Marcio (Org) *et. al*. **Mineração**: Realidades e resistências. 1 ed. Expressão Popular, 2020. 448 p.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC NO CONTEXTO DE CRISE

Antoniclebio Cavalcante Eça – GEPEMDECC/UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB-Brasil.
E-mail: antoniclebio@hotmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em discutir sobre a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, baseada numa pesquisa bibliográfica e documental, cuja implicações desse documento oficial, datado e publicado no contexto de uma crise política-ideológica, vêm se desdobrando e fortalecendo a precarização da educação brasileira, sendo necessário a abertura de debates e discussões para novas possibilidades de mudanças na estrutura e atual conjuntura do país. Objetiva também analisar alguns aspectos que estão implícitos na BNCC, que foi identificado que ao ser aprovada e homologada em datas distintas quando relacionada as etapas da educação básica, demonstrou ter certa fragmentação, contrapondo a concepção crítica de direitos, objetivos da aprendizagem e desenvolvimento, previsto da lei. Assim, podemos considerar que há motivações suficientes para análise, reflexão, discussões nas definições e concepções teóricas e práticas curriculares diante das políticas de caráter neoliberal, tecnicista e gerencialista que consequentemente, passa a influenciar na sociedade, na escola, na família e principalmente na cultura e economia. Nesse sentido, o documento não se enquadra numa perspectiva crítica-democrática, emancipadora e humanística, dada à sua complexidade, incompletude e limitações, além do que, é uma decisão política e ideológica de maneira verticalizada, colocando os educadores frente a vários desafios. Conclui-se que, as implicações implícitas neste documento oficial, em meio a um contexto de crise política-ideológica, vêm se desdobrando para o fortalecendo da precarização da educação brasileira, necessitando ampliar abertura de frentes de debates para propor novas possibilidades de mudanças na atual conjuntura do país.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Política-ideológica.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL RÔMULO GALVÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Clebiana Santos de Almeida Jesus[505]
Terciana Vidal Moura[*]

Resumo: A presente comunicação traz as reflexões de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade do Estado da Bahia. Teve por objetivo analisar as percepções que os professores do Colégio Estadual Rômulo Galvão, localizado no município de Caldeirão Grande – Bahia, têm sobre a Educação do Campo. O referido colégio é o único que oferta o Ensino Médio no município e recebe estudantes que moram no campo. Defendemos que o professor, através de um ensino contextualizado, deve promover uma prática pedagógica articulada com a vida, cultura e as questões vinculadas ao cotidiano dos estudantes oriundos do campo, o que demanda uma formação docente específica para mediar o processo ensino-aprendizagem nas escolas do campo. Como abordagem metodológica recorremos a pesquisa qualitativa. Como instrumento para coleta de dados utilizamos um formulário enviado aos professores via *Google Forms.* Os professores do Colégio constituíram-se os sujeitos da pesquisa. Dos 20 professores atuantes, 09 responderam ao questionário. As respostas foram tabuladas e organizadas de modo a favorecer o processo de análise de dados que tiveram como direcionamento a questão e os objetivos da pesquisa. Os dados evidenciaram que a Educação do Campo precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico do referido colégio, os professores precisam de formação continuada em Educação do Campo, para construírem práticas pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Escola do Campo. Contextualização.

[505] Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail :clebiana.jesus@enova.educacao.ba.gov.br

[505]Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: tercianavidal@ufrb.edu.br.

A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE EPISTEMOLÓGICA NA MULTISSÉRIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA DOCENTE

Maria Edjane Pereira da Silva- UFPE/CAA
edjane.pereira@ufpe.br

Maria Joselma do Nascimento Franco- UFPE/CAA
mariajoselma.franco@ufpe.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar a relação entre a base epistemológica de produção de conhecimento na multissérie e a construção da autoria docente. Para tanto, tratamos a multissérie enquanto representante legítima da Educação do Campo, na qual a organização do trabalho apresenta elementos que são específicos da atuação docente nesse contexto. As reflexões são tecidas a partir dos dados construídos pela pesquisa desenvolvida no mestrado, a qual tratou das contribuições da formação continuada de professores/as da multissérie para a autoria docente. Os dados foram construídos a partir da análise documental de caderno de registro de estudantes e docentes e entrevista semiestruturada, sendo o tratamento referenciado na Análise de Conteúdo (MORAES,1999). Os resultados revelaram a necessidade de existência de especificidades na formação continuada articuladas à uma concepção de Educação do Campo a partir da classe trabalhadora e que a autoria se faz presente na elaboração de trabalhos referenciados nessa realidade. Por fim, compreendermos que o fazer próprio da multissérie revela a existência de uma epistemologia de produção de conhecimento que subsidia a construção da autoria docente.

Palavras-chave: Epistemologia da Multissérie; Autoria Docente; Educação do Campo

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA FORMACAMPO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BAHIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vilma Aurea Rodrigues[506]
Antoniclebio Cavalcante Eça[507]
Arlete Ramos dos Santos[508]

Resumo: Este trabalho se vincula ao eixo temático Movimentos Sociais, Educação e Pedagogias Críticas na América Latina: sujeitos e experiências e apresenta os elementos que constituem o processo de construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC no município de Guanambi, sudoeste da Bahia. A pesquisa participante é de abordagem de natureza qualitativa e exploratória com relação aos objetivos. Do ponto de vista da análise dos dados, buscou-se uma análise documental, além da observação dos sujeitos participantes com escutas sensíveis nas unidades escolares da rede de ensino. Como resultado, ficou evidenciado que o Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo) trouxe inúmeros elementos estruturantes que facilitaram o processo de construção do documento e a dinâmica do trabalho coletivo nas escolas campesinas do município de Guanambi com ferramentas intelectuais de conhecimentos científicos, teóricos e metodológicos para orientação presencial e remota com instrumentos e marcos legais para materialização do documento de forma mais humanizada, do ponto de vista da solidariedade e coletividade. Por fim, evidenciamos ainda, que a educação do campo, sendo considerado um direito subjetivo, após o Programa Formacampo o município fortaleceu as suas ações e práticas educativas, assim, pautadas no reconhecimento da valorização do trabalhador do campo como produtor de vida e de saberes diversos.

Palavras-chave: Educação do campo. Diretrizes municipais. Formacampo. Trabalho coletivo.

Contribuições iniciais

O presente Relato de Experiência objetiva refletir a educação do campo como proposta de práxis engendrada nas Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC do município de Guanambi no Estado da Bahia, à luz do Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo que é uma ação extensão, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação

[506] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – GEPEMDECC e GEPER-CNPq/UESB Lattes: http://lattes.cnpq.br/9183477330249662 E- mail: vilmaaurea@gmail.com.
[507] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – DIFORT/GEPEMDECC-CNPq/UESB E-mail: antoniclebio@hotmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4122754790927748.
[508] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – GEPEMDECC/PPGED-CNPq/UESB Lattes: http://lattes.cnpq.br/3007333595055044 E-mail: arlerp@hotmail.com.

- PPGEd/UESB. É importante salientar que o programa de formação de professores/educadores que atuam nas escolas do campo e aqueles que atendem aos estudantes da cidade que residem na localidade rural, surgiu da necessidade apontada por uma pesquisa maior, realizada inicialmente na Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC em Ilhéus, que investigava no âmbito do Programa de Ações Articuladas, - o PAR nos territórios baianos.

Além disso, o programa funciona e conta com as parcerias das universidades públicas: UESB, UESC, UFRB e UNEB[509], como também do apoio dos órgãos institucionais UNDIME e UNCME. Portanto, é um programa de formação continuada e específica que desenvolve ações e atividades de extensão na modalidade síncronas e assíncronas e que conta com a participação ativa de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC, vinculado ao CNPq[510].

Diante desta lacuna apresentada e apontada pela pesquisa do PAR, pensou-se em uma estratégia política de formação que atendessem a essas demandas existentes, então origina-se o Programa Formacampo que tem como objetivo proporcionar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo nos municípios dos Territórios de Identidade Baianos com abrangência ao *Campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

O Programa Formacampo teve seu início no ano de 2021, impulsionando a elaboração do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo com apenas sete territórios de identidade baianos, conforme consta na tabela 1.

[509] UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz; UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano; UNEB – Universidade do Estado da Bahia.
[510] CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Tabela1. Territórios com os municípios que participaram do Formacampo em 2021.

Litoral Sul	Médio Rio de Contas	Médio Sudoeste da Bahia	Sertão Produtivo	Sudoeste Baiano	Vale do Jiquiriçá	Velho Chico
Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus,	Aiquara, Apuarema Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié,	Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá,	Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento	Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros,	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo	Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará,
Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca.	Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã.	Santa Cruz da Vitória.	de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.	Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista.	do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.	Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato.

Fonte: Elaborada pelos autores com base no site GEPEMDECC – Formacampo (2021). Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=899. Acesso: 30 set. 2023.

No ano de 2022, diante da relevância do programa em 2021, em todas os territórios de identidade cujos resultados foram bastante expressivos, o Formacampo" além de continuar com atendimento aos participantes do ano anterior, buscou ampliar a formação continuada para os profissionais dos demais municípios baianos, ainda não atendidos" (Eça, Silva; Rodrigues, 2022, p. 8).

Importante destacar que o município de Guanambi, como consta na tabela 1, participou efetivamente do Formacampo em 2021 com a proposta de (Re) elaboração do Projeto Político

Pedagógico dando continuidade a sua implementação no ano de 2022, com a adesão/inscrição do programa na perspectiva de também (Re) elaborar as Diretrizes da Educação do Campo – DMEC no município.

Nessa mesma perspectiva, o Formacampo assim como os movimentos sociais, defende o atendimento dos povos do campo não como uma transposição de conhecimentos urbanizados, mas sim, como

> à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material (Brasil, 2012, p. 4).

Dessa maneira, o programa tem buscado oportunizar os coletivos das escolas do campo para participar e se comprometer com esse movimento de desconstrução de saberes enraizados pelo processo de colonização, colocando em evidência os saberes pensados com os sujeitos do campo. Pois, uma educação pensada desta forma, parte da premissa de que os profissionais da educação do campo, no âmbito das escolas campesinas, devem viabilizar a produção do saber em "valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida" (Nóvoa et al, 2012, p. 20).

Portanto, são considerados corpus deste trabalho, as discussões acerca da construção dessas diretrizes do campo no município de Guanambi, na perspectiva de uma educação do/no campo com qualidade social, ou seja, com contribuições dos mediadores do Formacampo junto aos autores que embalaram a formação continuada e específica através dos vários depoimentos de ordem expressiva, coletiva e participativa das unidades de ensino do campo no município.

Este relato é fruto e produto de um processo de construção coletivo e singular dentro de uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória quanto aos objetivos, que parte do ponto de vista da análise dos dados e informações, buscando analisar os acervos documentais e eletrônicos sem descolar da observação da participação dos sujeitos e das escutas sensíveis nas unidades escolares pertencentes a rede municipal de ensino. Para sua composição, esse trabalho dividiu-se em quatro partes, começando pelas considerações iniciais que trouxe seus objetivos, justificativa, metodologia e contextualização da temática em questão. Na sequência, o recorte do município de Guanambi-Ba, denominada "Beija Flor do Sertão", descortinando a história da

cidade, suas especificidades e particularidades educacionais, tecendo a construção das DMEC moldadas a várias mãos, descrevendo e analisando os dados. E por fim, as considerações finais, contendo os desdobramentos e resultados de todo o processo de construção do documento.

O Município de Guanambi na Bahia, o Beija-Flor do Sertão

De acordo com as informações do IBGE, em 1980, a cidade de Guanambi nasceu às margens do Rio Carnaíba de Dentro, tendo como nome Beija-Flor. Tal nome se deu porque era um lugar úmido e ali habitava inúmeras aves desta qualificação. Certo é que o nome Guanambi tem origem etimológica no Tupy Guarany, das palavras "guainumbi, guanumbi, guanambi", que significam Beija-Flor.

Por muitas décadas o município foi sustentado pela agropecuária, quase todo o século XX, mas devido a intensificação deste comércio durante a década de 1980, o município se transformou em grande polo regional seguindo até os dias atuais em expansão econômica, sendo referência para mais de 50 municípios das microrregiões da Serra Geral, Médio São Francisco, Oeste e Sudoeste da Bahia e o mais o extremo norte de Minas Gerias.O município de Guanambi se localiza a 796 km de Salvador, limitando-se com os seguintes Municípios: NORTE: Igaporã, Caetité, Matina; SUL: Candiba, Sebastião Laranjeiras; LESTE: Pindaí e Caetité; OESTE: Palmas de Monte Alto (IBGE, 2020). Sua população chegou a 87.817 pessoas no Censo de 2022, chegando na 19ª colocação no estado; na 72ª colocação na região Nordeste; e na 365ª colocação no Brasil (IBGE, 2023).

Contexto da Educação do Campo no Município de Guanambi – Bahia

O município de Guanambi na esfera educacional se destaca pelo fato de ser um polo regional da educação, em decorrência do volume de estabelecimentos de ensino ter aumentado consideravelmente nas últimas décadas. Atualmente, no âmbito da educação básica o município possui 7 unidades de escolas particulares urbanas que atende o ensino fundamental; 23 unidades

de escolas municipais urbanas que atende o ensino fundamental e apenas 1 escola municipal do campo (Qedu, 2023).

Além dessas, no âmbito que envolve o ensino, a pesquisa e extensão, - Ensino Superior, o município conta com universidade estadual, 1 polo de universidade federal, 3 universidades particulares e 1 instituto federal localizado em área rural. Tal fato de o município possuir apenas uma escola do campo, se explica porque

> em 2005 por questões administrativas, procurando a ênfase do trabalho pedagógico em classes unisseriadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas, extinguiu todas as escolas do meio rural e implantou o processo de nucleação nos distritos de Ceraíma, Morrinhos, Mutãs e em uma das escolas da sede. Apesar desses distritos receberem alunos campesinos, apenas a Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma é cadastrada como Escola do Campo e recentemente uma escola estadual localizada em Mutãs também foi reconhecida. Percebe-se, que o processo de nucleação trouxe vários prejuízos para alunos e para a comunidade, principalmente, para as crianças (DMEC, 2022, p.15).

Diante disso, enfatizamos que a nucleação vem reforçando a ideia de eliminação das classes multissérie, produzindo o desenraizamento do estudante e aumentando as desigualdades entre campo e cidade (Rodrigues, 2022). E, neste sentido,

> com as práticas de nucleação e substituição de escolas por transporte escolar, não coaduna com os anseios da população campesina, uma vez que as crianças e adolescentes precisam se deslocar para estudar distante de sua residência. A Constituição Federal de 1998 preconiza, em seus artigos 203 a 205 (BRASIL, 1988), que tais direitos são essenciais e se referem às normas programáticas que impõem ao Estado o cumprimento, a ampliação, o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, em seu Território de Identidade, como também da assistência social por meio das políticas públicas. Sendo assim, com base nos princípios constitucionais, as escolas do campo não deveriam ser fechadas (Silva; Santos, 2022).

Partindo dessa premissa e para melhorar a compreensão, a construção das DMEC no município de Guanambi, buscou estreitar os laços perdidos entre professores e estudantes com suas vivências e experiências, por meio de um documento orientador e norteador, que coloca as especificidades do campo em evidência, já que o processo de (des) nucleação neste município é inviável por questões estruturais e administrativas.

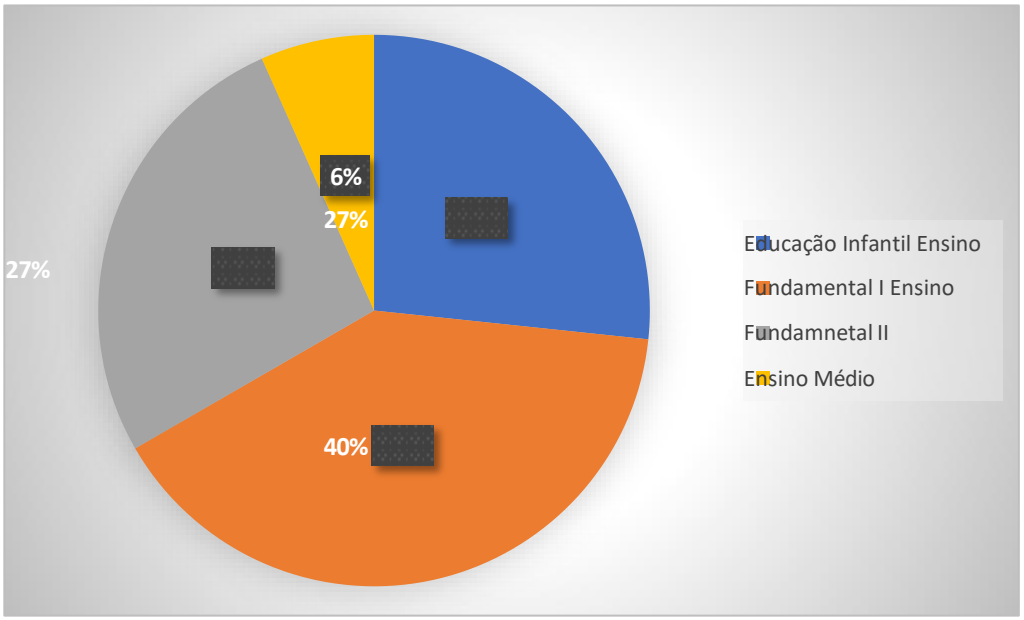
Tecendo as DMEC a várias mãos

Tendo como premissa a publicação do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, afirmando que II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010), o município buscou ouvir todo esse coletivo, mesmo que o processo de seu reconhecimento enquanto escola do campo ainda não foi concluído.

Vale destacar que o Formacampo ascendeu nos cursistas de Guanambi esta indagação, motivada por meio da literatura e de autores clássicos e contemporâneos como Caldart (2012), Molina (2003), Santos (2013), que mergulham, estudam e defendem a temática na busca pelo reconhecimento da educação escolar do campo e dos que nela se assenta como projeto de nação com populações conscientes, críticos e emancipados.

Dessa forma, entendemos que o município tem procurado se destacar nessa perspectiva de nação mais conscientes, porque tem buscado nas formações esse viés contrariando a lógica do capital que desfavorece a classe trabalhadora e principalmente com relação as populações campesinas. Assim, com relação as demandas de atendimento dessas populações, o município possui 15 escolas do campo, demonstrada no gráfico 1, em que observamos os segmentos atendidos:

Gráfico 1 - Quantitativo de escolas por segmento de escolarização



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da SME (2022).

Partindo desse gráfico, com a orientação do Formacampo, criou-se no município de Guanambi uma comissão composta pelas representatividades da comunidade escolar, sociedade civil e sujeitos do campo. Dentro desta comissão, foi possível inserir um coordenador territorial do Formacampo, que acompanhou presencialmente todas as escutas sensíveis nas escolas e os diálogos produzidos por estes coletivos.

Percebeu-se que o município de Guanambi, buscou com as Diretrizes para a Educação do Campo, dentre outras maneiras como afirma Santos (2013, p. 86) “ação estratégica para a emancipação da cidadania” e fortalecimento da gestão democrática, uma vez que a construção do documento, oportuniza a dialogicidade

Por meio das escutas sensíveis foram realizadas em três distritos, a saber: Ceraíma, Morrinhos e Mutãs por serem unidades escolares de grande porte, que suportaria receber toda a comunidade escolar, além das demais unidades escolares menores situadas nas proximidades dos distritos, como demonstradas nas imagens 1, 2 e 3.

Imagem 1. Escutas sensíveis na Escola Municipal Colônia Agrícola – Ceraíma



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma (2022)

Imagem 2. Escuta sensível com a comunidade escolar do Distrito de Morrinho



Fonte: Arquivo da Profa. Maria Aparecida Alves Fernandes Castro (2022)

Imagem 3. Escuta sensível com a comunidade escolar do Distrito de Mutãs



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação (2022)

Como podemos observar nas imagens, os diálogos produziram no coletivo o sentimento de pertencimento e de responsabilidade com a formação dos sujeitos do campo. Evidentemente, as escutas sensíveis, assim como as pesquisas, apontaram desafios e dificuldades no exercício da educação do campo.

Diante dessa breve configuração podemos perfilar sobre autores que expiraram algumas ações para o desenvolvimento e produção de conhecimento, como por exemplo: Aguilar (2012) pensa a marginalização da educação do campo, ao tempo que ressalta importantes políticas públicas para as escolas campesinas; Souza (2012) reflete sobre a falta de tecnologias, aportes literários, infraestrutura e precariedade na formação continuada dos profissionais, que de certa forma, impede a valorização da identidade cultural e do trabalho no campo; Freitas e Batezzati (2015), elenca sobre os fatores condicionantes do estresses causados pelo transporte escolar na aprendizagem dos estudantes.

Todas essas questões e provocações foram levantadas através das escutas sensíveis, além de acrescentar a enorme dificuldade relacionada a condução e transporte escolar por transitar nas estradas vicinais, em tempos chuvosos. Assuntos como o uso dos recursos financeiros e do financiamento da educação que também fez parte da pauta, além de assuntos sobre diversidade, sexualidade, cultura, prática pedagógica, entre outros.

As Diretrizes Municipais da Educação do Campo de Guanambi, foi tomando forma diante das colocações no trabalho coletivo dentro das vivências e realidades postas. Para cada problema apontado, ações foram apresentadas para apreciação do coletivo e se aprovadas pela maioria, compunha o respectivo documento.

Dentre as discussões e reflexões apontadas a partir desses posicionamentos comungam dos pensamentos de Lopes ao dizer que:

> [...] as práticas pedagógicas nas áreas do campo devem ser vistas com mais atenção. Pois, tanto o currículo como o modo de ensinar devem compreender as diversidades culturais e respeitá-las de acordo com o ambiente em que os alunos estão inseridos. (Lopes, 2015.p.6).

Nesta perspectiva apontada pelo autor, podemos afirmar que as DMEC[511] de Guanambi, tensiona a educação do campo como direito a ser respeitado e como instrumento de autonomia, da identidade dos povos campesinos e do reconhecimento e valorização do homem e da mulher como produtor/a de vida e dos saberes do/no campo.

Considerações finais

Na esteira dessa ação em movimento e mobilização da formação continuada e específica de professores ou educadores do campo, proporcionada pelo Formacampo e, em especial, da construção das DMEC, é possível afirmar que o programa exerceu uma forte influência na materialização desse documento como base de referência, sobretudo, na utilização de aportes teóricos e metodológicos que aprimoram os conhecimentos científicos, ferramentas necessárias para o desenvolvimento intelectual sob orientação dos mediadores, seja presencial ou remota, mas que de forma mais humanizada, do ponto de vista da solidariedade e coletividade.

Oportunizou ao coletivo da escola, pensar a práxis a partir da ambiência escolar e das vivências dos estudantes do campo, construindo um documento orientador em consonância com a política de escutas e diálogos com os envolvidos no processo da produção do saber.

[511] Para mais informações sobre o documento, verificar Parecer CME nº3, de 20 de julho de 2023. Disponível em: https://www.procedebahia.com.br/publica/documentos/PRAFYTPXCOZLS-20230728-170329--!--PARECER_CME_N_3_Diretrizes_Educacao_do_Campo.pdf.

Sendo assim, o intuito é não somente de poder ajudar na produção das DMEC, mas sim, do programa oportunizar de antemão, momentos de discussão e reflexão acerca da necessidade de impulsionar e fortalecer a educação dos povos do campo, a partir de diretrizes direcionadas a essa população, que antes contava com políticas nacionais, que nem sempre ou quase nunca contemplavam os campesinos em suas diversidades culturais, ambientais, econômicas e sociais. Por fim, evidenciamos ainda, que a educação do campo, sendo considerado um direito subjetivo, o município de Guanambi no Estado da Bahia, através do Formacampo, fortaleceu as ações e práticas educacionais, pautadas no fortalecimento, reconhecimento e valorização da classe trabalhadora do campo como produtor de vida e de saberes diversos.

Referências

AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de. **Escola do campo em discussão:** estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais nos municípios e distritos de São Carlos. Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, 2012.145 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf . Acesso em: 30 de set. de 2023.

Brasil. IBGE, Guanambi. 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/historico . Acesso em 30 de set. de 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B,; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; SILVA, Julia Maria da Silva; RODRIGUES, Vilma Aurea. Relatório técnico - grupo 1 Diretrizes Municipais da Educação do Campo. Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/01/Relatório-Educação-do-campo-Grupo-1.pdf . Acesso em: 30 de set. de 2023.

FREITAS, Dulceli Pierin; BATTEZZATI, Silma Cortes Costa. **O transporte escolar e sua influência no aprendizado do aluno do campo**. Universidade Federal do Paraná Setor Litoral.

Ministério da Educação. 2015. 11 p.

GUANAMBI, **Diretrizes Municipais da Educação do Campo**, 2022.
LOPES, Sérgio Luiz. **A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional**. IX Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade. Sergipe. PE.2015.21p. Disponível em: http://educonse.com.br/ixcoloquio/sergio_lopes_educ_campo.pdf. Acesso em 1 de out. de 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

NOVOA, Antônio., MARCELINO, Francisco., Ó, Jorge Ramos (Orgs.). Sérgio Niza: escritos sobre educação. 709. Ed. Lisboa: Tinta da China, 2012. P. 13-709.

Portal Qedu. Guanambi. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2911709-guanambi . Acesso em 1 de out. de 2023.

RODRIGUES, Vilma Aurea. O Processo de Ensino e Aprendizagem de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras: saberes e práticas docentes. Dissertação. 2022.

SANTOS, Arlete Ramos dos. "Ocupar, resistir e produzir também na educação!": **o MST e a burocracia estatal: negação e consenso** / Arlete Ramos dos Santos. - UFMG/FaE, 2013. Disponível em: http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-97HJL8/1/tese vers_o_final_.pdf. Acesso em 01 de out. de 2023.

SILVA, Sandra Maria do Carmo; SANTOS, Arlete Ramos dos. **Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do médio rio de contas**. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/11368-Texto%20do%20Artigo-32551-1-10-20221006.pdf . Acesso em 01 de out. de 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação e Sociedade. vol.33 no.120 Campinas. 2012 p.745-763.

Sobre os autores

Vilma Aurea Rodrigues
Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Especialista em Alfabetização e Coordenação Pedagógica pela FACUMINAS, Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES Coordenadora Pedagógica da rede pública de Sebastião Laranjeiras e Professora do Ensino Superior na UNIFG-Guanambi – BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Legados, Africanos, Relações Étnico – Raciais Contemporâneas e

Legislação Educacional (GEPER/UESB/CNPq).

Antoniclebio Cavalcante Eça
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), Especialista em Docência do Ensino Superior (UniFTC) e Especialista em Mídias na Educação (UESB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor efetivo da Educação Básica. Tutor EaD/Pedagogia – UESB. Coordenador Territorial pelo Programa Formacampo/UESB. Pesquisador e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq).

Arlete Ramos dos Santos
Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora formadora do Instituto Anísio Teixeira, bolsista - Plataforma Paulo Freire. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais - RedePECC-MS. Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEMDECC e atualmente Coordenadora do Programa Formação de Educadores do Campo - Formacampo/UESB.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FEMINISMO DESCOLONIAL: PROTAGONISMO E ARTICULAÇÃO COLETIVA COM AS MULHERES DA LAGOA DA BOA VISTA, SEABRA – BA

Celiane Ribeiro Miranda Santiago[512]
Priscila Gomes Dornelles Avelino[513]

Resumo: O presente trabalho traz o relato de experiência da pesquisa realizada para o mestrado profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que teve como objetivos responder como gênero, raça e colonialidade podem compor uma agenda formativa em Educação do Campo e contribuir com o alargamento de suas temáticas e práticas colaborando para uma maior articulação coletiva das mulheres campesinas do povoado da Lagoa da Boa Vista em Seabra-Ba, através de uma formação feminista descolonial, alicerçada nas referências interseccionais entre raça, gênero, colonialidade, considerando a territorialidade da Chapada Diamantina, denominada Ciranda de Saberes, que se constituiu também como um produto desta pesquisa. Outro produto desta experiência é um filme documentário ilustrando as etapas deste processo e evidenciando experiências e saberes destas mulheres campesinas em seus desafios cotidianos e oferece a possibilidade de estimular o diálogo e a construção de novos conhecimentos no campo teórico metodológico da educação do campo, a partir de novas temáticas como o feminismo descolonial. Pode se destinar à diferentes espaços educativos como escolas, universidades, associações, cooperativas, grupos que desejem dialogar sobre feminismo descolonial, interseccionalidade, ancestralidade, educação do campo, tendo um alcance sem fronteiras, considerando as possibilidades de divulgação em mídias digitais.

Palavras – chave: Educação do Campo. Feminismo Descolonial. Raça. Gênero. Ancestralidade

Do contexto ao texto

Durante algum tempo, me considerei uma educadora popular feminista. Contudo, nestes quase vinte anos de caminhada profissional e militante, me percebi também como uma educadora do campo em construção. A Educação do Campo é o que sempre busquei na minha

[512] Licenciada em Ciências Biológicas – UFBA, Especialista em Educação Ambiental – UEFS, Mestra em Educação do Campo – UFRB. Atualmente atua como professora da rede estadual de ensino da Bahia.

[513] Licenciada em Educação Física - UFRGS, Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde- UFRGS, Mestre e Doutora em Educação - UFRGS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física - UFRB e do Núcleo CAPITU - Gênero, Diversidade e Sexualidade – UFRB. É professora do curso de Educação Física e vinculada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo - UFRB

caminhada como educadora e venho me aprofundando cada vez mais neste espaço de produção de conhecimento, de organização política e de proposição pedagógica. Assim, me posiciono e referencio uma Educação do Campo que fortaleça o meu exercício feminista, antirracista e descolonial, compondo uma agenda articulada de transformação do mundo pelas mulheres do campo, negras e indígenas rompendo silenciamentos históricos, evidenciando o esquecimento das memórias das nossas ancestrais e, com isso, articulando espaços de ação para o nosso povo.

Algumas reflexões me veem para começar a pensar em ações de fato: a reafirmação de nossas existências através dos nossos corpos, nossas escritas, nossas intelectualidades, nossas ancestralidades, perceber e reafirmar outras maneiras de viver e conviver em diversas formas de organizações e nossa ação coletiva, podem ser alguns caminhos para que possamos ir rompendo com o sistema vigente e toda a história colonial que violentamente nos moldou enquanto sociedade, colocando a nós mulheres sempre à periferia, à margem.

A pesquisa aqui descrita ocorreu na comunidade rural da Lagoa da Boa Vista, pertencente ao município de Seabra, Bahia, localizado no território de identidade[1] Chapada Diamantina. Este território localiza-se no Centro Sul Baiano, ocupando uma área aproximada de 32.664 km² (SEI, 2019) e correspondendo a quase 5,7% do território estadual. É composto por 24 municípios, os quais somam uma população total de 395.620 habitantes (SEI, 2019). O contexto rural da cidade se caracteriza como um mosaico de aproximadamente cento e trinta povoados que se organizam politicamente através de suas associações. Assim, a força organizativa principal de disputas e de lutas dessas comunidades se concentra nestas associações.

Minha relação com a comunidade da Lagoa da Boa Vista foi construída ao longo desses onze anos em que vivo na Chapada Diamantina. Conheci a comunidade no ano de 2014 através de uma de suas lideranças e, desde então, venho colaborando com sua organização associativa, na elaboração de projetos e nas articulações. Fomos, então, forjando uma aliança de lutas e de afetividades. Esta comunidade se tornou meu espaço de articulação e atuação política, principalmente com as mulheres.

Ao longo do tempo que convivo com as mulheres da Lagoa da Boa Vista, percebi que, apesar de muitas participarem de coletivos organizados, elas não têm uma articulação mais forte entre si. Observar esse contexto me mobilizou para pensar numa proposta que pudesse, em

primeiro momento, juntá-las novamente para conversar, para falarem delas para elas e, a partir daí, desenvolver um processo formativo.

Portanto, apresento como objetivo principal da pesquisa desenvolvida neste programa, contribuir para a articulação coletiva das mulheres campesinas da região da Lagoa da Boa Vista, Seabra - BA, acionando a Educação do Campo em espaços não-formais [514] de construção de saberes e como objetivos específicos: construir coletivamente uma possibilidade de formação feminista descolonial alicerçada nas referências interseccionais entre raça, gênero, colonialidade, considerando a territorialidade da Chapada Diamantina; evidenciar a possibilidade de um trabalho teórico, metodológico e ético com as cirandas de saberes, para formação e afirmação das contribuições das mulheres campesinas do território; contribuir com o alargamento de temáticas e práticas da Educação do Campo, construindo espaços formativos pautados pelas concepções descoloniais. E tenho como questão de pesquisa a seguinte: Como gênero, raça e colonialidade podem compor uma agenda formativa em Educação do Campo que fortaleça o protagonismo e a articulação coletiva das mulheres campesinas que atuam em organizações associativas, em grupos informais e nas suas comunidades?

Educação do campo, gênero, raça e descolonialidade[515]

A Educação do Campo é forjada na luta camponesa e em seus movimentos de resistência pelo direito a uma educação emancipadora, crítica e contextualizada, feita por e para a diversidade do campo (CALDART, 2012). Ela representa a tentativa de ruptura com a educação colonizadora, que ao longo dos anos tem mudado de nome, mas possui o mesmo objetivo dominador, excludente e de precarização.

[514] Para esta pesquisa, considero o conceito de espaço não-formal de educação como qualquer espaço diferente de instituições de ensino onde pode ocorrer uma ação educativa ou a chamada educação não-formal."
[515] Optei pelos termos descolonial e descolonialidade por uma escolha teórica e política, pois, descolonialidade não é simplesmente a superação do colonialismo, mas também o reconhecimento das lutas engendrada pelos povos colonizados até os dias atuais, portanto, o termo descolonial é minha opção argumentativa.

Entretanto, ao mesmo tempo que a educação do campo tem essa potência contra hegemônica, é preciso ainda alargar o conceito de sujeitos campesinos como sujeitos epistêmicos, políticos, que também foram constituídos dentro de um sistema de racialização,

> Ancorados neste pilar da Racialização, os povos do campo foram alocados à inferioridade racial, que condiciona os papéis sociais, políticos, epistêmicos e educacionais ocupados pelos povos do campo ao não-lugar e, consequentemente, ao não-sujeito. Desde o princípio do Colonialismo, a Racialização foi utilizada como forma de demarcação e de distribuição das riquezas na perspectiva da divisão racial do trabalho, que teve como grande expressão o latifúndio. (SILVA et.al., 2014)

Dessa forma, Educação do Campo se constituiu ao longo da história como um movimento que constrói resistências à matriz colonial na medida em que propõe a construção de um novo projeto de campo, de sociedade e de país, como nos traz Faria e Faleiro (2018, p. 371):

> A produção da desobediência é visceral nesse processo, podendo-se constatar que no decorrer da constituição do Movimento de Educação do Campo há processos de desobediência epistêmica e política, haja vista que esse movimento se qualifica como um fenômeno latino-americano e que, apesar de muitas vezes utilizar teorias eurocêntricas como base, se coloca com movimento enunciador de novas normas de conceber o mundo e os processos educativos, rompendo as matrizes coloniais.

O pensamento descolonial traz em sua episteme a negação do conhecimento branco, burguês e europeu como únicos e soberanos e provoca uma rachadura muito profunda na hegemonia histórica da invenção das Américas e de África. É o reescrever a história sob o nosso viés, povos que sofreram essas invasões e todo silenciamento arbítrio imposto durante estes quinhentos quase seiscentos anos de colonização.

Para Quijano (2010), a colonialidade produziu novas identidades sociais, que foram hierarquizadas em papéis bem estabelecidos, produzindo silêncios e nesse sentido os silêncios são estruturados pelo racismo e pelo machismo, o patriarcado em ação. Nesta perspectiva, historicamente, as mulheres negras e indígenas sempre ocuparam o lugar social mais inferior tanto durante a formação da América colonial até os dias atuais.

Na estrutura social campesina, estes marcadores sociais ainda ecoam de forma muito forte, mesmo dentro dos movimentos sociais do campo. Por tanto, as estruturas de poder que afetam as mulheres campesinas, seus corpos, seu estar no mundo, devem ser analisadas a partir

da interseccionalidade entre, raça, classe e gênero que criam a divisão sexual e racial do trabalho.

Para discutir as relações de gênero numa perspectiva descolonial, como nos traz Lugones (2019), é preciso entender que essa colonialidade perpassa também a colonialidade de gênero que intersecciona gênero, raça/etnia, sexualidade e classe. A autora propõe um feminismo de resistência no qual possamos combater estas formas de dominação para que as mulheres que vivem todas estas opressões possam ter outras oportunidades, para que as vozes ainda silenciadas destas mulheres possam ser ouvidas, para que elas tenham direito de existir, é descolonizar o saber e o ser, dar voz a categorias que ainda não foram representadas. É potencializar a emancipação camponesa, das mulheres do campo, é valorizar sua práxis, sua ciência desenvolvida ao longo de gerações, sua ancestralidade, é revolucionar.

Lélia (2020) trouxe a dimensão racial ao centro das discussões feministas e dos movimentos sociais brasileiros. Ela traça um caminho inclusive psicológico, numa análise do racismo e do machismo na psiquê coletiva brasileira, onde denuncia o silenciamento das questões raciais em nossa sociedade através da ideologia do branqueamento onde os valores, os saberes e cultura ocidental brancas são as únicas validadas à existência e da falsa ideia de igualdade, sobre isso ela nos diz: “Na verdade, esse silêncio ruidoso sobre as contradições raciais se fundamenta, modernamente, num dos mais eficazes mitos de dominação ideológica: o mito da democracia racial.” (LÉLIA, 2020, p.44).

Lélia e Lugones, na minha perspectiva, se encontram e se completam nas análises sobre os efeitos da colonialidade sobre nós mulheres, contudo Lélia é quem nos fala de forma mais contundente sobre a interseccionalidade entre raça, classe, sexualidade e gênero e como mulheres negras e indígenas são mais vulneráveis socialmente por conta da sobreposição destas opressões.

A forma de caminhar

Foi desafiante para essa caminhada manufaturar trilhas metodológicas a partir do feminismo descolonial. Isso porque como afirma Curiel (2019), ainda é preciso compreender melhor de que maneiras trazemos e articulamos as práticas políticas, metodológicas e

pedagógicas que reflitam o feminismo descolonial, porque ele potencializa o feminismo enquanto proposta emancipatória para todas as mulheres e traz como centralidade as estratégias e saberes advindos das práticas políticas coletivas das mulheres ao longo da história, evidenciando a raça e a colonialidade como categorias importantes e não apenas articulares de um feminismo branco. Assim, não há um caminho metodológico pronto que enuncie o passo a passo para a construção de metodologias feministas descoloniais. O que há são acúmulos de experiências e estratégias de resistência ativa que as mulheres desenvolveram ao longo da colonialidade e foi através dessa engenhosidade e astúcia que nós mulheres, desse tempo, pudemos estar aqui e continuar a luta de nossas ancestrais.

Isto significa que assumi a composição de uma pesquisa também como realização de uma agenda formativa comunitária feminista descolonial de modo a privilegiar, no exercício teórico-metodológico e ético, reflexões sobre possíveis maneiras de trilhar essa caminhada juntas. Assim, conjugamos a experiência de aprender fazendo, de expandir as categorias analíticas a partir das experiências coletivas e comunitárias ancestrais e atuais, da interseccionalidade, que traga novos conceitos e interpretações da realidade não hegemônicos, que destaque o saber destas mulheres e suas experiências, mas que também pudesse contribuir com sua articulação coletiva na comunidade acionando a Educação do Campo em espaços não formais de construção de saberes. Para isso, realizei uma pesquisa qualitativa que tem como referências teórico-metodológicas a pesquisa ação, o método autobiográfico e as entrevistas narrativas.

A formação feminista descolonial aqui realizada se deu através das Cirandas de Saberes, espaços dialógicos e de trocas de experiências, proporcionando o encontro das mulheres para falar sobre elas mesmas e sobre suas histórias de vida, entrelaçando as referências metodológicas utilizadas. Este espaço de cirandar, é circular e, portanto, se coloca na evidência de uma proposição igualitária de lugar de fala destas mulheres entre si e da pesquisadora que também se colocou nesta ciranda de relatos de vida.

O trabalho de campo foi dividido em três momentos, a formação feminista descolonial que se deu através das cirandas de saberes e depois de concluídas as cirandas realizei as entrevistas narrativas e concomitante a estes momentos as filmagens para a gravação do filme documentário.

O processo educativo proposto teve como horizonte a perspectiva crítica e descolonial como um possível caminho para a promoção da liberdade e trouxe a prática pedagógica como um lugar político e de resistência. Esta proposta pedagógica está ancorada nos ensinamentos de bell hooks, que nos fala sobre o estudo como ato de resistência às estratégias coloniais, por isso, uma pedagogia anticolonial é emergente. Para a autora: "A educação como prática da liberdade significa um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" (HOOKS, 2013, p.25) e ainda "nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana, pode ser usada para educar o público" (Ibidem, p.90). Dessa forma, as cirandas tentaram trazer a compreensão dessas conexões entre gênero, raça e classe, ao mesmo tempo de situá-las no contexto histórico colonial, provocando reflexões a partir das memórias ancestrais, ancorada no pensamento feminista descolonial.

O grupo que participou das Cirandas de Saberes é formado por dezesseis mulheres que já moram há muitos anos ou nasceram na comunidade, numa faixa etária entre quinze a sessenta e quatro anos, que em sua maioria estão vinculadas a grupos organizados na comunidade, que se identificam como lavradoras e racialmente num leque entre negras e indígenas. Parte do grupo se afirma como evangélica e a outra parte é do terreiro de Umbanda. São mulheres que em sua diversidade religiosa cultivam sua espiritualidade e nas suas expressões de fé encontraram caminhos de existir e resistir. Como mulheres negras, indígenas, pardas, têm a vida atravessada pelas questões da raça que estruturam nossa sociedade que é reprodutora do sistema colonial do saber e do ser.

Foram realizadas quatro cirandas de saberes:

1ª Ciranda de saberes – eu, mulher![516]: Esta ciranda teve como objetivo a reflexão coletiva sobre suas identidades no mundo enquanto mulheres camponesas, como se vêm na comunidade, nos grupos organizativos que participam, na família, trazendo as relações de raça e gênero na sociedade e tudo o que isso implica em suas vidas. A ciranda compôs estratégias de diálogo sobre suas vidas, introduzindo-as nos conceitos de colonialidade, raça, gênero, interseccionalidade e descolonialidade.

[516] Todas as cirandas foram filmadas e gravadas em áudio, a partir daí pude fazer estes registros das narrativas e subjetividades.

2ª Ciranda de saberes – ancestralidades: A ciranda de saberes Ancestralidades teve como objetivo estimular as mulheres a contarem suas histórias, a história de suas famílias refletindo sobre suas raízes pretas, indígenas, brancas e como isso influenciou as vidas de suas ancestrais, situações de opressão que as ancestrais vivenciaram e de que forma elas conseguiam continuar apesar disso, trazendo a afirmação das suas produções de política coletiva, comunitária e familiar, bem como, a afirmação das suas produções de saberes que reverberam até hoje na constituição da comunidade.

3ª Ciranda de saberes – estamos juntas: Teve como finalidade de proporcionar a reflexão sobre como atuam coletivamente na comunidade, quais as dificuldades para participar, a importância do coletivo para as mulheres negras e indígenas e que estratégias e aprendizados nossas ancestrais nos deixaram que podem ajudar nesse coletivo.

4ª Ciranda de saberes – protagonismo e autonomia: A intenção desta ciranda foi refletir sobre os significados de autonomia, de empoderamento e que estratégias podemos pensar a partir de todas as outras discussões realizadas nas outras cirandas para construirmos autonomia.

Sobre o documentário

A escolha em construir um filme documentário se deu pela sua potência em visibilizar as narrativas e por ter um alcance sem fronteiras, considerando as possibilidades de divulgação em mídias digitais. Além disso, a ideia é que este produto possa ser utilizado por instituições cooperativas e associativas, grupos informais de mulheres, escolas do campo que queiram construir espaços formativos de reflexão para discutir sobre os temas aqui trabalhados.

Existe ainda a questão muito importante da representatividade, pois como material audiovisual, elas se verão e serão vistas por outras mulheres campesinas e sabemos da força da imagem como um importante artefato cultural que disputa narrativas e silêncios colonizadores, racistas e heterossexistas que compõem um não lugar para os corpos de mulheres negras campesinas. Assim, é um material que coloca para o centro das reflexões as suas autobiografias consolidando o pertencimento e a proximidade com o real. Ver-se a si e ser vista pelas outras tem um potencial reflexivo e transformador.

Concluindo o caminho

Como gênero, raça e colonialidade podem compor uma agenda formativa em Educação do Campo que fortaleça o protagonismo e a articulação coletiva das mulheres campesinas que atuam em organizações associativas, em grupos informais e nas suas comunidades?

A partir da reafirmação de nossas existências através dos nossos corpos, nossas escritas, nossas intelectualidades, nossas ancestralidades, perceber e reafirmar outras maneiras de viver e conviver em diversas formas de organizações e nossa ação coletiva. Para isso propus como caminho uma formação feminista descolonial alicerçada nas referências interseccionais entre raça, gênero, colonialidade, considerando a territorialidade da Chapada Diamantina, a qual denominei de ciranda de saberes.

Como caminho metodológico utilizei a pesquisa ação, o método autobiográfico e as entrevistas narrativas. Este método proporcionou às mulheres falar sobre suas vidas, suas ancestralidades, suas espiritualidades e me permitiu enquanto mediadora desse processo vivenciar também uma experiência emocional com elas e me possibilitou entender como elas se percebem nas suas famílias, na comunidade e no mundo, como se identificam racialmente e como mulheres desse tempo histórico e nesse território, com todos os limites dessa pesquisa, principalmente de tempo para maiores aprofundamentos.

As cirandas se constituíram enquanto espaços dialógicos e de trocas de experiências, proporcionando o encontro das mulheres para falar sobre elas mesmas e sobre suas histórias de vida. O processo educativo proposto teve como horizonte a perspectiva crítica e descolonial como um possível caminho para a promoção da liberdade e trouxe a prática pedagógica como um lugar político e de resistência.

A trama metodológica que montei enlaçando pesquisa ação, autobiografia e entrevistas narrativas, aliançadas à pedagogia engajada no espaço de aprendizagem coletiva das cirandas de saberes, é uma potente contribuição teórico-metodológica para a educação do campo, pois, tem uma intencionalidade política e pedagógica específica, traz novas possibilidades teóricas e metodológicas nas prática da educação do campo, reafirma sua proposta contra hegemônica e coloca a perspectiva descolonial dentro destas discussões, alargando a concepção de formação do campo brasileiro e de seus sujeitos transpassados pela colonialidade. Arrisco em afirmar que

as cirandas compuseram um cardápio de aprendizagens muito interessante que poderá ser trabalhado nas escolas do campo e em outros espaços organizativos.

Ademais, orienta um processo formativo para as mulheres campesinas, trazendo-as como protagonistas, valorizando suas conquistas e desafios superados através de suas insurgências diárias, como caminhos possíveis para a descolonialidade de gênero. Evidenciando suas vozes, trazendo a linguagem também como uma disputa política e dialética.

A proposta aqui desenvolvida foi possível também por estar fincada em um programa de pós graduação em educação do campo que vincula as lutas sociais e produção de saberes também como espaço de produção da vida e por isso valoriza e celebra uma educação do campo dinâmica, que se transforma e que se alarga em suas práticas.

O produto principal desta experiência é um filme documentário trazendo as etapas deste processo, com as narrativas das mulheres participantes, entremeadas por suas histórias, expectativas e aprendizados e se destina à diferentes espaços educativos como escolas, universidades, associações, cooperativas, grupos de jovens, de mulheres e outros espaços como seminários e formações diversas que desejem dialogar sobre feminismo descolonial, interseccionalidade, ancestralidade, educação do campo, contextos de mulheres campesinas, tendo um alcance sem fronteiras, considerando as possibilidades de divulgação em mídias digitais.

Este produto tem uma sobrevida atemporal, no tempo e no espaço, sendo um importante registro de uma experiência ancorada na educação do campo, levando este campo de saberes a circuitos de festivais audiovisuais diversos, nacionais e internacionais, pode também ser disponibilizado em canais de televisão com proposta educativa, cineclubes, pois traz histórias potentes e marcantes. Além disso, pode fortalecer a identidade comunitária e de suas mulheres, potencializando a autoestima e a valorização de seu modo de vida campesina.

Um outro produto presente nesta experiência são as cirandas de saberes enquanto metodologia para processos formativos com mulheres, que estão aqui detalhadas e podem ser replicadas em espaços diversos como já citados.

A partir de nossos diálogos, aprendizados e das narrativas das mulheres participantes sobre a significância das cirandas para cada uma, posso afirmar que este processo formativo

que articulou as categorias, gênero, raça e colonialidade, sob a perspectiva do feminismo descolonial, contribuiu para a articulação e protagonismo destas mulheres e para o alargamento de temáticas e práticas da Educação do Campo, construindo espaços formativos pautados pelas concepções descoloniais.

Referências

CALDART, Roseli (Org.) **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

CURIEL, Ochy. Construindo Metodologias Feministas a Partir do Feminismo Decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 121-138.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de Educação do Campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol.15, nº 39, 2018. Disponível em: http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4699/47965859

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38-51.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p.58-94

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Indicadores Territoriais**. 2019. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/chapadadiamantina.pdf

SILVA, Janssen Felipe da; MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA , Jéssica Lucilla Monteiro da. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**: Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, 2014. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/228487827.pdf.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONDADO NO CURSO DE LICENCIATURA DO IF BAIANO

Rosângela Caires Viana[517]
Patrícia Carla Correia da Hora[518]

Resumo: Este estudo apresenta um relato de experiência sobre a formação docente e o estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências agrárias do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, Bahia. Assim, teve como objetivo norteador, compreender sobre os desafios na práxis pedagógica da formação docente, bem como suas implicações na orientação e supervisão do componente estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências agrárias do IF Baiano. Para chegar-se aos resultados da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa e pesquisa participante. Além disso, dialogou com concepções sobre a formação docente, estágio supervisionado, educação emancipadora e crítica, para isso, utilizou de pressupostos teóricos de Freire (1996), Ghedin (2015), Pereira (2019), Pimenta (2006). Os principais resultados alcançados versam sobre o desafio dos/as estudantes para vivenciarem o estágio diante das lacunas na escolarização dos/as discentes das instituições concedentes, bem como a insegurança em planejar e desenvolver a práxis pedagógica na sala de aula. Em síntese, o estágio supervisionado é um componente curricular de grande importância na formação do/a licenciando, e assim, esse estudo demanda um olhar crítico reflexivo para continuar pesquisando nessa área.

Palavras-chave: Práxis docente. Educação. Docência.

1 Introdução

O presente estudo aborda um relato de experiência sobre a formação docente e o estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências agrárias do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, Bahia. O curso de licenciatura em ciências agrárias tem objetivo de formar docente para atuar na educação básica ou superior em instituições que ofereçam a

[517] Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e adultos (MPEJA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal Baiano (IF Baiano campus Senhor do Bonfim-Bahia. *E-mail*: rosangela.viana@ifbaiano.edu.br.
[518] Orientadora da pesquisa. Professora Doutora, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora permanente do programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA- UNEB), coordenadora do grupo de pesquisa Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), *E-mail:* phora@uneb.br.

educação técnico e profissional, seja na rede pública, privada, ONGS, Escola de família agrícola (EFA), programas de educação ambiental, desenvolvimento sustentável. No referido curso, assim como em outros superior, está previsto que os/as estudantes têm que cumprir quatrocentas (400) horas de estágio supervisionado, conforme orientação do projeto pedagógico do curso (PPC, 2021). É importante evidenciar que o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, amparado pela Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes como ato educativo escolar supervisionado e parte integrante do projeto do curso, visando uma formação cidadã e para o mundo do trabalho. Assim, é necessário discutir o estágio supervisionado a partir de uma concepção de formação docente, compreendendo a sua relevância socioeducativa dentro das licenciaturas.

Ao abordar o estágio como um componente científico dos currículos para a formação docente, deve proporcionar ao estudante uma aproximação real do contexto escolar, em espaços formais e não formais de educação. Partindo desse pensamento, Pimenta e Lima (2006) defendem que o estágio deve ser reflexivo e o mais próximo da realidade da profissão, sem uma visão de um único modelo, como se o conhecimento estivesse pronto e igual para todos/as. Nesse sentido, precisamos refletir criticamente sobre o estágio supervisionado como prática social, intervindo nas realidades observadas e vivenciadas nesses espaços educativos, agregando mais experiências ao percurso formativo docente.

Conforme orientação do PPC (2021) do curso supracitado, a carga horária de 400h de estágio, é organizada em quatro estágios e como componente curricular. Assim, tem-se o estágio supervisionado 1, 2, 3 e 4; no estágio 1 são 60 horas de observação; no 2 são 100 horas de observação e prática e deve ser realizado na educação básica fundamental e ensino médio; o 3 é de 120 h e ser realizado nos espaços não formais, como ONGS, associações, sindicatos, comunidades tradicionais e dialogar com a extensão rural; e por fim, no estágio 4 tem carga horária de 120h e deve acontecer no ensino técnico e profissionalizante.

Diante do exposto, o que nos levou a apresentar esse relato de experiência está condicionado a seguinte questão norteadora: quais os desafios para a práxis pedagógica na formação docente e suas implicações na orientação e supervisão do componente estágio supervisionado?

Para tanto, definimos como objetivo geral compreender sobre os desafios na práxis pedagógica da formação docente, bem como suas implicações na orientação e supervisão do

componente estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências agrárias do IF Baiano. Para chegar-se ao objetivo proposto, traçamos os seguintes objetivos específicos: Identificar os desafios na práxis pedagógica da formação docente dos/as licenciandos/as; apontar os desafios encontrados na orientação e supervisão do estágio supervisionado; e analisar os desafios e implicações pedagógicas na formação docente dos/as estudantes.

Face a tais considerações, utilizamos para o caminho metodológico a abordagem qualitativa e pesquisa do tipo participante com relato de experiência. Assim, podemos constatar que não é fácil orientar na formação docente, nem no estágio supervisionado, pois há lacunas educacionais que interferem no desenvolvimento educacional dos/as estudantes, bem como o trato e relevância a qual o estágio supervisionado representa para a maioria dos/as licenciandos/as.

Então, esse resumo expandido tem a finalidade de apresentar um recorte sobre vivência e desafios na formação docente para organização, orientação e supervisão do componente estágio supervisionado. Além disso, a relevância de apresentar esse relato passa pelo âmbito profissional enquanto professora do referido componente e pela problematização deste componente na formação docente.

Assim, esse resumo está organizado com essa breve introdução, no qual apresenta-se tema, problema, objetivos e principais resultados, na segunda seção encontra-se o percurso metodológico, na terceira os resultados e discussões, e por fim, as considerações finais.

2. Percurso metodológico

Essa pesquisa apresenta um breve relato de experiência com objetivo de apresentar os desafios e implicações na formação docente e no componente curricular estágio supervisionado. Assim, para atingir os objetivos propostos, utilizamos a abordagem qualitativa, nessa abordagem permite uma interação social e interpretação da realidade do objeto da pesquisa (GIL, 1999). Além disso, buscamos através da pesquisa participante numa perspectiva freiriana apontar uma reflexão crítica e analítica do proposto nesse estudo. De acordo com Pereira (2019), a pesquisa participante nos princípios freirianos é concebida e fundamentada numa ação pedagógica com o grupo e para o grupo visando uma mudança na situação problema vivida por ele/a.

O *lócus* da pesquisa é o IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim- BA. Convém salientar que, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, por meio da Lei Nº 11.892, que instaurou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dentre eles, o IF Baiano, foi formado a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim e das Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC (EMARC) de Valença, de Uruçuca, de Itapetinga e de Teixeira de Freitas. Em 2010, os Campi de Bom Jesus da Lapa e de Governador Mangabeira foram implantados. Em 2012, foram instaladas mais 4 (quatro) unidades nas cidades de Alagoinhas, de Itaberaba, de Serrinha e de Xique-Xique, somando ao todo 14 (quatorze) campi e a Reitoria, com sede em Salvador.

Além disso, sobre o município de Senhor do Bonfim é importante destacar que está situado no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru. Um município de aproximadamente mais de 81 mil habitantes segundo dados do IBGE, 2022. Nesse sentido, além da área urbana, a cidade é composta por alguns distritos, como o distrito de Igara, um dos mais populosos e onde fica situado o *campus* do IF Baiano em Senhor do Bonfim.

A partir do exposto, os participantes dessa pesquisa são os/as estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias. O perfil desses/as estudantes é diverso, a maioria vem de escolas públicas, dos distritos de Senhor do Bonfim e das cidades circunvizinhas. Salienta-se que não foi realizado nenhuma entrevista nem aplicação de questionário a esses/as estudantes.

No entanto, esse relato parte do olhar observador e crítico da professora, bem como dos relatos e partilhas de experiências desses/as estudantes nas vivências dos estágios, essas partilhas ocorreram nas aulas do referido componente através de rodas de diálogos, bem como no formato seminário, no qual os/as estudantes socializam a experiência de vivência do estágio, geralmente essa socialização ocorre no formato de evento, sendo aberto a demais estudantes do curso e comunidade acadêmica.

Assim, adotou-se a análise interpretativa para apresentar os resultados e discussões. É mister evidenciar que esse relato de experiência não se esgota nesse estudo, mas é um estudo em andamento, não apenas por fazer parte do trabalho, mas por estar realizando minha pesquisa de mestrado nesse curso. Venho desenvolvendo mestrado no programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na minha pesquisa o meu objeto de pesquisa é sobre a interface da EJA e Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva Para a Formação Docente, sendo o IF Baiano *campus* Senhor do Bonfim o meu *lócus* de pesquisa e os/as estudantes do curso citado os/as participantes.

3 A práxis pedagógica na formação docente: resultados e discussões a partir da orientação e supervisão no Estágio Supervisionado

Conforme exposto, o relato de experiência desse estudo parte do olhar da observação, orientação, organização e supervisão do componente curricular estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências agrárias. Sabe-se que o estágio supervisionado tem como princípio fundamental preparar o/a estudantes para sua trajetória profissional, pois é nesse período que o/a licenciando terá oportunidade de adquirir as habilidades e competências para atuar na sua profissão. Contudo, para além de um olhar separado da teoria e prática, buscamos relacionar a indissociabilidade de ambas, sendo a partir de uma reflexão da práxis com finalidade de ser uma atividade que vai contribuir numa formação docente crítica.

Ademais, a carreira docente se faz imbricada não apenas com a técnica, mas com o conhecimento científico, pedagógico, técnico, e principalmente, com a relação entre o ensino aprendizagem que possibilita ao sujeito em formação estar numa busca de aprimorar suas práxis a partir da sua experiência e da realidade educacional. Com base nos pressupostos teóricos de Selma Garrido Pimenta, a autora traz discussões no campo da formação inicial e do estágio supervisionados nos cursos de licenciaturas, destacando sobre a relação e importância de formação do professor enquanto pesquisador. Assim, Pimenta e Lima (2006) salienta que a complexidade de ser professor/a não é contemplado apenas pelas técnicas de ensino nem o conhecimento científico. Destarte, relacionar a formação docente como uma técnica proporciona uma visão errada de que a teoria e prática devem ser tratadas isoladamente. Desse modo, ter apenas a prática ou emprego de técnicas produz a crença de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria sem prática, refletindo uma visão distorcida da realidade e de como é importante a formação docente.

Nesse sentido, o desafio para a vivência do estágio supervisionado, do curso citado acima, está em despertar no/a estudante esse olhar da relevância de uma formação docente pautada nos princípios éticos, político e uma práxis que dialoga com a teoria e a prática. No entanto, quando esse/a discente vai realizar o estágio, percebem o quanto é necessário o momento de orientação, organização e planejamento da intervenção que será desenvolvida na instituição concedente.

Por isso, ao organizar o plano de curso do referido componente, é direcionado parte da carga horária para teórico-prática com a professora em sala, esse/a estudante é orientado para no primeiro momento realizar a observação, no qual terá contato com o local de vivência do estágio, conhecendo o espaço físico, as pessoas da escola (professores, gestores, coordenação, alunos/as, etc) ou dos espaços não formais; para posteriormente desenvolver a intervenção a partir de um planejamento colaborativo com a instituição concedente, seguindo a concepção freiriana do diálogo.

Corroborando com o citado acima, Freire (1996, p.12) nos apresenta que "não há docência sem discência", ou seja, não existe o ensino sem aprendizagem e vice-versa, é preciso compreender que a relação docente e discente deve conceber numa visão dialógica, problematizadora, libertária a fim de contribuir para a emancipação dos sujeitos, discutindo a visão de uma educação não "bancária", pois o conhecimento não deve ser apenas transmitido, mas contribuir para a formação crítica do indivíduo, porque não existe modelos prontos e estabelecidos, esse processo é dinâmico e a formação docente inclui estabelecer relações de superação dessa aprendizagem que valoriza a formação da educação popular apenas para o mercado de trabalho, sem considerar uma formação cultural e com rigor científico.

Então, ao final do estágio supervisionado objetiva-se que o/a discente consiga compreender a importância desse componente na formação docente, bem com reflita sobre as demandas e contexto atual da educação, sendo uma vivência para contribuir numa análise crítica e de aprendizagem para o futuro acadêmico e profissional desse/as licenciando/a. Diante do exposto, convém salientar que exercer a docência requer formação inicial e continuada, bem como um conhecimento da realidade desde o "chão da escola", em que o professor vai indagando e transformando o seu fazer docente. No entanto, é um processo que demanda uma visão macro, como sistêmica, de políticas públicas e contexto escolar.

Face a tais considerações, a partir de uma análise crítica do exposto nesse relato, é possível compreender que na formação docente, especificamente no estágio supervisionado, há vários desafios para o/a estudante de um curso de licenciatura, dentre eles pode-se destacar o medo para desenvolver essa prática, receios de não saber ou "dar conta" na demanda proposta, não se sentirem preparados/as para irem para uma sala de aula e assumir o papel de um/a professor/a, e além disso, quando deparam com a realidade educacional sentem-se desmotivados, por exemplo, muitos estudantes questionam que ao estagiarem numa referida

disciplina do ensino fundamental ou médio percebem as lacunas na escolarização dos/as discentes, com dificuldades de aprendizagem, não alfabetizados, indisciplina, tornando para eles/as um desafio para planejar e intervir na vivência do estágio.

Além desses desafios apontados, muitos relatam sobre a dificuldade de irem para sala de aula e nelas terem alunos/as com alguma deficiência, transtorno de aprendizagem, e não saberem como desenvolver a sua práxis com esses sujeitos, além de ser um desafio para eles/as, percebem que a escola não está preparada para receber alunos/as com deficiência ou algum transtorno, o que dificulta ao professor da instituição concedente direcioná-los/as nas atividades na aula.

Outro ponto destacado é a dificuldade de interagir e compreender a dinâmica em sala de aula e de toda escola. No entanto, é possível destacar que a maioria dos/as estudantes quando finalizam o estágio superam alguns desafios como o "medo" de ser docente e percebem o quanto o estágio os/as preparam para essa mudança de perspectiva, sendo positivo, pois é esse o propósito desse componente curricular, o de despertar nesse/a licenciando/a um olhar crítico e reflexivo no que é ser docente.

4 Considerações finais

Esse relato de experiência teve como objetivo norteador compreender sobre os desafios na práxis pedagógica da formação docente e suas implicações na orientação e supervisão do componente estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências agrárias do IF Baiano. Para chegar-se ao objetivo proposto, foi possível identificar os desafios na práxis pedagógica da formação docente dos/as licenciandos/as; apontar os desafios encontrados na orientação e supervisão do estágio supervisionado; e analisar os desafios e implicações pedagógicas na formação docente dos/as estudantes.

Diante do apresentado, pode-se afirmar que há vários desafios para a vivência do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências agrárias do IF Baiano, como já salientado, desde a conscientização do estágio para uma formação docente crítica e reflexiva sobre o contexto atual da educação e o que é importante para ser um futuro professor/a comprometido/a com uma educação emancipatória, crítica e libertária; bem como na organização e orientação desse/a estudante para lidar com as adversidades presentes no ambiente escolar; e por fim,

possibilitar a esse/a estudante sentir-se motivado/a com a sua formação docente e preparado para ser um futuro professor/a.

Nesse sentido, esse relato é uma reflexão crítica da formação docente a partir da vivência do estágio supervisionado. No entanto, não se esgota apenas nessa pesquisa, pois os resultados apresentados ainda demandam mais pesquisas e análises sobre o contexto educacional. Além disso, sou pesquisadora e venho desenvolvendo a minha práxis a partir de uma perspectiva do/a professor/a pesquisador/a. Dessa maneira, busco a partir do meu lócus de trabalho continuar desenvolvendo e contribuindo com pesquisas científicas na área desse conhecimento.

Referências

BRASIL. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. BRASIL**. Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008.Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IF BAIANO. **Contextualização sobre o Instituto Federal Baiano**. Dados disponível em: https://ifbaiano.edu.br/. Acesso em: 20 out 2023.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisângela S. de. ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. 159 p. ISBN 978-85-7887-371-4

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência:** diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/271147223>, acesso em: 07 mar. 2021.

_____. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PPC. **Projeto pedagógico de curso de licenciatura em ciências agrárias.** IF Baiano. 2020. Dados disponível em: https://ifbaiano.edu.br/. Acesso em: 20 out 2023.

EIXO 13

Educação Infantil e Infâncias no/do Campo



APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: DISSPUTAS E TENSÕES SOBRE A INFÂNCIA DO CAMPO

Fernanda Cerqueira Candido da Silva [519]
Emilia Peixoto Vieira[520]

Resumo: Este trabalho corresponde ao recorte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo discutir as vivências e experiências das crianças da Educação Infantil de uma escola municipal do campo e está inserido na pesquisa intitulada "A Educação Infantil do/no campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia", desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com 26 municípios do Sul da Bahia. A proposta da Educação Infantil do/no Campo apresentada aqui ancora-se na perspectiva dos movimentos sociais e camponeses, como uma educação contra-hegemônica, que (re)existe por meio da perspectiva decolonial, para assegurar os direitos das crianças em seus contextos e suas diversidades. Este estudo tem como objetivo contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a Educação Infantil do/no Campo, a partir da pesquisa-ação com crianças. Para tanto, esta investigação recorre ao percurso teórico-metodológico da abordagem crítica da totalidade, fundamentada em Cury (1992) e Gramsci (2022), à noção de práxis, discutida por Vásquez (1977), ao fundamento da pesquisa-ação, de Michel Thiollent (2011) e a outras pesquisas da área com crianças desenvolvidas por diversos autores. Como resultado, este estudo revela que o Estado capitalista busca subjugar e silenciar os povos do campo devido ao fato de estes destoarem do padrão da ideologias dominante.

Palavras-chave: Educação Infantil do/no Campo. Educação do Campo. Infâncias. Pesquisa-ação. Políticas Educacionais.

Introdução

O significado de infância e o papel da criança na sociedade estão condicionados a uma construção social, redefinindo-se a partir do contexto histórico, assim como do seu grupo étnico, comunidade e grupo econômico. A infância vai muito além do que uma fase transitória para a vida adulta, pois representa a fase de um ser humano que vive o presente e que não pode ser

[519] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, PPGE, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Bolsista FAPESB; Pedagoga pela UESC, Ilhéus/BA, Brasil. E-mail: fernandacerqueiracs@gmail.com

[520] Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, no departamento de Ciências da *Educação*; Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, UESC, Ilhéus/BA, Brasil. E-mail: emilcarl28@gmail.com.

considerado um miniadulto moldável, que não possui saberes, embora ainda hoje vejamos infâncias silenciadas, seja pela violência social, seja pelas desigualdades que as forçam a viver mais rapidamente o mundo adultocêntrico.

No Brasil, há um marco desigual entre o atendimento aos filhos pertencentes às classes mais abastadas e aquele destinado às camadas populares, assim como há também a disparidade na oferta de vagas das regiões Sudeste, Norte e Nordeste e as desigualdades de acesso entre as escolas urbanas e as aquelas localizadas no espaço do campo.

Para Toutonge (2020, p. 105), "[..] as crianças são sujeitos sociais com uma mente cultural inestimável", portanto a infância representa um mundo de vivências que se constrói a partir de brincadeiras e interações com os outros e o mundo a sua volta; a criança consiste em um ser de direitos e produtora de cultura, como é reconhecido em diversos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2010).

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica remodela a função da escola para o atendimento dessas crianças, retirando o caráter assistencialista e caritativo, que perdurou durante o século XX, por ser considerado um espaço de auxílio à classe trabalhadora, principalmente às mães operárias. A partir do marco legal, a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil tornou-se um espaço educativo para emancipação das crianças, rompendo com a ideia das carências afetivas, emocionais e sociais das creches e pré-escolas, ressignificando-se como lugar de espaço de direito das crianças, articulando o cuidar e o educar, conceitos político-pedagógicos indissociáveis.

Por utilizarmos a concepção de Educação Infantil do/no Campo, é importante salientar que a Educação do/no Campo não é sinônimo de educação rural, muito pelo contrário, ela surge a partir das reivindicações das populações campesinas e dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o 1° Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, que trouxe na sua pauta uma nova perspectiva de educação, surgindo a nomenclatura Educação do Campo.

Essa nova nomenclatura parte de uma educação que representa as populações do campo, pensada por e para elas, e não mais uma educação pautada historicamente no princípio do ruralismo pedagógico, escolas com cunho da permanência do trabalhador na terra, sem pensar em atender a realidade daquela população, reproduzindo o mesmo currículo utilizado nas cidades, invisibilizando e calando as vozes e identidades do campo.

Segundo Caldart (2011, p. 99), nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre práticas que ajudam e fortalecem, nas crianças, adolescentes e jovens e do campo, "[...] a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança". Assim, conforme explica a autora, precisamos pensar em uma educação que seja "do" e "no" campo e afirma: "Do: O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades. No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" (CALDART, 2004, p. 6).

Pensar a infância vivenciada na Educação Infantil "do" Campo significa discutir uma educação pautada em princípios sólidos das suas diversidades, em seu calendário, na organização dos espaços, brinquedos e brincadeiras significativos e presentes na sua comunidade. A Educação Infantil "no" Campo significa que ela ocorre no seu espaço de vivência, próxima à residência de seu público, como é assegurado pela Lei n° 11.700, de 13 de julho de 2008, que garante "[...] vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança apartir dos 4 (quatro) anos de idade" (BRASIL, 2008). Com isso, é realizada em contato com a natureza e sua territorialidade, ou seja, há a indissociabilidade da terra e o sujeito do campo.

No entanto, estudos demonstram o fechamento de escolas do campo nos últimos anos, ganhando proporções alarmantes, principalmente quando nos referimos às creches e pré-escolas. Esse processo acarreta o uso de transportes escolares para levar as crianças do campo à cidade, um local estranho, diferente do seu convívio, negando o seu direito básico de acesso à educação na sua comunidade.

Vieira e Silva (2023) trazem, em suas discussões, alguns temas que emergem nos debates sobre a Educação do/no Campo, dentre eles, os estereótipos e ideologias que se referem às categorias de cidade e campo, propagando a ideia de que a cidade é um lugar de desenvolvimento e o campo e os povos que o ocupam, uma representação da ignorância e do atraso, por não compactuarem com os mesmos ideais reproduzidos pelo sistema capitalista. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 21, grifo dos autores), "[...] no modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção".

O processo de ressignificação do campo, como espaço de lutas e valorização do seus

saberes e cultura, pautado em uma educação libertadora, visibiliza os povos do campo, reforçando seus posicionamentos, princípios e bandeiras do movimento. Além dos conceitos de "do" e "no", discutidos por Caldart (2009), a Educação do/no Campo vai além do processo pedagógico, ele tem como função a emancipação dos sujeitos. A Educação do/no Campo representa diversas comunidades tradicionais, como está disposto na Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008: "agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros" (BRASIL, 2008).

As infâncias do campo trazem diversas complexidades e, por isso, precisamos, a partir de uma práxis reflexiva, ampliar a perspectiva de ouvir o que as crianças, como sujeitas da sua própria história, compreendem e dialogam com suas vivências e experiências no meio em que estão inseridas. Entender essa infância é deixar a concepção adultocêntrica, enraizada na cultura da sociedade que a invisibiliza, para promover uma escuta atenta do que as crianças dizem. Partindo desse pressuposto, utilizamos procedimentos metodológicos que atendem às especificidades dessa infância e, conforme expõem Martins Filho e Barbosa (2010, p. 17), isso "[...] significa realmente ter como foco nas pesquisas a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas".

Com base nas reflexões de Rodrigues, Borges e Silva (2014), compreendemos que nesta pesquisa temos "[...] o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos, substituindo a visão da criança como um sujeito passivo para o entendimento de que ela é co-construtora de sua inserção social e cultural, sustentando que a compreensão da infância necessita (e deve) ser construída com a criança e não somente a respeito dela" (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 273, grifo das autoras).

Assim, a Educação do/no Campo parte do pressuposto de que é realizada com os camponeses e a pesquisa com crianças da Educação Infantil do/no Campo reafirma essa concepção, ou seja, reitera a ideia de que é preciso realizar a educação com elas, a partir das suas vozes, consultando-as sobre seu desejo de participação ou não da pesquisa. Cabe salientar que, para além dos termos de assentimento exigidos pelo Comitê de Ética, o pesquisador que se propõe a realizar pesquisa com crianças precisa ter claro que elas, como sujeitas de direito, devem ter suas vozes respeitadas e devem ser consultadas sobre sua vontade de participar do estudo. Para Kramer (2019, p. 250), as pesquisas com crianças "[...] pressupõem cuidados

éticos, posição que expressa o compromisso político e científico de ecoar a voz das crianças, sua fala, sua cultura, sua linguagem, seu pensamento, suas crenças e seus valores".

Este estudo, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB), corresponde ao recorte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento e integra uma pesquisa de maior abrangência, intitulada "A Educação Infantil do/no campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia" e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com 26 municípios do Sul da Bahia. Assim, apoiando-se em estudos já realizados, esta investigação tem como objetivo entender o acolhimento e a resposta de crianças de 3 a 5 anos às propostas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em uma instituição de Educação Infantil do Campo, da rede pública do município de Ilhéus-BA, dialogando com elas sobre suas vivências no contexto escolar, problematizando o contexto da escola e o território em que a escola está inserida.

Percurso teórico-metodológico

Para alcançar o objetivo proposto, com base nas reflexões de Cury (1992), utilizamos a abordagem crítica da totalidade, para uma reflexão crítica da sociedade, sua forma de organização, em uma dinâmica de correlação de forças e de disputas políticas e sociais. O estudo da Educação Infantil do/no Campo é tomado por essa análise da sociedade, a qual considera que o contexto onde está inserida a instituição infantil a ser investigada está envolvido na rede de relações sociais.

Além disso, como explica Höfling (2001, p. 31), a educação precisa ser compreendida "[...] como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos"; portanto, pensar em uma Educação Infantil do/no Campo é reconhecê-la como política de Estado, mas que possui espaços para diálogo com os povos do campo, na construçãode uma educação emancipadora.

Para um maior aprofundamento teórico-metodológico, buscamos, nas categorias da

contradição, totalidade, mediação, hegemonia, estudadas por Cury (1992), entender o contexto histórico-político e cultural da Educação do/no Campo e sua relação com a Educação Infantil do/no Campo. Ademais, com base na categoria da "práxis", discutida por Vásquez (1977), buscamos analisar o grau de consciência teórico-prática que representa a Educação Infantil do/no Campo no contexto a ser analisado. Desse modo, é importante considerar a participação dos movimentos sociais nessa luta por direito à educação e à terra.

A pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (2011), é a base para o processo de diálogo e participação ativa dos sujeitos envolvidos com este estudo, as crianças de 3 e 5 anos de idade. Segundo o autor, com a pesquisa-ação, há uma "[...] estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Cabe destacar que toda pesquisa-ação é do tipo participante por causa do papel ativo do pesquisador, mas se difere por necessitar efetivar uma ação em conjunto com os participantes para o problema identificado. A pesquisa-ação também se preocupa em atingir três aspectos principais: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. Desse modo, diante do exposto, podemos dizer que a pesquisa-ação é a junção de três elementos: participação, ação e produção de conhecimento.

Ainda sobre a pesquisa-ação, é preciso esclarecer que ela "[...] não é considerada apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas". (THIOLLETN, 2011, p. 28). Segundo Vieira, Vaillant e Moreira (2022), a pesquisa-ação tem como princípio a argumentação e diálogo dos participantes e do pesquisador, por isso é necessária a *escuta atenta* do pesquisador do que é dito ou não durante todas as interações da investigação, pois todas essas informações são importantes e a escuta atenta é imprescindível, principalmente, quando associada ao estudo com crianças.

Além disso, "[...] o que antigamente era considerado como devendo estar excluído da ciência por falta de coerência ou de clareza lógica, hoje em dia é potencialmente resgatável" (THIOLLENT, 2011, p. 34-35), ou seja, os saberes e conhecimentos resgatados pela população são de fundamental importância para a pesquisa, pois sua lógica, suas explicações sobre o motivo de praticar uma ação, seus símbolos, enfim, enriquecem a pesquisa e só são possíveis a

partir dessa escuta atenta, da participação e do diálogo.

A escolha pela pesquisa-ação também ocorreu por possuir características que a diferem das pesquisas tradicionais, como o planejamento flexível, ou seja, não possui em sua estrutura uma rigidez de procedimentos. O próprio Thiollent (2011) apresenta essa flexibilidade com o "vaivém" constante na dinâmica realizada pelo pesquisador e pelos participantes.

Por se tratar de pesquisa com crianças, apoiamo-nos nos estudos de Corsaro (2005), Kramer (2002), Martins Filho e Barbosa (2010) e Brandão (2015), apresentando outros instrumentos de pesquisa, próprios dos estudos com crianças, como a fotografia, diário de campo, desenhos, observação das interações e brincadeiras, complementando-os com a perspectiva da escuta sensível e diálogo com as crianças. Com isso, estamos considerando a necessidade de, ao utilizarmos o fundamento da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1987), valorizar a participação e o diálogo, respeitar as especificidades dos participantes envolvidos, revendo os procedimentos metodológicos, a fim de favorecer a participação ativa das crianças.

Sendo assim, este estudo tem um olhar para essas questões presentes "[...] no processo intencional estabelecido pelas professoras na **mediação** que proporciona às crianças e que lhes possibilita novos olhares sobre esse cotidiano, ampliando seus conhecimentos" (SILVA, PASUCH, 2010, p.7, grifo nosso). Assim, quando pensamos na Educação Infantil do/no Campo, a mediação se torna fundamental para o enriquecimento das vivências e convivências das crianças entre si e das crianças com os adultos.

A pesquisa com crianças tem ganhado visibilidade nos últimos anos; trata-se dos novos estudos sobre a infância, os quais "[...] defendem a realização de pesquisas *com* crianças, e não apenas *sobre* elas" (ARAÚJO, SILVA, 2013, p. 43, grifos das autoras). Segundo Borba (2008, p. 79), nesse caso, as crianças não são consideradas como "[...] sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta. Para a autora, ao contrário disso, as crianças são vistas como "[...] atores sociais que, interagindo com esse mundo, criam formas singulares de compreensão e de ação sobre a realidade" (p. 79).

Ao reconhecer as crianças como atores sociais, partimos do pressuposto de que elas têm muito para nos falar, portanto essa escuta atenta às suas diferentes linguagens é fundamental para a realização de pesquisa com crianças. Nesse sentido, Corsaro (2005) apresenta contribuições importantes na perspectiva sociológica da infância, ao atestar que o pesquisador deve ter um olhar atento para com a escola e as crianças, de modo a identificar

as rotinas escolares, as atividades realizadas pelas crianças e dirigidas pelos docentes, assim como as interações entre as próprias crianças.

Ao pensarmos as rotinas da Educação Infantil do/no Campo nos deparamos com questões gerais, como as interações e brincadeiras próprias para a idade, as diversidades do território e a influência da comunidade que transpassa rotinas. Como discutido por Toutonge (2020, p. 109), as brincadeiras das crianças ribeirinhas e quilombolas englobam as vivências com o fluxo das águas do Rio Amazonas: "as crianças aprendem a se equilibrar no trapiche de suas casas, a brincar dentro da canoa, a tomar banho diário no rio e/ou na chuva". A autora afirma ainda que "a água está presente na formação da identidade nativa" (p. 109).

Ao realizarmos a pesquisa com crianças, associada ao uso da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), notamos que é imprescindível esse olhar sensível às vivências e convivências que a infância do campo apresenta por meio das suas linguagens, tomando as experiências ligadas ao seu território e às suas especificidades como ponto de partida para compreender a cultura da infância e a importância da escola do campo em reafirmar os saberes locais, auxiliando na sua construção identitária.

Pretendemos contribuir para as investigações sobre o tema proposto, avançando com a proposta da pesquisa-ação com crianças, pois reconhecemos a importância da dialogicidade e participação dos envolvidos na pesquisa, as vozes das crianças do campo sobre suas vivências no contexto escolar e suas contribuições para ações na localidade. Nesse caso, precisamos considerar que "[...] não temos uma infância adormecida, mas crianças que almejam ser ouvidas e que desejam expressar como é sua vida" (PASUCH; MORAES, 2013, p. 79). Eis aí a importância da escuta atenta na pesquisa-ação. Assim, na pesquisa com crianças, essa escuta ocorre a partir de várias linguagens, "[...] olhares, gestos, balbucios, narrativas, brincadeiras, dramatizações, sorrisos, choros, apetite, sono, garatujas, desenhos, falas e escritas" (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 103).

Educação Infantil do e no Campo: conhecimento das vivências das crianças do campo

Este estudo pretende dar visibilidade às infâncias do campo e entender suas especificidades, compreendendo que olhar para essas crianças, inseridas em uma instituição de Educação Infantil do Campo, em Ilhéus-BA, é reconhecer a luta social, política e

educacional pelo direito à educação e à terra, bem como valorizar os princípios da Educação do/no Campo na conjuntura da sociedade capitalista.

A construção do Estado, principalmente o Estado Capitalista, caracteriza-se pelas contradições que existem no seu seio (CURY, 1992), pois trata-se de um Estado opressor que está em constante conflito, a partir da luta de classes que ocorre, mas que opta por estar a favor dos interesses da classe dominante. Assim, o Estado, compreendido como organização burocrática de poder e estrutura reguladora do sistema capitalista, "[...] serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação" (CURY, 1992, p. 55).

O Estado não é neutro, além de ser responsável pela organização burocrática do poder, é o responsável por propagar a hegemonia do grupo dominante para assegurar a regulação do sistema capitalista e sua exploração, por meios como as mídias e a instituição escolar. Sobre essa questão, Carnoy (1984, p.16) afirma que "a reprodução se reveste de sua forma mais organizada", ou seja, há toda uma estrutura ideológica para a reprodução dos ideais desse Estado regulador e até mesmo a concessão de alguns interesses para a classe trabalhadora como forma de manter essa reprodução, de modo que os oprimidos não se sintam tão desamparados.

A Educação do/no Campo tem seus princípios pautados na transformação, na bandeira que vai contra os princípios capitalistas de mercado, o trabalho como meio de exploração, a hegemonia de um grupo sobre os demais e os seus princípios ideológicos, que justificam e mantêm na sociedade os privilégios da classe dominante e as consequentes desigualdades sociais.

É importante ressaltar que as correlações de força e interesses ocorrem dentro do Estado ampliado (GRAMSCI, 2022), entre a sociedade política e a sociedade civil, assim como dentro da própria sociedade civil, a partir dos diversos grupos que a compõem e suas pautas de luta, como as ONGs representadas pelos empresários e os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Exemplificando essas correlações de força para as discussões presentes na Educação do/no Campo, podemos mencionar a existência de dois grupos: o dos grandes latifundiários com os princípios neoliberais do agronegócio e dos camponeses que se organizam no princípio da agricultura familiar e da agroecologia.

Sendo assim, há, de um lado, um grupo que defende o lucro e a sociedade capitalista, composto pela classe dominante que detém boa parte do capital brasileiro, e que não se preocupa com a valorização da educação e do currículo constructo de identidade, mas com uma educação para reprodução. Do outro lado, há um grupo formado pela classe trabalhadora, por pequenos produtores da agricultura familiar, contra a revolução verde e a exploração da terra, os quais defendem uma educação voltada às suas necessidades, que valorize sua cultura, saberes e conhecimentos locais, assim como uma educação emancipadora, para a formação de sujeitos críticos e participativos e o seu reconhecimento identitário.

A dicotomia existente entre campo e cidade não ocorre naturalmente, por mais que o Estado tente normalizá-la, mas os pressupostos de subalternidade social, histórica e cultural de povos originários, como quilombolas e camponeses, em contraposição à cidade com seus ideias de desenvolvimento e superioridade, partem desse Estado regulador e da sua violência, que nem sempre é apenas simbólica.

A infância campesina, nesse contexto, também é subjugada é a mais prejudicada por esses processos de inferiorização, ficando às margens da sociedade, invisibilizada e silenciada. Pesquisas sobre as infâncias do campo são recentes, o que permite indagarmos: onde estavam essas crianças todo esse tempo?

A escola como aparelho ideológico reproduz a neutralidade do Estado e a necessidade da sociedade capitalista do "controle" da organização da sua estrutura, partindo dos ideais dos grupos dominantes e, quando necessário, do uso da coerção para se manter no poder. Isso é visível principalmente quando a educação destinada às pessoas do campo apresenta o controle e repressão no currículo escolar, a partir do calendário e atividades realizadas, pautadas no contexto urbano, sem levar em consideração as suas especificidades, os saberes locais e os modos de vida da comunidade na construção da identidade e pertencimento dessas crianças, indo contra as diversaspolíticas públicas que asseguram o direito e o respeito às diversidades (BRASIL, 2010; BRASIL, 2002; BRASIL, 2008).

Há a tentativa de silenciar a Educação Infantil dos povos e das crianças campesinas, invisibilizando suas particularidades, o território e os aspectos sociais, históricos e culturais vivenciados pelas crianças; mas a Educação Infantil do/no Campo vai além da perspectiva capitalista, da escola como instrumento de propagação ideológica. De acordo com Carvalho

(2011, p. 101), a educação do campo compreende "[...] que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas".

Considerações preliminares

Observamos, a partir das leitura e análises realizadas que a Educação Infantil do/no Campo tem ganhado visibilidade em discussões, estudos e pesquisas, os quais procuram compreender as especificidades do campo e dos sujeitos que vivem nele.

Este estudo pode contribuir para o avanço dessas investigações e formulação de ações políticas e sociais, de forma a garantir as infâncias campesinas e considerar as crianças do campo como sujeitas de direitos e produtoras de cultura, para que sejam respeitadas e assegurado a elas o direito à educação no espaço formal, como a escola, e à organização do trabalho pedagógico na perspectiva de uma práxis pedagógica articulada às experiências e vivências infantis.

Os grupos que integram a Educação do/no Campo resistem ao modelo capitalista, garantindo coletivamente outras formas de organização da sociedade, em uma relação contra-hegemônica ao Estado capitalista. Desse modo, esta pesquisa com crianças pretende colaborar para o fortalecimento identitário das infâncias do campo, evidenciando os conhecimentos da comunidade camponesa, articulando essas vivências com a Educação Infantil do e no Campo, a partir de diálogos e participação efetiva das crianças de uma instituição infantil de Ilhéus-BA.

Referências

ARAÚJO, Marcella Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. p. 41-57.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In*: VASCONCELLOS, T. de. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008. p. 73-91.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n.1, p. 108-132, jan./jun.2015.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Lei n° 11.700, de 13 de julho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CALDART, Rosali Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Rosali Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, Rosali Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência**: o papel da educação. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2011.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura:** relações e mediações. São Paulo: Autores Associados, 1984.

CORSARO, William A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos Etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". *In*: ARROYO, Miguel

Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 19-63.

MARTINS FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de Pesquisascom crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KRAMER, Sonia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? *In*: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B; BARBOSA,Silvia Néli Falcão (org.). **ÉTICA:** Pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil. São Paulo: Papirus, 2019.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do campo. SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. "Com olhos de crianças": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Fernanda Cerqueira Candido da; VIEIRA, Emilia Peixoto. A Educação Infantil do/no campo: um mapeamento dos estudos da temática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 01-22, abril/jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. O brincar de crianças residentes em contextos rurais na

Amazônia Paraense. **Revista Humanidades e Inovações**, v. 7, n. 28, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2091. Acesso em: 14de ago. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez . **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA COMO SUBTEMAS DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Marcineia Vieira de Almeida Santos[521]
Luana Costa Almeida[522]

Resumo: A diversidade dos povos indígenas do Brasil implica debates sobre as diferentes infâncias e posicionamentos de lideranças sobre a educação escolarizada nas aldeias. A Educação Infantil instituída como primeira etapa da educação básica, traz legalmente para os povos indígenas a opção de implantação ou não, respeitando as tradições culturais de cada povo e o modo de pensar a educação institucionalizada. Diante disso, o presente texto apresenta discussões sobre crianças, infâncias e educação infantil indígenas como subtemática de pesquisas sobre educação escolar indígena, como modalidade da educação básica. O recorte pertence a primeira etapa de uma pesquisa bibliográfica sobre o estudo das práticas pedagógicas indígenas no Brasil de 1996 a 2020, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Os resultados demonstraram que as pesquisas que envolvem as crianças, infâncias e educação infantil indígenas ainda são incipientes em relação a outras temáticas dentro do objeto educação escolar indígena e que entre as discussões presentes nas investigações, as comunidades reafirmam posicionamentos em relação a educação infantil nas aldeias em razão dos princípios instituídos pelas tradições dos povos indígenas e principalmente na concepção de infâncias indígenas.

Palavras-chave: Crianças indígenas. Pesquisa educação escolar indígena. Educação Infantil.

1. Introdução

As culturas dos povos originários, consideradas primitivas, selvagens e incivilizadas, foram justificadas como subalternas à cultura do explorador e assim a imposição de uma cultura dominante. Desse modo, a construção coletiva do papel da escola para os indígenas fez sumir, ou prejudicou grande parte das línguas indígenas, seus valores, conhecimentos e saberes, crenças, ciências e tecnologias. (FERREIRA, 2020).

Nos últimos anos, tem sido mais recorrente o interesse pela temática Educação Escolar indígena como pesquisa no Brasil. Como modalidade de ensino, é afirmada na Lei de Diretrizes

[521]Doutoranda em Educação pela UFSCar. Professora da educação básica do Município de Canavieiras/BA e professora da educação básica do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuipe de Baixo, Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: marcineia@estudante.ufscar.br.
[522] Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil. Contato: luanaca@ufscar.br.

e Bases da Educação Nacional de 1996, após a aprovação de artigos na Constituição Federal de 1988 que (re)afirmam as identidades indígenas, a valorização de suas línguas e a recuperação das próprias memórias, bem como seu direito a desenvolver os processos próprios de aprendizagem.

O interesse pela educação escolar indígena se pauta sobre como é desenvolvida e como se diferencia das demais modalidades da educação básica. Conforme afirma Luciano Baniwa (2013), a razão para a busca de compreensão de como se organiza e a relação com a cosmologia são alguns dos temas mais presentes nos estudos.

Importante salientar que as discussões atuais em torno da educação escolar indígena acontecem de modo a compreender sua implementação, organização e efetivação como educação diferenciada. Pois, em tempos mais remotos, a educação para os povos originários sempre foi pensada e articulada para corresponder ao projeto colonizador e, assim, possuía objetivos coerentes com ele: preparação para exploração de mão de obra, inserção na vida urbana e "civilizada", extinção da língua materna e introdução da língua do colonizador, entre outros. Em suma, a escola servia para moldar o sujeito comunitário em um ser obediente e disciplinado, sem a própria língua, desprovido de território, sem identidade e ainda escravizado (AMOROSO, 1998).

Os indígenas construíram e constroem processos específicos e contínuos, ressignificados a cada dia para dialogar com pessoas de outras culturas. Reconstruir as tradições não significa abandonar os modos de vida ou a identidade de ser indígena. No entanto, há princípios que são considerados essenciais para a manutenção dos povos indígenas: a coletividade, o respeito à sabedoria dos anciãos e à natureza são os principais legados dos povos indígenas, que, mesmo após contato com a ambição e individualismo capitalista, resistiram durante todo esse tempo.

A educação na comunidade oferece, além da reafirmação identitária, a base que dará continuidade para que seja desenvolvida a escolarização. Ainda que, para alguns povos indígenas, somente a comunidade é que possui o dever de educar a criança, a demanda pela escola indígena está presente nas delimitações legais.

De acordo com Santos Tupinambá (2016), ao partir desse pressuposto de educação como responsabilidade da família e da comunidade, a comunidade apresenta-se como central para a educação indígena, pois é a convivência que forma continuamente o sujeito. É nesse

espaço que as regras são respeitadas, dialogadas e reconstruídas. Cada sujeito representa sua comunidade, seu espaço, seu grupo através da compreensão e das atitudes que se tem da cosmologia e filosofia de vida. Portanto, a educação para os povos indígenas de forma institucionalizada deve ser pensada juntamente com o que pensam os povos indígenas em sua diversidade.

É por essa razão que a aldeia, as comunidades, o território, a natureza, formam um conjunto de aspectos que diferenciam a escola indígena das outras instituições de ensino. No entanto, nem sempre foi assim. A escola nas aldeias, também denominada de escola para os índios, possuiu vários objetivos e funções até se tornar a Escola Indígena. Essa mudança de paradigma aconteceu por diversos motivos, mas o principal deles foi a forma de resistência que consequentemente levou a organização dos povos indígenas, principalmente em conquistar a aprovação de artigos na Constituição Federal de 1988.

O momento político, pós aprovação da Constituição Federal de 1988, impulsionou novas pesquisas com a temática da educação escolar indígena. No entanto, segundo Medeiros (2018), as investigações ainda são incipientes. As pesquisas realizadas por Souza (2017), Grupioni (2003) e Maroldi (2017) revelam lacunas e que ainda há poucos estudos tratando da prática escolar indígena atual (Medeiros, 2018).

Nesse sentido, o presente texto possui como objetivo apresentar as discussões encontradas nas produções em forma de teses e dissertações acerca das crianças, infâncias e educação infantil indígenas como subtemática da investigação sobre educação escolar indígena. Essa análise recortada faz parte da primeira etapa de uma investigação de doutorado em curso, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), que objetiva o estudo das práticas pedagógicas nas escolas indígenas.

O estudo em andamento trata-se de abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, o qual toma como objeto de análise as investigações registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre a educação escolar indígena, no período de 1996 a 2020. A pesquisa iniciou-se por meio do levantamento de dados com os descritores Educação Indígena, Educação escolar Indígena e Escola Indígena. Planejada para ser realizada em duas fases, o objetivo da primeira fase foi mapear o quantitativo de pesquisas e saber os subtemas presentes nas investigações que

envolvem a Educação Escolar Indígena no Brasil. Como filtro, utilizou-se apenas a área de conhecimento (Educação).

Após o período de levantamento e organização dos dados, foram encontradas 362 pesquisas com defesa entre 1996 e 2020, sendo 280 dissertações e 82 teses, cujo critério de inclusão foi a realização das pesquisas que se relacionavam com a educação escolar indígena em sua forma institucionalizada.

Como estratégia de análise dos dados nesta primeira etapa da pesquisa, organizamos uma planilha por meio do Programa Excel da Microsoft, na qual destacamos da leitura dos resumos as informações sobre as pesquisas. Por meio da análise dos resumos fomos destacando os temas tratados pelas teses e dissertações, de forma a identificarmos as temáticas abarcadas na área. Organizamos os dados em treze colunas: título, autor (a); perfil étnico do (a) autor (a); ano de defesa, formato da pesquisa (tese ou dissertação), objetivo, localidade da instituição (local em que foi defendida a pesquisa), local de realização da pesquisa (no caso de dados empíricos), tema, apuramento por temática, metodologia (tipo de pesquisa e instrumento de coleta de dados), fundamentação teórica e principais resultados.

Foram elencados agrupamentos das temáticas de investigação das teses e dissertações analisadas. Elegemos 11 agrupamentos por proximidade de temas, os quais sintetizamos nas seguintes temáticas*:* (1) práticas pedagógicas nas escolas indígenas; (2) trabalho pedagógico, processo educativo e docência; (3) alfabetização, cultura oral e cultura escrita; (4) construção de consciência histórica argumentativa; (5) crianças, infâncias e educação infantil; (6) identidade e cultura; (7) temáticas transversais; (8) educação especial e educação profissional; (9) educação escolar indígena e componentes; (10) educação escolar indígena e princípios; (11) aspectos legais e organização política.

Entre esses agrupamentos, o agrupamento “crianças, infâncias e educação infantil”, considera o debate sobre as infâncias das crianças indígenas bem como as especificidades e políticas de implementação da educação infantil nas aldeias.

Foram encontradas 14 pesquisas nessa temática. Dessas, 12 são dissertações e 2 são teses. As discussões presentes nos trabalhos são: a especificidade cultural na educação infantil indígena, a construção do currículo próprio para a educação infantil, a discussão com as políticas educacionais específicas, as interações das crianças da educação infantil nos espaços institucionais, entendimento da educação infantil indígena dentro de culturas específicas,

diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes institucionais e a linguagem oral na educação infantil.

Para auxiliar as discussões juntamente com os pesquisadores do agrupamento crianças, infâncias e educação infantil, serão abordados neste estudo autores como: Gérsem José dos Santos Luciano, o Luciano Baniwa (2006) e (2013), Bartolomeu Meliá (1979) entre outros, bem como a legislação vigente e as Diretrizes para Educação Infantil e as Diretrizes para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2010) e (BRASIL, 2012).

2. Implementação da Educação Infantil indígena: conflitos entre lideranças indígenas e o Estado

Segundo Santos e Andrade (2021), a concepção de criança e infância são diferentes e em algumas situações se confundem. O termo criança ora está ligado à idade cronológica, ora ao conceito de infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente denomina criança toda pessoa que possui de 0 a 12 anos de idade incompletos (Brasil, 1990). Para infância, as referidas autoras trazem a relação da criança com o contexto histórico e político, assim, cada criança em seu contexto vive infâncias diferentes.

As crianças indígenas vivem as especificidades, referentes à idade cronológica, como deveriam ser para todas as crianças. Brincam, inventam, se reinventam, constroem personagens e formas lúdicas de ver o mundo. Constroem a infância, que culturalmente diferencia-se de outras crianças, sejam de outros povos ou outras culturas não indígenas. Porque cada um possui o seu modo de viver. Cada cultura tem a sua forma de educar suas crianças, a forma como se relaciona com os anciões, com a natureza, com as outras pessoas da comunidade.

A maneira como brincam, o tipo de brincadeiras que apresentam também possui relação com outros elementos: geográficos, históricos e econômicos. Ao vivenciar as interações na comunidade, as crianças estão sendo educadas numa educação firmada nos princípios de cada um dos 305 povos indígenas do Brasil.

Dessa forma, as crianças indígenas sempre tiveram na história de suas comunidades uma relação com os mais velhos e outras crianças, cheia de construções de significados. Estão presentes no cotidiano acompanhando e participando nas atividades da aldeia, livres e educadas por todos.

Por serem livres na aldeia e terem participação ativa diante da vida comunitária, precisam ser pensadas e inseridas numa educação que priorize esses fundamentos para que a construção da identidade na própria cultura não seja interrompida. Diferente da Educação Infantil instituída na Constituição Federal de 1988 como primeira etapa da educação básica. Termo novo nas discussões e muito recente em contextos indígenas, dada a opção dos povos em implantar ou não devido suas especificidades culturais, as discussões são muito acentuadas sobre a implantação e consequentemente a implementação da Educação Infantil nas aldeias. Algumas comunidades possuem posicionamento de aceitação, com ressalvas na construção da proposta pedagógica de acordo com os fundamentos da educação indígena, outros grupos resistem.

Por essa razão, em muitas comunidades indígenas o acesso da criança pequena à educação institucionalizada pode ser adiado. O coletivo da aldeia pode compreender que a educação acontece de forma comunitária e a relação com o mundo dos brancos pode corromper o processo de afirmação identitária de modo prematuro. Em contrapartida, pode acontecer também a aceitação da educação infantil em outras comunidades indígenas, de acordo com a relação (geográfica, histórica, política, entre outras), que essa comunidade possui com o mundo urbano.

A realidade diversa de como pensam os povos indígenas para educar as crianças pequenas, está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a qual apresenta a opção de as comunidades indígenas decidirem em implementar ou não a educação infantil nas aldeias.

> A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. (BRASIL, 2012, p.04).

Desta forma, deve sempre haver um diálogo com a comunidade sobre a institucionalização da educação infantil nas comunidades indígenas, principalmente com a participação dos anciões e anciãs. O que as comunidades indígenas discutem sobre a implantação da Educação Infantil nas Aldeias, tem relação com os princípios construídos no seio do movimento indígena em que se baseiam para decisão, bem como as condições sociais, políticas, históricas, econômicas e geográficas locais.

3. Crianças e Educação infantil indígena como temática de pesquisa

As formas de educar e cuidar das crianças nas aldeias indígenas e a forma de lidar com as infâncias de cada povo varia de acordo os aspectos socioculturais. O mesmo ocorre com as características e necessidades de cada povo em relação à implementação da Educação Infantil, conforme vimos anteriormente.

O agrupamento "crianças, infâncias e educação infantil" representa um olhar mais particular sobre as formas de ser criança em espaços indígenas e o tratamento a tais crianças em espaços institucionalizados dentro das aldeias, além da manifestação da comunidade sobre a implementação da educação infantil. O agrupamento é composto por 14 pesquisas, 2 teses e 12 dissertações.

A dissertação *"Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva*", de Rosalina Tellis Gonçalves, defendida em 2007 na Universidade Federal do Espírito Santo investigou o lugar da linguagem oral por meio da produção de gêneros textuais específicos. A autora partiu do pressuposto de que a oralidade não deve servir apenas como um veículo no desenvolvimento das atividades rotineiras, mas ela própria é um conteúdo importante na educação infantil. A roda de conversa, não como um veículo de transmissão de informações, mas um gênero textual específico desenvolvido tanto nas salas quanto nas atividades da aldeia.

Já as discussões que envolvem as concepções de criança e infância e as influências destas na construção do currículo e formação de professores na perspectiva intercultural são discutidas na pesquisa de Laudinea de Souza Rodrigues, intitulada "*Xíxìhra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião"* (2014) pela Universidade Federal de Mato Grosso (MT) na qual analisou as discussões relacionadas à criança e à infância nas propostas curriculares do Magistério indígena e Licenciatura em educação básica intercultural; a dissertação *"Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural"* (2018), produzida por Arlete Márcia Pinho Falcão, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso (MT), que tratou sobre as concepções de infância e criança e como os professores e professoras buscam garantir seu desenvolvimento integral com base nas especificidades culturais, bem como a pesquisa

"*Crianças indígenas na Educação Infantil: percepções e olhares outros de uma educadora*" (2018) de autoria de Lúcia Guedes de Melo Salmazio, defendida na Universidade Católica Dom Bosco (MS), que objetivou perceber o movimento e as interações das crianças sob o olhar dos professores como profissionais da Educação Infantil.

A compreensão do ser criança indígena diante de tanta diversidade entre os povos indígenas deve ser uma boa iniciativa para que seja pensado e organizado o planejamento das ações na educação infantil institucionalizada. Não se pode partir de qualquer concepção de criança urbana e de outras culturas, muito menos pensar a criança indígena como única diante da especificidade de todos os povos indígenas. Cada povo possui suas especificidades culturais e estas também influenciam o cotidiano das crianças pois estão presentes durante todo o processo e participam de uma educação comunitária.

Nesse sentido, as formas de educar são diferentes: não são ditas apenas palavras para educar, mas atitudes, ainda que surjam erros, estes serão corrigidos na forma de manejar.

Segundo Amorim e Cruz (2018, p.03):

> A criança é vista como universo múltiplo onde seu aprendizado é mediado por toda comunidade. Com isso entender quando se inicia a função social da criança no espaço indígena. E ainda, compreender como se estabelece o etnoconhecimento e as habilidades das crianças indígenas onde as narrativas míticas, cantos, danças, pintura e rituais são processos de aprendizagem.

Sendo assim, as diferentes infâncias das crianças indígenas se apresentam como ponto crucial no diálogo entre lideranças indígenas e o Estado sobre a educação infantil institucionalizada nas aldeias. Qual a infância que está sendo levada em conta para que possa existir uma educação institucionalizada que dialogue com os princípios da cultura indígena? Essa indagação tem levado a resultados divergentes sobre a implementação da educação infantil nas aldeias.

Na relação das pesquisas, temos 5 pesquisas que discutem sobre a relação do surgimento/implementação da educação infantil e a opinião das lideranças, representantes das comunidades:

- "*A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*" (2012), pesquisa realizada por Edna Ferreira, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), na qual examinou os desafios presentes na busca por uma educação diferenciada e intercultural;

- "*Educação Infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural*" (2014), de Neusani Oliveira Ives Felix, com defesa pela Universidade Federal do Pará, na qual busca compreender o processo de Educação Infantil (EI) vivenciado pela criança indígena Tentehar;

- "*A escola indígena Kaingang e os desafios na Educação Infantil*: um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS" (2019), de autoria de Josias Loureiro de Mello, pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (RS), que discute as influências da escola de Educação Infantil no cotidiano das crianças;

- "*Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da reserva indígena de Dourados*" (2016), de Micheli Alves Machado, pela Universidade Federal da Grande Dourados (MS), que busca entender a educação infantil indígena dentro da cultura específica Guarani e Kaiowá;

-*"A criança indígena Terena da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar"* (2015), de Edineide Bernardo Farias, defendida pela Universidade Católica Dom Bosco (MS), na qual descreve os impactos sofridos pela criança indígena Terena no primeiro contato escolar ao ser inserida na pré-escola, analisando o diálogo estabelecido entre os saberes tradicionais familiares e os novos saberes da educação escolar indígena, bem como a importância dos processos próprios de aprendizagem dessa criança indígena antes de chegar ao espaço escolar.

As pesquisas sobre a educação infantil indígena expressam a preocupação de lideranças indígenas da não relação da educação institucionalizada na comunidade com o que defendem como tradições culturais. Há o receio sobre a educação para a dita 'civilização', branqueamento das culturas e a privação da liberdade das crianças e desse modo o conflito tanto na implementação quanto na proibição de as crianças menores de 7 anos frequentarem o espaço institucionalizado. Zoia (2009) apresenta esse argumento na sua tese quando pesquisou junto aos Terena. Percebeu que o povo Terena possui uma preocupação constante com a educação da infância, firmada pelos valores culturais defendidos pelo grupo. A criança é vista como um agente político e também esperança em relação à manutenção da cultura, da língua e de suas tradições.

Outras três pesquisas possuem em comum o estudo da educação infantil indígena, levando em conta as particularidades da educação indígena em contextos diferentes, inclusive

urbano, por meio da identificação dos elementos que contribuem na produção de identidade e diferença frente aos conflitos e às tensões analisando as redes de interdependência que contribuem para a formação das crianças indígenas. Sejam elas:

- "*A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças*" (2015), de Carlos Magno Naglis Vieira, defendida pela Universidade Católica Dom Bosco (MS).

- "*A Educação Infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS"* (2017), de Vera Lúcia Amador Alves, defendida na Universidade Federal da Grande Dourados (MS).

- *"Índios no Distrito Federal? A educação de crianças indígenas na capital do país"* (2018), de Daniela Lobato do Nascimento, defendida na Universidade de Brasília (DF).

Sobre as políticas e Educação Infantil indígena temos duas pesquisas. A dissertação de Marcella Hauanna Cassula, pela Universidade Estadual de Maringá (PR), intitulada "*Políticas públicas e educação da criança Guarani no Paraná"* (2016) e a tese de Luciana Regina Andrioli, defendida na Universidade Estadual de Maringá (PR), com o título *"A política de Educação Infantil indígena e a sustentabilidade das famílias Kaingang: aprendizagens nas aldeias e nas cidades"* (2019), as quais objetivam compreender as políticas educacionais para a Educação Infantil indígena e a relação com os aspectos da cultura, sustentabilidade e educação tradicional.

A temática "crianças, infâncias e educação infantil em contexto indígenas" questiona as escolas indígenas em relação à educação infantil. As pesquisas apontadas no levantamento, explicitam a necessidade de se observar a especificidade da educação infantil ao se pensar na educação escolar de crianças indígenas, já que nem sempre é um processo desejado pelas comunidades indígenas.

Considerações finais

As crianças representam para os povos indígenas a continuidade da cultura e da tradição. Cada povo possui sua forma de educar as crianças, mas há em comum o sentido político de construção de identidade individual e coletiva nas comunidades.

Essa forma de pensamento e preocupação entre as lideranças apareceu com constância nas pesquisas sobre as crianças indígenas, na implementação da educação infantil nas aldeias.

As investigações evidenciam a necessidade de se compreender o contexto comunitário que envolve as crianças indígenas.

A educação institucionalizada na forma de educar as crianças indígenas apresentada na subtemática "crianças, infâncias e educação infantil indígena", implica muito além de uma conversa entre as lideranças sobre a implantação de uma instituição na aldeia pelo Estado, mas uma responsabilidade gigantesca que deve ser iniciada e mantida por meio de diálogos sobre quais sujeitos está se formando na comunidade e como a escola pode contribuir ou prejudicar a formação de novas em relação aos princípios indígenas.

Em linhas gerais, a educação infantil e a concepção de crianças e infâncias apresentadas nas pesquisas mostram conflitos. Evidencia-se o quão desafiador é a compreensão de uma educação para os povos indígenas de forma diferenciada que compreenda todas essas especificidades e garanta a alteridade desses povos por meio das crianças.

Referências

ALVES, V. L. A. **A Educação Infantil Indígena em Escola Urbana do Município de Itaporã, Ms**. 2017, 127 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

AMORIM, L.C. dos S; CRUZ, M. M. A. Crianças indígenas e os saberes de infância entre os Tenetehara. **Nova Revista Amazônica**, vol. VI, nº 03, p. 35-50, set. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6239/4962 . Acesso em 08 de jun. 2023.

AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Rev. Brasileira de Ciências sociais**, *v. 13, n. 37, p. 01 – 15*, 1998.

ANDRIOLI, L. R. **A Política De Educação Infantil Indígena e a sustentabilidade das Famílias Kaingang: aprendizagens nas Aldeias e nas cidades**. 2019, 275 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, PR, 2019.

ARAUJO, S. A. de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções cientificas (2001- 2012)**. Dissertação (mestrado em Educação), Belém: Instituto de Ciências da Educação, UFPA, 2014.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 maio 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.
CASSULA, M. H. **Políticas públicas e educação da criança guarani no Paraná**. 2016, 167 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá, PR, 2016.

FALCAO, A. M.P. **Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural'**. 2018, 122 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato grosso, MT, 2018.

FARIAS, E. B. **A criança indígena Terena da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar**. 2015, 85 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

FELIX, N. O. I. **Educação Infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural'**. 2014, 143 f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.

FERREIRA, B. **Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades kaingang** . 2020, 190 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, E. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**. 2012, 112 f. Dissertação. Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2012

GONÇALVES, R. T. **Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva.**2007, 186 f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espirito Sant, UFES, ES, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003.

LUCIANO BANIWA, G. J. S**. O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília, FUNAI, 2006.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

MACHADO, M. A. **Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da reserva indígena de Dourados.** 2016, 143 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

MAROLDI, A. M. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações**. 2017, 206 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MEDEIROS, J. S. **História da educação escolar indígena no brasil: alguns apontamentos.** In: XIV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, ANPUH, Porto Alegre, RS, 2018. Anais[...]. Porto Alegre, RS: ANPUH, p. 1- 19, 2018.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELLO, J.L. **A escola indígena Kaingang e os desafios na educação infantil:** Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS. 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

NASCIMENTO, D. L. **Índios no Distrito Federal? A educação de crianças indígenas na capital do país**. 2018. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, DF, 2018.

RODRIGUES, L. S. **Xíxìhra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indíginas Gavião**. 2014, 163 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato grosso, MT, 2014.

SALMAZIO, L. G. M. **Crianças indígenas na educação infantil: percepções e olhares outros de uma educadora**. 2018. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018.

SANTOS, M.J; ANDRADE, P.S. **Diálogo entre a história e cultura indígena e as práticas pedagógicas na educação infantil**. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus/BA, 2021.

SANTOS TUPINAMBÁ, M. V. de A. **Práxis pedagógicas e saberes culturais:** diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. 2015, 229 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do mato Grosso: infância, identidade e educação**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Célia Serafim Santana[523]
Emilia Peixoto Viera[524]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o acesso e oferta da Educação Infantil do Campo (EIC) no município de Ilhéus – Bahia, considerando a Meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME) de Ilhéus, Lei nº 3.629/2015, problematizando com a luta histórica para efetivação dos direitos das crianças reivindicadas pelas classes trabalhadoras e movimentos sociais. O direito à educação das crianças em diversos contextos está disposto nos documentos normativos: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do adolescente de 1990, Lei de Diretrizes de Bases de 1996. Para atender o objetivo desse estudo, utilizamos o percurso teórico-metodológico da abordagem crítica e da totalidade embasada em Cury (1992), Gramsci (2022). Como procedimento metodológico, realizamos uma análise documental do Plano Municipal de Educação de Ilhéus-BA de 2015 e dos dados educacionais obtidos junto a Secretaria de Educação Municipal. Também, realizamos a análise de dados quantitativos a respeito do acesso e oferta da EIC municipal em *sites* oficiais. Os primeiros resultados indicam desigualdade no acesso da Educação Infantil do Campo (EIC) em comparação com o acesso das crianças da mesma faixa etária que residem em áreas urbanas.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Plano Municipal de Educação; Oferta; Acesso; Política Educacional.

Introdução

O objetivo deste estudo[525], financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB), é analisar o acesso e oferta da Educação Infantil do Campo (EIC) no município de Ilhéus – Bahia, considerando a Meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME) de Ilhéus, Lei nº 3.629/2015, que previa na "Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (anos) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças

[523] Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: celiaserafim@live.com
[524] Pós-doutora pela Universidade Sorbonne Paris Nord, Doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: emilcarl28@hotmail.com.
[525] Integra a pesquisa "A Educação Infantil do/no Campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia", do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), realizado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.

de até 3 (anos) até o final da Vigência deste PME" (ILHÉUS, 2015 p.7), problematizando e relacionando-o ao movimento de luta das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais que foram essenciais para a conquista do direito à educação.

Historicamente, a instituição de educação das crianças era tratada como espaços assistencialistas, no qual o objetivo principal seria atender à criança nas suas necessidades básicas, cuidados que garantiam sua integridade física e zelo a sua saúde. Durante os anos de 1970 e 1980, as demandas de atendimento a criança se deu a partir de creches improvisadas, nas quais prevalecia uma perspectiva assistencialista devido à ausência de investimento e intervenção do Estado (VIEIRA *et al*, 2016).

Na confluência com esse processo, o Brasil não assumiu o atendimento da criança pequena como prioridade, e o Campo nunca foi um espaço prioritário. Para Oliveira (2015), campo e cidade sempre foram antagônicos devido ao projeto de urbanização ligado ao processo de modernização e desenvolvimento industrial da nação, projetos esses pautados no capitalismo. Desse modo, a educação seguiu a vertente pautada na industrialização e modernização, e acabou excluindo os sujeitos que viviam e produziam no espaço rural, tanto do processo de desenvolvimento como do processo educacional (OLIVEIRA, 2015).

A Educação do Campo, tal como a conhecemos hoje, parte de um acúmulo de lutas que abrangem a garantia de direitos relacionados ao acesso à educação, escola e terra, reivindicada por pessoas e movimentos sociais do campo que, historicamente, vêm denunciando a negligência por parte do Estado brasileiro com as populações campesinas. Para Macedo (2015), esses movimentos podem ser examinados em dois períodos distintos. O primeiro deles ocorreu na década de 1970, e abordava a importância de encontrar soluções para o cuidado das crianças, permitindo que as mulheres trabalhassem fora de casa enquanto garantiam um ambiente seguro para seus filhos. Assim, essa forma de atendimento era visto como um "favor" das creches às famílias.

O segundo momento, na década de 1980, em decorrência de toda pressão dos movimentos sociais e comunidade acadêmica, de professores universitários, houve transformações nas políticas destinadas à infância. Segundo Macedo (2015), ocorrido de forma mais enfática, a partir do período de transição democrática, que passou a abarcar e até a fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos (MACEDO, 2015).

Na confluência deste processo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresentou um modelo de educação distinto ao que estava posto, em que possuía como personagens centrais os sujeitos do campo. O período foi marcado pela reivindicação dos movimentos dos trabalhadores de uma política pública destinada a população do campo, que deixasse de ter um caráter compensatório e de alívio da pobreza. Nesse contexto, a educação passa a ocupar posição de destaque nas lutas campesinas.

Além do movimento em defesa da terra e da educação do campo, verifica-se também que, em 1979, foi recriado o "Movimento dos sem creche", destacando-se vinte anos depois, em 1999, o movimento Interforúns de Educação Infantil do Brasil - Mieib, nas lutas pela Educação Infantil, posicionando-se para criação de políticas para a Educação Infantil no Brasil e nos municípios.

Desse modo, embora a Educação Infantil tenha na sua origem o contexto urbano, depois de várias discussões e de aprovação de normativas legais, é compreendida como um direito de todas as crianças a conviverem com outras crianças, de ter acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez (SILVA; PASUCH, 2010).

Diante desse contexto, entendemos que existem muitos avanços no campo político e legal para Educação Infantil, contudo, segundo Leal, Ramos e Costa (2017), a Educação Infantil do e no Campo continua recebendo um tratamento secundário, em especial, as mais pobres que não tem acesso à Educação Infantil do Campo (EIC).

Assim, o estudo sobre o tema é de grande relevância no propósito de alertar a negligência por parte do poder público às crianças pequenas campesinas, no intuíto de permanecer em luta pela implementação e fortalecimento de políticas públicas que garantam acesso a EIC.

Dentro do contexto e do objetivo do estudo em questão, propomos nossa análise em duas seções distintas. A primeira parte aborda a análise dos processos de disputa e luta para elaboração de políticas educacionais para a Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo. A segunda parte trata da análise de dados quantitativos a respeito da oferta da EIC municipal obtidos em *sites* oficiais, tomando o período de 2015 a 2022, justificado pela implementação do Plano. Ao final, tecemos algumas considerações.

Da Educação do Campo à Educação Infantil do Campo

Segundo Vieira (2020), a oferta da Educação Infantil nas políticas e no sistema foi resultado do movimento de luta da sociedade civil organizada pela expansão de oferta de vagas, pelo direito à educação e pela qualidade da educação, exigindo compromisso do Estado com essa etapa da educação básica.

O compromisso e o dever do Estado com a educação têm seu referencial a partir da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer Educação Infantil como direito garantido para crianças de 0 a 5 anos de idade (conforme o Art. 208, inciso IV). Da mesma forma, assegura o direito dos trabalhadores urbanos e rurais em relação aos seus filhos dependentes (conforme o Art. 7, inciso XXV), reconhecendo a criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos, estabelecendo como dever do Estado e da família, e da sociedade assegurar a garantia dos seus direitos (Art. 227) (BRASIL, 1988).

Essa responsabilidade do Estado é reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, conforme o Art. 54, que estabelece “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade". Além disso, o ECA normatiza a proteção referente às particularidades da criança que vive no campo, conforme Art. 58, "no processo educacional, serão respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, assegurando-lhes a liberdade criativa e o acesso às fontes culturais" (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) direciona o atendimento à educação no meio rural com detalhes específicos delineados nos Art. 23, 26 e 28, abordando aspectos tanto da estrutura escolar quanto da abordagem pedagógica.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> Art. 26 – Trata do Currículo da Educação Básica, com várias modificações;
> Art. 28 normas para a educação no meio rural: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O contexto social da época foi marcado, por pressões e reivindicações dos movimentos sociais, especialmente os movimentos ligados ao campo, que buscavam mudanças em leis do período, confrontando os grupos no poder. Essas mudanças contribuíram para uma nova estrutura e organização da educação, o que demandou uma revisão conjunta com os sistemas de ensino municipais sobre como implementar efetivamente essas políticas (VIEIRA, 2020).

O marco para efetiva nomeação como Educação do Campo pode ser datada, conforme Caldart (2012):

> O surgimento da expressão "Educação do Campo" pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260).

O que aconteceu nesse período, repercutiu favoravelmente na concepção de educação e proporcionou a discussão de outro perfil de escola e de profissional para atuar nas escolas do campo, a qual deveria conceber uma educação construída diretamente com a atuação dos sujeitos do campo. Surge assim, conforme a autora, um novo paradigma, buscando romper com o modelo dessa educação, cuja referência é apenas o capitalismo para o qual educação é sinônimo de produção de mercadorias e não espaços de vida (CALDART, 2012).

Desse movimento, vários arcabouços legais, favoráveis à Educação do Campo e, posteriormente, a Educação Infantil do Campo foram publicados dando visibilidade a esse contexto diverso e plural que designa o campo, conforme destacamos a seguir:

Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que assim define a identidade da escola do campo em seu Art. 2º, Parágrafo único, e no Art. 5º, as especificidades na organização da prática pedagógica:

> Art. 2º. Parágrafo único. É definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).
>
> Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia

(BRASIL, 2002 p. 1).

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no Art. 1º dispõe que a Educação do Campo compreende:

> Art. 1º. A Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.
>
> § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.
>
> Art. 3º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.
>
> § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.
>
> Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

Em 2009, após muitos debates abertos em audiências públicas, com especialistas da área da Educação Infantil, profissionais da Educação Infantil e movimentos sociais, foram aprovadas as reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A implementação dessas Diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais e marca um período importante para os bebês e as crianças pequenas, de reafirmar uma organização da Educação Infantil, tendo a criança como centro do planejamento curricular, e como sujeito histórico e de direitos, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inserção dos povos do campo, conforme Art. 8º, § 3º, da DCNEI (2009):

> § 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:
> I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
> II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e

> identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
> III - Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
> IV - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
> V - Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Em 2011, após diversos debates, a Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC, introduziu no documento da DCNEI/2009 diretrizes específicas para a Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2011). Para desenvolver essas diretrizes, um grupo de trabalho foi estabelecido e organizou cinco encontros regionais: o I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo, em dezembro de 2011, na cidade de Brasília, em colaboração com a Secretaria de Educação Básica - SEB e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (BRASIL, 2012).

Como um passo crucial em direção à conquista do direito ao acesso à Educação Infantil do Campo e a autonomia econômica das mães que trabalham no campo, a reivindicação da Marcha das Margaridas de 2011 centrava-se na necessidade de oferecer atendimento em tempo integral em creches e pré-escolas às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras rurais. Elas buscavam expansão de oferta de vagas para a Educação Infantil, buscando torná-la universal, conforme estipulado na Resolução CNE/CEB Nº 02/2008 e no Decreto Presidencial nº 7532/2010. Além disso, o movimento defendia construção de escolas nas próprias comunidades rurais, especialmente para atender à Educação Infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, com a finalidade de evitar que crianças pequenas precisem utilizar o transporte escolar (BRASIL, 2014).

Particularmente, em relação às creches, a Marcha cobrou do Estado creches públicas em jornada de tempo integral e de qualidade, levando em consideração os contextos e especificidades do campo. Cobrou também desenvolver critérios e referenciais para a construção de creches públicas no campo, e para isso foi necessária a criação imediata de um Grupo de Trabalho Interministerial, coordenado pelo MEC, com a participação dos movimentos sociais e sindicais (BRASIL, 2014).

Conforme as investigações conduzidas na pesquisa “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural”, os municípios possuíam insuficiência na oferta de Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, e no

Nordeste, região do Brasil que concentra maior número das crianças na Educação Infantil do Campo, não existia efetiva e condições de oferta para as crianças de 0 a 3 anos. Quanto à pré-escola, é ofertada agrupada ao ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi implementado com mais de três anos de atraso, não marcou o encerramento de um ciclo de regulamentação do direito à educação, como destacado por Ximenes e Grinkraut (2014). Em vez disso, inaugurou uma nova fase de proteção e planejamento jurídica para a sua concretização. Nessa nova fase, estão previstas a criação de novas normas, a revisão e a adaptação das políticas em vigor. O principal instrumento para isso, no nível local, são os planos de educação elaborados pelos municípios e estados (XIMENES; GRINKRAUT, 2014).

Assim, o PNE/2014 estabelece em seu artigo 8º que os Municípios deverão elaborar seus planos de educação. Para cumprir o ordenamento jurídico, os municípios realizaram diferentes diálogos com representantes de todos os segmentos responsáveis pela oferta de educação e a sociedade civil organizada, elaborando, metas, estratégias e indicadores para uso nas avaliações do Plano em vigor.

Em 2015, o II Encontro Nacional dos Educadores do Campo e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA), lançou um manifesto que destaca a importância da luta pela Educação do Campo e os desafios a ela imposto, especialmente pelo contexto que se apresentou no período:

> [...] A agricultura capitalista, que expulsa as famílias do seu território, somada a lógica privatista das políticas educacionais, tem acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultando a construção de escolas que atendem as diferentes etapas da educação básica, negando as populações o direito de estudar no lugar onde vivem e trabalham. Entre os anos de 2003 e 2014, foram fechadas mais de 37 mil escolas do campo. A política de transporte escolar afasta as crianças da escola, seja pelo tempo gasto em péssimas estradas seja pelos meios de transporte precários (ENERA, 2015, pg 11)

Em conformidade com essa denúncia, Caldart (2009, p.39) afirma que “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Uma realidade de abandono, de descaso, de má qualidade, entre outras características de negação ao direito.

Diante dessa análise realizada, entende-se que a Educação Infantil do e no Campo é resultado de movimentos, lutas e embates, que precisam ser retomados no atual contexto brasileiro, de agendas democráticas e populares, com um novo governo que se apresenta aberto

para retomada das políticas educacionais interrompidas nos anos 2015 a 2022 no país, devido ao impeachment ilegítimo da presidenta Dilma Rousself.

Panorama Municipal de acesso e oferta à Educação Infantil do Campo

O município de Ilhéus-BA, regulamentou em 2015 o Plano Municipal de Educação – PME, que previa como Meta 1 para Educação Infantil a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e ampliação no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até (três) até o final da Vigência deste PME (ILHÉUS, 2015).

Para concretização dessa Meta 1, analisamos o PME de forma a identificar metas e estratégias em relação à Educação Infantil do Campo. Quanto à Meta 1, o PME apresenta 16 estratégias, dessas, identificamos três com referência à Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo:

> 1.1. Oferecer, em cinco anos, atendimento a no mínimo 50% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches, incluindo as crianças do campo;
> 1.3. Adequar, progressivamente durante a vigência deste plano, os estabelecimentos da Educação Infantil (urbano, do campo e comunidade indígenas), quanto às carências em infraestrutura, de forma que atenda aos parâmetros mínimos de infraestrutura proposto pelo MEC e aos parâmetros nacionais de qualidade.
> 1.10. Garantir o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, diminuindo a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada. (ILHÉUS, 2015).

O referido município possui uma meta específica para Educação do Campo, e dentre suas estratégias, identificamos quatro estratégias que dispõem sobre a Educação Infantil do Campo.

> Meta 21: Assegurar Construção de Política Educacional local com ênfase na Educação do Campo, com identidade própria, amparado no Decreto nº7352/2010, Art. 2º capaz de garantir melhores condições Funcionais e Estruturais; no que diz respeito a especificidade dos sujeitos do campo posseiros, ribeirinhos, assentados, acampados, arrendatários, sitiante, pequenos proprietários, quilombola, faxinalenses, Indígenas, meeiros visando atender as demandas Administrativas, Pedagógicas, Sociais, Políticas educacionais democráticas para assegurar valores e uma nova sensibilidade - com os outros, com a terra, com o diálogo, respeito e justiça social entre mulheres e homens, entre raças, etnias e gerações com respeito à diversidade.
> 21.1 Garantir em até 5 anos (2020), 100% da oferta de vagas na Educação Infantil mediante implantação de infraestrutura, e condições pedagógicas adequadas para esse atendimento;
> 21.2 Garantir a indissociabilidade dos Conceitos referenciais de cuidar e educar nesta etapa da educação básica do campo;

> 21.22 Garantir em regime de colaboração com o Estado a educação infantil indígena com base na Resolução CNE/CEB nº05/22/06/2012;
> 21.44 Construir a partir primeiro ano de vigência do PME no prazo de dois em dois anos creches que atendam a comunidade Indígena Tupinambá de Olivença para assistir crianças de 0 a 5 anos de acordo com a demanda local conforme dados estatísticos oficiais. (ILHEUS, 2015)

É um avanço o Plano Municipal de Educação (PME) de Ilhéus-BA apresentar em seu texto indicadores de acesso a Educação Infantil do Campo, quando comparado a outros municípios da região Litoral Sul da Bahia, por não apresentarem metas e estratégias específicas. No Quadro 1 apresentamos o número de escolas que etendem a Educação Infantil no município, entre 2015 data da promulgação do PME até o ano de 2021 data disponibilizada pelo *site* Dados Educacionais.

Quadro 1: Número de Escolas de Educação Infantil Ilhéus-BA

Localidade	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
URBANA	85	84	86	88	81	75	83
RURAL	16	16	16	18	22	22	21

Fonte: Dados Educacionais/ 2023

Quando analisamos o Quadro 1, observamos a diferença do número de escolas que atendem Educação Infantil no meio urbano em relação ao meio rural. Observamos um pequeno acréscimo do número de escolas no espaço rural, especialmente a partir de 2019, e diminuição de uma escola em 2021. Contudo, não há uma ampliação do número de escolas como prevista na estratégia 1.5 do PME de 2015, "Garantir a construção das 5 creches aprovadas pelo MEC (ProInfância) para o ano letivo de 2016" (ILHÉUS, 2015), nem construção de escolas por meio do Programa ProInfância. Outra questão que a investigação pretende esclarecer é esse número de escolas, dado que escolas do campo muitas vezes são realizadas em salas isoladas, ou anexos, com uma infraestrutura diferente do que conhecemos como escola.

Tal preocupação se faz, pois para EIC espera-se uma educação que interaja com a realidade local e ofereça uma visão de escola com complementação da vida cotidiana. Segundo Vieira *et al* (2016), há necessidade de um planejamento dos espaços físicos educativos destinados à vivência das crianças e de sua infância, considerando o local onde ela vive. Assim, espaços adequados são indispensáveis para efetivação do direito à educação. Ainda, em Ilhéus, nenhuma das escolas de Educação Infantil, com a exceção do CAIC, que foi construído com

financiamento federal, foi originalmente projetada para atender à Educação Infantil. Além disso, essas escolas não foram especificamente planejadas para atender às necessidades das crianças que vivem em áreas rurais, das crianças indígenas ou das crianças com necessidades especiais (ILHÉUS, 2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), a maioria das instituições que oferecem Educação Infantil carece de recursos como bibliotecas, áreas de recreação, refeitórios, laboratórios e quadras esportivas, entre outros. A maior parte dessas instituições conduz suas atividades em ambientes fechados e impermeáveis, o que significa que as crianças têm limitado contato com elementos da natureza dentro desses espaços (ILHÉUS, 2015). Isso ocorre mesmo que a disponibilização desses recursos esteja contemplada como uma das estratégias da Meta 1:

> 1.14. Assegurar a criação e ampliação do acervo literário, de brinquedos, de jogos, de instrumentos musicais/sonoros, de tecnologias educacionais, de materiais e objetos educativos nas escolas de Educação infantil, para garantir à criança o acesso a processos de construção, articulação e ampliação de conhecimentos e aprendizagens em diferentes linguagens;

Esses indicadores de atendimento às crianças da Educação Infantil também precisam ser analisados pensando o tempo de permanência na escola. A estratégia 1.9 prevê a expansão do atendimento em tempo integral (mais de 4 horas diárias) para as crianças 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (ILHÉUS, 2015, grifos nosso). No quadro 2, apresentamos o número de escolas que atendem em período integral a Educação Infantil.

Quadro 2: Instituições Infantis de Ilhéus-BA com atendimento em tempo integral

LOCALIDADE	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
URBANA	9	8	12	10	8	8	7
RURAL	3	1	1	1	3	2	3

Fonte: Dados Educacionais/ 2023.

O quadro 2 revela que a expansão do atendimento em período integral está longe do previsto pelo documento, ainda mais quando está previsto na Meta 6 “ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) educação básica” (PME,

2015, p.16). Quando analisamos o número de escolas em Ilhéus-BA no Quadro 1, essa Meta 6, comparada com o Quadro 2, torna-se ainda mais visível que não se cumpriu o planejado. Quando se trata do campo, a situação ainda é mais grave.

De acordo com Araújo, o atendimento em tempo integral na Educação Infantil está ligado à evolução da função social das creches, a garantia de direitos às famílias e seus filhos ao tempo de permanência das crianças no espaço institucional é fundamental, pois a depender desse tempo é que as funções protetivas atingirão sua função (ARAÚJO, 2015, p. 18).

No Quadro 3, apresentamos a taxa de atendimento escolar no município para a Educação Infantil, separada entre zona urbana e zona rural, entre os anos de 2015 a 2022.

Quadro 3: Número de matrículas na Educação Infantil - Ilhéus-BA, período 2015 a 2022.

ZONA	ETAPA	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
URBANA	CRECHE	327	440	373	213	386	307	252	357
	PRÉ-ESCOLA	1529	1361	1445	1602	1630	1622	333	1636
RURAL	CRECHE	93	88	181	165	175	235	256	379
	PRÉ-ESCOLA	864	839	872	899	907	837	842	801

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2023.

No que diz respeito à parcela da população que é considerada foco da Educação Infantil, as projeções baseadas nos detalhes dos microdados disponíveis no *site* primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br indicam que, no ano de 2021, houve um registro de 14.452 crianças com idades entre 0 e 6 anos na cidade de Ilhéus-BA. Dessas, 12.6% foram atendidas em creches, população de 0 a 3 anos (2020), percentual abaixo da média nacional que é de 35,6% de atendimento a creche e **99,69%** foram atendidas em pré-escolas, índice considerado dentro da média nacional.

Diante do número de crianças de 0 a 6 anos residentes no município em 2021, e a análise do Quadro 3 no mesmo período, podemos inferir que o previsto para expansão das matrículas pela Meta 1 ainda estão aquém, e que há um número expressivo de crianças fora da escola, apesar de não podermos afirmar o percentual exato, o que ainda tem nos exigido mais investigações. Outra questão a observar, trata-se do ano de 2021, comparando com os demais anos, houve uma redução visível no número de matrículas, o que pode-se inferir ser provocado pela pandemia da COVID-19?

Rosemberg (2014) afirma que a insuficiência de vagas em creches contribui para o agravamento da pobreza das famílias, já que os custos da criança ficam exclusivamente sob a responsabilidade da família, como também dificulta a atividade laboral de familiares adultos, particularmente as mulheres, já que as crianças ficam parte do tempo em casa.

Segundo Barbosa *et al* (2012), a política para Educação Infantil tem entrado na lógica da produção e reprodução da pobreza: as crianças mais pobres, mesmo em países desenvolvidos, tendem a frequentar em menor número instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças não pobres.

O estudo, ainda em desenvolvimento, já nos permite dizer que há um número considerável de crianças fora da escola, seja da creche 0 a 3 anos, seja da pré-escola 4 e 5 anos. Quando se trata do campo, o número de crianças fora da escola ainda é expressivo. Além disso, quando se trata dos bebês, há uma perda do direito à vaga pública nas creches, especialmente porque o município de Ilhéus-BA atende as crianças a partir de dois anos.

Considerações

O trabalho desenvolvido, ainda que incipiente de análise qualitativa, permite evidenciar que o ordenamento jurídico brasileiro e do município investigado avançaram na confirmação de garantir o direito à educação a todas as crianças. E que a luta e reivindicação dos movimentos dos trabalhadores e movimento sociais foram indispensáveis para conquista desses direitos. Contudo, conforme os dados informacionais analisados, o acesso previstos e necessários, especialmente para Educação Infantil do Campo, está longe de atingir o proposto pelo PME de Ilhéus-BA, e quando analisamos os dados comparados aos do meio urbano, o campo sempre fica em desvantagem.

O Plano Municipal de Educação de 2015 de Ilhéus-BA é um importante ponto de referência para a análise conduzida neste estudo. É notável que esse documento foi elaborado na perspectiva de um planejamento de Estado em garantir, no prazo de dez anos, a Educação Infantil para as crianças residentes do espaço urbano e do campo, e expandir seu atendimento em tempo integral e com qualidade. No entanto, ainda é um desafio o cumprimento das metas estabelecidas no PME.

Estudos de análise de dados quantitativos do processo de expansão do acesso e oferta

da Educação Infantil do Campo são necessários, uma vez que demonstram as condições e possibilidades de observar a qualidade da EIC. E que, para que haja a efetiva garantia do direito da criança campesina, é necessário a atuação contínua dos movimentos sociais no intuito de pressionar o Estado a realizar uma política efetiva que garanta uma educação que contemple as necessidades e especificidades do campo.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **ZERO-A-SEIS** (FLORIANÓPOLIS), v. 19, p. 156-165, 2017.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Tempo integral na educação infantil:** uma virtude pública? Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 19, n. 42, p.13-28, jul./dez. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (org.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 36-42. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/310820114920_insumos2.pdf >. Acesso em: 10 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Brasília, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Lei 8.069 de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/96**. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.ht>.

Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo Brasília, 2008.

BRASIL. **EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**: proposta para a expansão da política. Proposta para a expansão da política. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, Df (org.). 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salele. et al (org). **Dicionário da educação docampo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ENERA (org.). **Educadores da Reforma Agrária lançam manifesto pela educação durante o 2° Enera**. 2015. Disponível em: https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/. Acesso em: 22 jun. 2023.

ILHÉUS. Lei nº 3.629, de 23 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação.** Ilhéus: Secretaria de Educação do Município de Ilhéus, 2015.

UFPR. **Laboratório de dados educacionais**. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acesso em: 04 de Set. de 2023

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. **Educação Infantil do Campo em foco:** infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 153 a 179.

MACEDO, Elina Elias. **Os direitos das crianças no centro da luta por creches.** In: FINCO, Daniela. GOBBI, Marcia Aparecida. Faria, Ana Lúcia Goulart (orgs.). Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Edições Leitura Crítica, Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. (2015). **O MST e a luta ao direito da educação infantil do e no campo:** considerações sobre a desigualdade entre campo e cidade a partir da década de 1990. Revista Eventos Pedagógicos, 6(4), 342–365. Recuperado de https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9709

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade na educação infantil. *In*: SANTOS, M. O. dos; RIBEIRO, M. I. S. (org.). **Educação Infantil:** os desafios estão postos. E os que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUSH, Jaqueline. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação infantil do Campo.** In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perpectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM - Faculdade de Educação - UFMG, 2010.

SILVA, Maria Abádia da. (2014). Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. **Educação básica:** In:; SILVA, M. Abádia da CUNHA, Celso da (Org.). Educação básica: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014 pg, 57-96.

VIEIRA, Emilia Peixoto. **A Educação Infantil do/no Campo:** da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2020.

VIEIRA, Emilia Peixoto *et al* (org.). **A educação infantil em debate**. Curitiba: Crv, 2016

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Ananda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 1, dec. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/272/276>. Acesso em: 19 mai 2023. doi:http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.272.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS NO/DO CAMPO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS DO ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eduarda Arruda Silva[526]
E-mail: duudarrudaa@gmail.com

Rafaela Pereira de Souza[527]
Domingos Rodrigues da Trindade[528]
Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XII

Resumo: Este trabalho busca analisar as produções publicadas nos Anais das três edições (2016, 2018 e 2022) do Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC) realizadas pelo Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT) e pelo Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT), cadastrado no CNPq, no sentido de perceber o que as produções publicadas nestes Anais apontam sobre a Educação Infantil e as Infâncias no/do Campo. Após análise dos trabalhos publicados nos Anais do EBEC, entendemos que ampliar o debate sobre a Educação do Campo; a Educação Infantil e Infâncias no/do Campo é fundamental no sentido de promover uma educação de qualidade que respeite as especificidades das crianças que vivem em áreas campesinas e suas infâncias.

Palavras-chave: Educação do Campo. Direito. Educação Infantil e Infâncias no/do Campo.

1 - Introdução

A Educação Infantil é reconhecida como um período crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nessa fase que se dá início a sua aprendizagem. No entanto, quando nos deparamos com a Educação Infantil em contextos campesinos, a complexidade das questões se amplia e exige uma abordagem sensível e contextualizada.

---

[526] Graduanda do 6º semestre noturno no curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XII, em Guanambi-BA. Monitora voluntária do Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC).

[527] Graduanda do 4° semestre noturno no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XII, em Guanambi-BA. Monitora bolsista do Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC).

[528] Doutor em Educação, professor titular do Departamento de Educação, Campus XII da Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC). Linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE/UNEB/CNPq).

Quando se fala em Educação Infantil do/no Campo, logo se entende que envolve originalidade e desafios únicos que se diferenciam da realidade urbana. Aspectos como a localidade, a diversidade cultural, as condições socioeconômicas, e as características próprias da vida no Campo são apenas algumas das variáveis que fundem essa categoria educacional. Compreender as modulações e peculiaridades desse contexto é fundamental para construir práticas pedagógicas significativas e efetivas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças e proteger a riqueza da diversidade cultural e ambiental do Campo.

Portanto, o presente estudo parte da seguinte pergunta de pesquisa: O que as produções científicas publicadas nos Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo revelam sobre a Educação Infantil e Infâncias no/do Campo?

A primeira edição do Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC) foi realizada em 2016, na Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em Salvador. Este Encontro é uma iniciativa do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT) e do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT), cadastrado no CNPq. O objetivo deste Encontro é reunir os sujeitos sociais envolvidos com a discussão, o debate e implementação da Educação do Campo e da Agroecologia, com vistas ao aprofundamento da conjuntura atual, socialização das produções acadêmico-científicas, relatos de experiências em espaços escolares e não-escolares no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Neste sentido, após a sua terceira edição (2016, 2018 e 2022)[529], considerando a sua amplitude e diversidade de pesquisas e relatos de experiências extensionistas apresentadas neste evento, consideramos importante realizar um trabalho de revisão bibliográfica sobre algumas temáticas, a exemplo da Educação Infantil e as infâncias no/do Campo, na perspectiva de contribuir para o aprofundamento do conhecimento visando o fortalecimento das práticas educacionais sobre os sujeitos do campo. Segundo (Silva, Pasuch, Silva, 2012, p.49) “a preocupação com a Educação Infantil do campo ganha relevância quando consideramos que apenas recentemente esse tema vem sendo incorporado nos movimentos da Educação infantil e nos movimentos do campo, nas ações de governo e nas pesquisas acadêmicas”. Desse modo,

[529] A realização deste evento é bianual, entretanto, devido a Pandemia da COVID 19, não foi possível a sua realização no ano de 2020.

realizar um estudo do conhecimento acerca da temática Educação Infantil e Infâncias no/do Campo, na perspectiva de conhecer as diferentes abordagens teóricas e práticas educacionais utilizadas em contextos campesinos, bem como os desafios enfrentados por educadores/as, gestores/as e comunidades no processo de oferecer uma educação de qualidade para crianças no/do Campo, torna-se significativo.

Este estudo parte de uma experiência de monitoria de extensão e pesquisa realizada no Observatório da Educação do Campo do Território de Identidade Sertão Produtivo (ObEdoC), criado em 2020, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O projeto deste Observatório tem como objetivo desenvolver e socializar ações de monitoramento e formação continuada no âmbito do Território de Identidade Sertão Produtivo-BA; acompanhar a oferta de educação para os povos do campo, bem como mapear e divulgar a produção organizações e movimentos sociais, sindicais do campo, e realizar pesquisas na área da Educação do Campo científica e ações extensionistas desenvolvidas pela universidade e outras instituições.

Vale ressaltar que este Observatório da Educação do Campo surge a partir de demandas da comunidade em diálogo com a Universidade e com a Câmara de Educação do Campo do Conselho de Desenvolvimento do Território de Identidade Sertão Produtivo (CODESP). Portanto, assim como a Educação do Campo, ele nasce de uma demanda da realidade social.

Logo, este estudo visa contribuir com o debate teórico acerca da Educação do Campo, em particular, com as reflexões sobre as temáticas Educação Infantil e Infâncias no/do Campo.

2 - Questões metodológica

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, para tanto foi feito uma busca no site[530] do Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esse levantamento bibliográfico consiste em saber o que as produções científicas publicadas nos Anais deste evento revelam sobre a Educação Infantil e Infâncias no/do Campo, considerando as suas três edições: 2016, 2018 e 2022.

[530] https://encontroeducampo.wixsite.com/uneb.

Foi realizado o levantamento dos trabalhos publicados em cada ano. No I Encontro Baiano de Educação do Campo: Trabalho, Contra-hegemonia e Formação Humana que aconteceu no ano de 2016 foram publicados nos Anais 119 trabalhos, destes, somente cinco trabalhos são voltados para a temática da Educação Infantil no/do Campo. Já no II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas realizado em 2018, 134 trabalhos foram publicados, entretanto apenas três trabalhos discutem a Educação Infantil no/do Campo. E, por fim, no ano de 2022, no III Encontro Baiano de Educação do Campo: Educação do Campo e Agroecologia: lutas, resistências e emancipação humana, foram encontrados 96 trabalhos publicados, destes, apenas um trabalho estar relacionado à temática em estudo.

Por conseguinte, de todos os trabalhos publicados nas três edições do EBEC, nove foram analisados, justamente, por serem os únicos que discorrem sobre a temática da Educação Infantil e Infâncias no/do Campo. No quadro a seguir listamos cada trabalho, sendo organizados por ano, título, autores, objetivo geral do trabalho e as palavras-chave.

Quadro 01 – Produções sobre Educação Infantil e Infâncias no/do Campo no EBEC

Ano	Título	Autoria	Objetivo Geral	Palavras-chave
2016	Práticas pedagógicas e Educação Infantil do Campo: desafios, limites e possibilidades	Élida Rocha dos Santos; Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda.	Buscar compreender práticas pedagógicas de professoras que atuam em uma escola pública e exclusiva de Educação Infantil do Campo.	Educação infantil do Campo; Educação do Campo; Prática Pedagógica
2016	Espaço físico e organização pedagógica na Educação Infantil do Campo: contribuições ao debate	Cristiane dos Santos Carvalho; Élida Rocha dos Santos; Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda.	Analisar como se constituem os espaços físicos e organização pedagógica destinados a escolas de Educação Infantil do Campo em um distrito do Município de Feira	Educação Infantil do Campo; Educação do Campo; Espaço físico e Organização Pedagógica.

			de Santana; considerando a concepção dos professores que nele atuam.	
2016	Educação do Campo e o PIBI Diversidade/Uneb: ferramentas contra o trabalho infantil no assentamento Menino Jesus - Água Fria/BA.	Josefa Fátima dos Santos.	Relatar as ideias principais do Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA), sua execução no P.A. (Projeto de Assentamento) Menino Jesus, município de Água Fria – BA e sua interface com o Pibid Diversidade/UNEB.	Trabalho Infantil; Assentamento; Educação do Campo.
2016	A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo: algumas reflexões	Germana Souza Ramos Rocha; Eugênia da Silva Pereira.	Discutir sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo, no contexto dos tempos, atividades e espaços escolares.	Educação do Campo; Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico.
2016	(Re) leitura do boi, brincadeira de roda e cantiga, na educação infantil de vila de Itapecerica: relato de experiência em uma escola municipal da zona rural de mata de São João-Bahia	Leonardo das Chagas Silva; Maria do Socorro Ribeiro.	Rememorar o processo de ensino-aprendizagem do grupo IV, da educação infantil, da Escola Municipal Catarino Ribeiro da Silva, da Vila de Itapecerica, zona rural de Mata de São João - BA.	(Re) Leitura-Cantiga-Brincadeira-Bumba-meu-boi.
2018	A Educação Infantil no Campo e a valorização	Claudenice Dias de Almeida;	O objetivo situou-se em construir, junto com os professores,	Educação do campo; educação Infantil; sujeito do campo.

	da criança enquanto sujeito de direito	Edineide Vitor Costa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena.	um documento contendo recomendações para a elaboração da proposta pedagógica da educação Infantil nas escolas municipais, buscando incidir nos projetos políticos pedagógicos das escolas.	
2018	A formação do professor da Educação Infantil do Campo no município de Senhor do Bomfim/BA	Edineide Vitor Costa.	Refletir sobre a formação de professores do Campo que lecionam na educação Infantil no município de Senhor do Bomfim/BA apresentando também as condições de trabalho destes profissionais e possíveis dificuldades no exercício da profissão.	Formação de professor; educação Infantil; educação do campo.
2018	As culturas da infância no espaço escolar campesino: reflexões acerca do brincar	Yone Alves de Souza; Junio Batista Custódio.	Analisar como as culturas da infância se materializam no espaço escolar campesino.	Culturas da infância; brincar; identidade campesina.
2022	Educação infantil para as crianças do Campo em Serra do Ramalho: desafios e possibilidades	Selma de Jesus Souza.	Discutir sobre a compreensão das crianças do Campo como sujeitos de direitos: direitos de ser feliz, de brincar, socializar-se com seus pares,	Educação Infantil; educação do campo; possibilidades da prática docente.

			aprender, ensinar, ouvir, ser ouvido, construir conhecimentos, significados enfim o direito de ser criança.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a leitura dos trabalhos relacionados à temática da pesquisa, na perspectiva de realizar a análise dos mesmos, elaboramos quatros categorias analíticas, são elas: Educação Infantil e infâncias no/do Campo; valorização da criança e da Educação Infantil no/do Campo; Educação Infantil no/do Campo e a formação de educadores e educadoras das escolas do campo e; formação emancipatória para as crianças do campo. No processo de análise dialogamos com Caldart (2002); Carvalho, Santos, Uzêda (2016); Almeida, Costa, Sena (2018); Silva (2012); Souza (2022), Freire (2001), dentre outros autores.

3 - Educação Infantil e infâncias no/do campo: algumas reflexões

Segundo Peloso (2015, p.54) “durante a história sempre existiu uma pluralidade de infâncias e de jeitos de ser crianças. Academicamente, sujeitou-se, por muito tempo, a busca por uma unanimidade de concepção sobre infância.” Essa mesma autora ressalta que ao considerarmos os contextos da infância do e no campo, precisamos compreender que estamos falando de muitas infâncias: crianças que vivem culturas sociais diversas, quilombolas, indígenas, crianças que vivem a luta diária enfrentada pelos movimentos sociais, infâncias marcadas “pela luta de ser e estar no mundo a partir de sua realidade imediata” (Peloso, 2015, p.61).

Nesse sentido, é necessário pensar essa categoria geracional no plural, na perspectiva do campo e da cidade, pois, são muitas infâncias as quais têm implicações com as contradições da realidade em que cada criança está inserida. Desse modo, a Educação do Campo e da cidade necessitam respeitar essas infâncias. No caso em particular da Educação do Campo, é necessário respeitar as especificidades do Campo, as experiências que ali permeiam e as culturas praticadas pelos povos do Campo.

Nessa perspectiva, ao pensarmos nos processos educativos das crianças, como funciona a Educação Infantil no Campo, há uma necessidade de primeiro entendermos as concepções sobre infâncias e Educação Infantil.

> a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, Lei nº 9.394/96, art. 29).

Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é colocado como direito e dever do Estado garantir creches e pré-escolas paras crianças de zero a cinco anos de idade. ‘‘O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.’’ (Brasil, 2013, p.83).

Partindo desses pressupostos, surge as indagações ‘‘Como fica a relação das crianças que residem no Campo com as creches? Existem creches ou pré-escolas no Campo?’’ No decorrer das leituras nas três edições do EBEC fica exposto que em algumas comunidades campesinas há uma ausência de escolas e creches, e quando tem alguma instituição escolar, normalmente são em locais inadequados. Carvalho; Santos e Uzêda (2016, p.5) apontam:

> inicialmente, a primeira constatação foi a de que não havia escolas que fossem exclusivas de Educação Infantil. Encontramos escolas que atendiam o Ensino Fundamental I com classes específicas de educação infantil, algumas organizadas por faixa etária, outras com uma organização de multidades (crianças que tinham três, quatro e cinco anos na mesma sala de aula).

Portanto, essa ausência de uma Educação Infantil de qualidade no Campo afeta as famílias que ali vivem e que necessitam de atendimentos para suas crianças, além de não assegurar o direito que essas crianças têm em possuir uma formação comum para progredir no seu desenvolvimento.

Ademais, com base nas informações levantadas pelo mapeamento bibliográfico, foi perceptível a falta de trabalhos publicados acerca da Educação Infantil e das infâncias no/do Campo nas três edições do EBEC. Dentre os trabalhos analisados o que mais aproxima da reflexão sobre as infâncias é o de Yone Alves de Souza e Junio Batista Custódio (2018). “As culturas da infância no espaço escolar campesino: reflexões acerca do brincar”. Assim, sobre a questão da Educação Infantil e Infâncias no/do Campo a produção ainda é pequena neste evento,

que tem um foco nos diferentes sujeitos do campo; nos aspectos escolares e não escolares; suas relações e modos de produção, bem como outras questões que atravessam a vida cotidiana dos povos do campo. Portanto, identificamos a necessidade de mais estudos sobre as infâncias do e no campo.

A Educação dos sujeitos do Campo é um direito conquistado no decorrer dos anos, tendo os movimentos sociais populares os maiores protagonistas. Nesse sentido, é necessário destacar que essa luta por garantia de direitos é histórica. A Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p.18).

Além disso, uma Educação no/do Campo precisa pensar, planejar e exercer ações com base naquela realidade, para que as crianças tenham familiaridades e consigam se identificar com o assunto proposto. Por exemplo, em um dos trabalhos publicados no EBEC os profissionais no processo ensino-aprendizagem buscaram trabalhar com uma palavra/animal que se faz muito presente na zona rural, o boi. ''Nossa atividade pedagógica, junto às crianças da comunidade escolar de Itapecerica, teve como finalidade principal promover o processo de ensino-aprendizagem da palavra "boi", de maneira ressignificativa, propiciando, assim, a (re) leitura desse termo; considerando o contexto histórico-social da chamada zona rural.'' (Silva; Ribeiro, 2016, p.2).

Outrossim, com relação aos nove (09) trabalhos publicados nos Anais do EBEC referente a Educação Infantil e Infâncias no/do Campo, fica destacado as dificuldades que são enfrentadas para ter e manter escolas do/no Campo, seja na infraestrutura, arquitetura das escolas, investimentos, profissionais preparados, etc. Por exemplo, em um dos trabalhos publicados feito no município de Feira de Santana, é apresentado as questões arquitetônicas de uma escola que mesmo sendo nova, não foi projetada para atender as especificidades do Campo.

O estudo realizado por Carvalho; Santos e Uzêda (2016, p.5) aponta: "De maneira geral as escolas não são pensadas arquitetonicamente para a realidade das crianças que moram no campo. [...], não possuem espaços reservados para brincar, bibliotecas, áreas livres, refeitórios entre outros espaços que compõem esse cotidiano escolar."

Logo, percebe-se um contexto em que os sujeitos e a cultura das comunidades não são respeitados. As escolas do Campo que devem ser construídas e planejadas com os sujeitos do Campo e para o Campo, na verdade são projetadas e adaptadas como se fossem escolas urbanas. Ou seja, privando cidadãos de um dos seus direitos básicos, a educação de qualidade.

Quando analisados os trabalhos sobre a Educação Infantil no/do Campo publicados nos últimos dois anos em que foi realizado o EBEC - 2018 e 2022, de antemão já foi possível observar uma queda significativa de trabalhos voltados ao tema, em 2022, por exemplo, foi encontrado apenas um trabalho relacionado ao tema em específico.

3.1 A valorização da criança e da Educação Infantil no/do Campo

A valorização da criança como sujeito de direito começa pelo reconhecimento de que todas as crianças, independentemente de sua origem ou local de residência, têm o direito fundamental à educação de qualidade. A Educação Infantil no/do Campo deve ser entendida como um direito universal e inalienável, buscando suprimir desigualdades e garantir o acesso equitativo a uma educação inclusiva e contextualizada.

Desse modo, são necessárias políticas públicas de educação que valorizem e reconheçam a contribuição do campo e de seus povos no desenvolvimento da nação. Se a defesa pelo direito à escola no campo permanece sendo um desafio constante, a busca por assegurar o direito à Educação Infantil instiga um enfrentamento ainda maior, considerando a situação escolar das crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais. (Almeida; Costa; Sena, 2018, p.1).

Quando se fala em Educação do Campo de qualidade e construída com base nas culturas, vivências e realidades como um direito do povo e dever do Estado, há uma concepção de que essa educação não pode ser pensada sem o protagonismo dos sujeitos do campo. Para Silva (2012), em relação ao campo, a concepção de que a sua população rural não precisa de creche/pré-escola, por vezes, está fundamentada em imagens saudosistas, nostálgicas e romantizada sobre o contexto rural: “Mas para que Educação Infantil no campo? No campo, a família é extensa, a comunidade educa de forma compartilhada, a mulher e o local de trabalho estão próximos”. E outras ocasiões, essa mesma concepção serve para fortalecer a imagem de que o campo não existe mais como lugar de vida. “Está tudo mecanizado. Aquela história de camponês já era” (Silva, 2012, p.45).

3.2 A Educação Infantil no/do Campo e a formação de educadores e educadoras das escolas do campo

Tanto a Educação do Campo quanto a Educação Infantil do Campo requerem uma formação específica dos educadores e educadoras. Segundo Costa (2018), se tratando da Educação Infantil no campo, é coerente afirmarmos que a formação dos profissionais merece uma atenção especial, dada a relevância de atuação dos mesmos como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse sentido, entende-se que para uma Educação Infantil do Campo existir com qualidade e funcionar como deve, não basta apenas políticas públicas voltadas ao tema, mas também uma formação adequada com o intuito de educar conforme o contexto ao qual se está inserido.

Faz parte da formação docente um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades (Delgado, 2004. p.4). Um dos principais pontos que a formação de educadores e educadoras das escolas do campo deve abordar, são as características específicas do ambiente campesino, como a cultura local, o modo de vida da comunidade, as atividades agrícolas e as questões socioeconômicas que fazem parte da realidade das famílias camponesas. A formação dos educadores e educadoras deve afirmar a valorização do saber popular e tradicional presente nas comunidades, de modo que eles possam desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem a cultura local e se conectem com o cotidiano das crianças.

3.3 Formação emancipatória para as crianças do campo

O conceito de formação emancipatória para as crianças do campo é uma abordagem educacional que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover a autonomia, a consciência crítica e a capacidade de transformação social nas crianças que vivem em áreas rurais. Souza (2022) diz que:

> a Educação Infantil do Campo exige, então, um currículo que favoreça às crianças, desde muito cedo, o desenvolvimento de uma percepção crítica do

> mundo onde vivem, no intuito de formar sujeitos capazes de questionar e compreender amplamente o contexto social no qual está inserido e possa entrever, futuramente, formar para modificá-lo, transformá-lo por articulações e iniciativas de resistência e luta. (Souza, 2022, p. 4).

Essa formação é fundamental na ideia de que as crianças têm o direito de serem sujeitos ativos em seu próprio processo educacional e de participarem de forma significativa na construção do conhecimento e na transformação da realidade em que estão inseridas.

Quando se fala em educação emancipatória, logo é possível pensar em Paulo Freire, pois o mesmo defendia uma educação política, uma educação crítica, capaz de emancipar, "de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço" (Freire, 2001, p.101). Dito isso, Freire refere-se as diversas transformações sociais, políticas e econômicas, marcadas pelo interesse em pensar de forma abrangente e agir de forma específica, onde a comunidade local, com a participação de todos os seus membros, pode colaborar para a formação de uma nova realidade.

Em suma, a formação emancipatória para as crianças do campo busca promover uma educação que vá além do ensino de conteúdo, capacitando as crianças a se tornarem cidadãos críticos, conscientes e ativos, capazes de transformar positivamente suas vidas e suas comunidades.

Considerações finais

Por meio das leituras dos trabalhos que foram publicados sobre Educação Infantil do Campo no EBEC, foi possível compreender sobre como há uma grande demanda de mudanças com relação às Escolas do Campo e, também, a forma equivocada de compreender as infâncias e as poucas oportunidades para as crianças, principalmente as que residem no Campo. A sociedade de modo geral não considera que a criança é um cidadão de direto e que constrói cultura.

Em síntese, abordar a Educação do Campo e a Educação Infantil e Infâncias no/do Campo é uma medida crucial para promover uma educação de qualidade e inclusiva para as crianças que vivem em áreas campesinas. Uma das principais importâncias dessa abordagem é reconhecer e valorizar as especificidades do campo e das crianças que residem nesse contexto, buscando desenvolver práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e que respeitem a

cultura e a identidade das comunidades camponesas.

Além disso, se faz necessário mais pesquisas e trabalhos sobre essa temática, visto que, a partir do levantamento que fizemos nos Anais das três edições do EBEC, um evento que se propõe divulgar, socializar e refletir as questões diversas dos sujeitos do campo, podemos dizer que as produções ainda são incipientes no que tange ao debate sobre a Educação Infantil e as Infâncias no/do Campo, o que denota a necessidade de maiores e mais estudos que abordem Educação Infantil e infâncias no/do Campo, bem como sobre a valorização da criança do Campo e a formação de educadores e educadoras das escolas do campo que atuem em turmas de Educação Infantil, de modo que possa gerar um aprofundamento teórico-metodológico e epistemológico acerca dessa temática, consequentemente, a promoção de uma educação emancipatória para as crianças do campo. Outrossim, apesar dos poucos trabalhos publicados no EBEC com relação à questão posta, entendemos que a luta por uma Educação no/do Campo está sendo desenvolvida, e que aos poucos a academia, estudantes, pesquisadores, movimentos sociais populares estão reconstruindo o lugar e a história da Educação Infantil e das infâncias no/do Campo.

Referências

ALMEIDA, Claudenice Dias de; COSTA, Edineide Vitor; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A educação infantil no campo e a valorização da criança enquanto sujeito de direito.** Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas V. 1, nº. 1, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.. Acesso em: 11/09/2023

CALDART, Roseli, CERIOLI, Paulo; KOLLING, Edgar. **Por uma educação do Campo:** Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF, 2002.

CARVALHO, Cristiane; SANTOS, Élida; UZÊDA, Leomárcia. **Espaço físico e organização pedagógica na educação infantil do campo:** contribuições ao debate**.** Anais do I Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana V. 1, nº. 1, 2016.

COSTA, Edineide Vitor. **A formação do professor da educação infantil do campo no município de Senhor do Bonfim/Ba.** Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas V. 1, nº. 1, 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico** nº 34/março de 2004. Disponível em: Acesso em 29 de jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no Campo:** um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. São Carlos: UFSCar, Tese (Doutorado)., 2015, p.222.

ROCHA, Germana; PEREIRA, Eugênia. **A organização do trabalho pedagógico na educação infantil do campo:** algumas reflexões. Anais do I Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana V. 1, nº. 1, 2016.

SANTOS, Élida; UZÊDA, Leomárcia. **Práticas pedagógicas e educação infantil do campo:** desafios, limites e possibilidades. Anais do I Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana V. 1, nº. 1, 2016.

SANTOS, Josefa. **Educação do campo e o PIBI diversidade/UNEB:** ferramentas contra o trabalho infantil no assentamento Menino Jesus - Água Fria/BA. Anais do I Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana V. 1, nº. 1, 2016.

SILVA, Ana Paula Soares da. SILVA, PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Leonardo; RIBEIRO, Maria. **(Re) leitura do boi, brincadeira de roda e cantiga, na educação infantil de Vila de Itapecerica:** relato de experiência em uma escola municipal da zona rural de Mata de São João-Bahia. Anais do I Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana V. 1, nº. 1, 2016.

SOUZA, Selma de Jesus**. Educação infantil para as crianças do campo em Serra Ramalho:** desafios e possibilidades. Anais do III Encontro Baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências e Emancipação Humana V. 1, nº. 1, 2022.

NARRATIVAS DE CRIANÇAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS: FIOS DA PESQUISA EM ÁREA RURAL

Natalina Assis de Carvalho[531]

Resumo: O trabalho fez a análise de narrativas de crianças, oriundas de espaço rural e que estudam em classes multisseriadas, objetivando apreender sentidos e significados narrados sobre o meio em que vivem e a escola. Tomo como colaboradores da pesquisa três crianças que vivem e estudam no meio rural no município de Ipirá- Bahia. O trabalho objeta analisar narrativas destas crianças em contexto rural, tendo em vista conhecer como as crianças aprendem, e quais sentidos são atribuídos à escola rural. A emergência de estudos no campo da sociologia da infância, demarcam transformações nos últimos anos sobre maneiras de pensar e agir com crianças e as novas infâncias, ao possibilitarem a visibilização das crianças como sujeitos de direitos e ativos no mundo e ao destacarem outras formas de compreensão das múltiplas questões da/sobre escola. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa utiliza princípios da abordagem (auto)biográfica, centrando-se na coleta de dados através de entrevista narrativa, ao oportunizar as crianças narrarem experiências da/sobre escola rural, além de registros do diário de campo realizado a partir de observações participantes. Portanto, este trabalho deu visibilidade as narrativas de crianças rurais, bem como a capacidade de refletirem sobre suas experiências.

Palavras-chave: Escola rural. Infância rural. Narrativas infantis

Introdução

A proposta de investigação se constituiu em desdobramentos de estudos realizados durante a Licenciatura em Pedagogia e na pesquisa de Mestrado durante a formação continuada. Assim, durante a iniciação científica, vinculada, as ações do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO/PPGEduC/UNEB e ao projeto Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil emergiu a necessidade de estudos voltados ao professor e a criança que vivem e estudam no meio Rural. Alguns eixos foram marcantes, considerando a escola em que as crianças estudam, a infância no meio rural e as narrativas das crianças que vivem e estudam em área rural. Procura-se construir uma outra ótica sobre a criança, como capazes de contar suas

[531] Universidade do Estado da Bahia-PPGEDuC/UNEB, Campus I, Salvador Bahia Brasil. E-mail: nataassis@yahoo.com.br

histórias e fazer histórias. Conhecer as crianças é buscar compreender seu pensamento, sua visão de mundo e suas relações. Por isso, é de suma importância o trabalho com as crianças do meio rural, pois através dela, iremos conhecer a realidade em que estão inseridas.

Escola Rural

Em se tratando de área rural, é importante conhecer o espaço em que as crianças vivem e a o lugar que estudam. Assim, tratando sobre as escolas rurais, estas ainda padecem com as condições precárias, tanto no que diz respeito ao aspecto físico, quanto nas questões que envolvem o trabalho dos professores, além dos baixos índices de aprendizagem das crianças. Para além destas questões, Souza destaca que:

> [...] tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto, social local/nacional, significa lançar *olhares* sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços. (2012, p. 18)

Neste contexto, fica claro que o estudo das escolas rurais é de suma importância para construção de conhecimentos sobre a educação rural que ainda passa pelo descaso das entidades governamentais, considerando o espaço de aprendizagem de crianças. Os estudos na linha da educação rural possibilitam dá visibilidade as crianças envolvidas no processo educacional rural, bem como permitem compor cartografias sobre o ensino nesse contexto. Além disso, muitas escolas rurais ficam a mercê das políticas públicas que não conhecem a realidade que se tem dirigida por um grupo de pessoas com identidades próprias e se transferem elementos urbanocêntricos a fim de resolver as dificuldades que emergem nestes espaços.

A educação no Brasil, segundo Leite (2002), tem seu início na República Velha, período da história marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. Logo, ao se instalar em 1889 no país, tenta incluir a modernidade do século XIX, buscando estabelecer a escolarização para o progresso. Sendo assim, a educação era destinada às classes dominantes. No entanto, com as transformações sociais e econômicas, as escolas tiveram que fazer mudanças significativas para a inserção dos alunos oriundos das classes mais baixas. O

processo de democratização e acesso a escolas pelas classes menos privilegiadas teve início no meio urbano, e somente com o decorrer dos anos, estendeu-se ao meio rural. Além do mais, o processo educacional no meio rural surge como um processo descontínuo. Assim, "a república – sob inspiração positivista/cientificista não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo está a ação desinteressada das lideranças brasileiras" (LEITE, 2002, p. 26). Foi neste cenário que a educação rural padeceu com o desdém, pois não se pensava em um projeto voltado ao campo. Uma vez que os dominantes concentravam seus interesses na cidade, por conta da industrialização, a educação rural só passou a ser tratada com atenção no início do século XX, por conta da grande intensidade de migração do sujeito rural para a cidade.

Deste modo, "[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20" (LEITE, 2002, p. 26). Esse movimento aconteceu devido os rurícolas estarem em busca de empregos. Desse modo, deixava-se o meio rural para morar nos centros urbanos, onde as indústrias estavam localizadas e havia a oferta de um grande número de empregos. A escola brasileira, especificamente a rural, ficou condicionada, durante muito tempo, as questões capitalistas, sendo que, neste período, era tida como um grande status e para outros era um processo político e econômico. Portanto, confirma-se com a publicação da lei 4.024 em dezembro de 1961 que os projetos desenvolvidos em torno da educação priorizavam, primariamente, os interesses capitalistas (LEITE, 2002).

De algum modo, esta lei foi promulgada por conta de interesses burgueses, os quais não queriam atender aos anseios educacionais e sim aos interesses capitalistas. Segundo Leite (2002), visto que as prefeituras eram desprovidas de recursos humanos e financeiros, a lei 4.024 omitiu-se quanto à escola rural, deixando assim de oferecer o suporte que se esperava, mesmo sendo uma lei que objetivava fixar as diretrizes e bases da educação.

Cumpre destacar que a educação rural, com poucos recursos para manter se manter, passa por um atraso e acaba subordinada aos interesses urbanos. Entretanto,
neste guia histórico e de base para compreensão da educação rural, Leite (2002) afirma
que existe desde o seio da história dificuldades que envolvem a escola rural, pois esta além de ser negada ao povo brasileiro era mais comum ser recusada especificamente ao homem rural. Neste ponto, esse agravo não aconteceu apenas por conta da lei 4.024, mas também pela modernização já nas cidades e das políticas hegemônicas do período. O discurso proferido por

Leite (2002) destaca que a escolarização urbana passou a fazer parte dos planos do Estado Novo, pois se pensava em um suporte para a industrialização. Assim, o processo escolar rural permaneceu o mesmo, mantendo a tradição escolar brasileira da gratuidade e obrigatoriedade na escola, porém com uma política educacional voltada ao ensino urbano, sendo que a educação rural continuava esquecida e renegada a último plano. Em relação à construção de novos campos semânticos para se compreender/pensar a educação em contextos rurais, destacam-se as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo" (Parecer nº 36/2001 e resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação). Sendo assim, a visão que se tem na atualidade a respeito não só do que representa o campo, mas também da educação inserida neste contexto tem se ampliado no sentido que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinho e extrativista.

De modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um único professor para dois, três e até quatro séries diferentes. Assim, as classes multisseriadas passam por muitos problemas como se destaca abaixo:

> As dificuldades enfrentadas pelas classes multisseriadas são enfaticamente registradas na literatura: de um lado, a precariedade da estrutura física e falta de condições adequadas ao trabalho, por outro, uma baixa qualificação docente, a intensa rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho para esses (SILVA, MORAES BOF, 2006, p. 71).

No entanto, ainda permanecem desafios inúmeros nas escolas rurais multisseriadas, já que muitas destas escolas estão nos planos de órgãos educacionais para serem fechadas e por isso mantem-se silenciadas. Dentro desta perspectiva, instaurada por um modelo único de educação, concebe-se que a lógica educacional deve ser seriada e homogênea para facilitar o trabalho do professor, a partir de um único nível de aprendizagem e apenas um planejamento. Deste modo, as melhorias em escolas multisseriadas devem ser pensadas pelas entidades governamentais, tendo em vista as crianças que estudam nestas classes. Considerando o bom rendimento da aprendizagem dos alunos.

Infância Rural

Falar da criança neste trabalho significa ressaltar o protagonismo que o aluno de escola rural irá assumir, por conta de suas narrativas. É relevante destacar a importância de três crianças nesta pesquisa, a fim de inseri-las como seres ativas no mundo. Por isso, perceber as vozes de alunos que vivem e estudam em espaço rural é atravessar um "mar" de possibilidades para entender a experiência da infância, as construções e os sentidos que as crianças atribuem à vida e à escola em contextos rurais. O uso do termo infância rural neste trabalho serviu para mostrar as singularidades de uma infância na roça, seja através de diferentes brincadeiras, modos de se relacionar e de viver que cada criança leva em espaço rural.

Fica claro que mesmo com um modo de vida diferenciado da cidade as crianças que vivem em espaço rural são sujeitos com experiências e histórias significativas que podem ser narradas. Nesse caso, é possível pensar na criança e fotografar sua existência, já que é um sujeito capaz de narrar suas próprias histórias. A metáfora fotografar surge como intenção de mostrar o que não é apresentável, o que não está sendo percebido e visibilizado. O olhar do pesquisador deve estar atento ao novo, ao silenciado e ao diferente, pois estes podem responder muitas questões referentes à educação. Cabe destacar que muitas transformações foram acontecendo com relação à infância no século XX, colocando a criança em outro movimento a ser pensado. Atualmente, o campo da Sociologia da Infância tem proporcionado vários estudos, os quais foram consagrados internacionalmente e têm ocupado um fator de importância para pesquisas voltadas a crianças, por considerar atores sociais plenos (BELLONI, 2009, CORSARO, 2011).

Deste modo, há de considerar a importância das narrativas de crianças, pois devem ser vistas como seres em formação, incompletos e que em muitas situações passam por interdependências. Nos dias atuais, temos uma compreensão sobre a criança, em diversos campos: seja da filosofia, da psicologia, da sociologia e das ciências da educação. Com base em estudos da teoria da modernidade, e em estudos mais recentes sobre a infância "a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição" (NUNES; KRAMER, 2013, p. 34).

Assim, baseado nessa teoria podemos perceber a criança rural como sujeito ativo no mundo, capaz de se relacionar, ou seja, como produtor de suas próprias histórias e com a capacidade de refletir e criar relações com o espaço em que vive. Baseado na psicologia

histórico-cultural, Kramer e Nunes (2013, p. 34) afirmam que "[...] a criança supera sua condição natural por meio da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história". Dessa perspectiva, a criança sempre tem uma história pra contar e com uma ordem cronológica que se elabora no momento da linguagem.

Nesse sentido, podemos perceber que qualquer criança é carregada pelas suas histórias e seus modos próprios de narrar o cotidiano, seja na escola, no espaço em que vive, na família, com amigos e em lugares diversos. É possível entender que a criança

além de ser um sujeito ativo no mundo tem muito a nos contar, pois faz histórias e muitas destas registram-se em sua memória. A criança está em constante contato com o espaço vivido e com os adultos, bem como os adultos também estão sempre em contato com a criança, por isso "o ser humano se constitui na sua relação com o outro" (KRAMER; NUNES, 2013, p. 34).

Deste modo, existe uma relação direta entre ambos, porém muitas pessoas acham que os sujeitos, na fase da infância, ainda não podem contribuir na/para (a) construção do social. Talvez o caminho mais fecundo fosse nos perguntar para onde avança a superação de aspectos negativos sobre a criança como seres "passivos", e a partir daí pensar em outras lógicas de pesquisa que enunciem a criança como um ser de direito e como sujeito que protagoniza sua história. Durante muito tempo o adulto obteve as atenções necessárias entre pesquisadores no campo educacional. Isso se pendurou muito fortemente por conta de achar este o único ser capaz de desvelar o que faltava para melhorias no processo educacional. Durante muito tempo, e ainda hoje, a criança padece com a pouca oportunidade de legitimar as suas narrativas. Segundo Cruz (2008), a palavra "criança" no sentido etimológico – infante - é "aquele que não fala", condição que predominou durante muito tempo. Dentro desta condição histórica, Ariés (1981, p. 50) destaca que "até por volta do século XVII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la".

O autor faz uma crítica a esta "pouca atenção" que se estabeleceu durante muito tempo. Nesse sentido, Ariés (1981) destaca que o tamanho do adulto e o tamanho da criança simplesmente colocou a criança em uma escala menor. Segundo Sarmento,

> A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que esta aprendendo (ou não) a exercer seus direitos (BELLONI, 2009, p. 8).

A criança como ser ativo no mundo em processo de aprendizagem e formação deve ser colocado como um sujeito capaz de atuar conforme seus direitos na sociedade. Assim, como a criança está em um processo de formação constante, creio que com o adulto não se difere, pois ambos são seres humanos condicionados a incompletudes e estão sempre em processos de formação. É preciso deixar claro que a aprendizagem se constrói ao longo da vida em fases diferentes, porém cada fase tem muito a contribuir na construção de conhecimento. "[...] a criança tem direitos especiais por ser um ser humano em formação (direito à proteção, à provisão de suas necessidades básicas e a participação em decisões que lhe dizem respeito)" (BELLONI, 2009, p. 4).

No que condiz à criança de espaço rural, possuem muitos saberes de onde vivem e que muitas vezes o professor ignora. Além do mais, o espaço da escola rural tem um significado para os alunos que interagem com os outros: aprendendo, vivenciando conflitos, demarcando territórios e aos poucos ganhando valor afetivo. A interação entre aluno e professor precisam acontecer para poder apontar a escola rural um lugar vivo em meio ao espaço físico, cheio de aprendizagens. Esta pesquisa demarca, de algum modo, uma perspectiva pouco explorada nas investigações, o protagonismo e o destaque autônomo das narrativas de crianças.

Isto implica em conceber a criança como um sujeito de direito e de experiência, com capacidade de narrar, refletir sobre suas vivências e transformá-las em aprendizagens. Por isso, pretendo tecer essa trama das narrativas infantis a partir da pesquisa (auto)biográfica, devido seu potencial *autopoiético* e heurístico, pondo o sujeito para além da condição de ser investigado pelo pesquisador, mas como autor de si e de suas aprendizagens, nesse exercício reflexivo de narrar a vida.

As narrativas (auto)biográficas ou histórias de vida vêm sendo utilizadas nas pesquisas em educação com crianças, jovens, adultos e velhos, demonstrando grandes potenciais para a produção de novos conhecimentos. Segundo Souza (2006), a pesquisa autobiográfica é uma forma de investigação que procura localizar elementos significativos para os sujeitos em formação. Assim, a autobiografia como potencial de formação e método de conhecimento buscam encontrar recursos que possam subsidiar o trabalho desenvolvido por pesquisadores e sujeitos em formação (SOUZA, 2006).

Salvo algumas especificidades no trabalho com as narrativas infantis, cabe uma diferenciação:

> O que resulta de diferente, no entanto, entre uma produção autobiográfica adulta e uma infantil é a questão do *tempo*. Embora as crianças tenham a vivência e a capacidade de reelaborá-la muito rapidamente em função da memória e da relação com os outros e, portanto, tenham também histórias para contar e escrever, é evidente que somente ao longo de uma vida inteira possam desenvolver com maior probabilidade as ocasiões e acontecimentos importantes de serem narrados, autonomamente, assim como tomar a distância necessária [...] (MONTINO, 2008, p. 114).

O autor expõe a capacidade que crianças têm de refletir e assimilar elementos na memória, em um "tempo narrativo" que lhe é próprio. Assim, as crianças reelaboram alguns momentos da vida, rememoram episódios do passado e os tornam significativos, porém o marco da narração é o presente. Acredito que o falar sobre si, para as crianças que participarão desta pesquisa, irá transpor uma liberdade não controlada, um momento de expôr realmente o que é mais significativo no espaço da escola rural. Pois, como diz Montino (2008) muitas vezes as crianças não têm o poder de se expressar, porque são objetos geridos pelos processos educativos e de formação dirigida pelos adultos.

Assim, como recorte da pesquisa foram entrevistadas três crianças que vivem e estudam em espaço rural nas classes multisseriadas, com intuito de conhecer as suas falas sobre a escola, o espaço em que vivem. O contexto rural e das classes multisseriadas deve ser de identificação de muitas crianças, mas não se pode afirmar que todas as crianças se identificam com o contexto rural ou que muitas dificuldades não surjam no decorrer das aulas em classes multisseriadas. Assim, através das narrativas de três crianças pude fazer recortes sobre o que acham do espaço em que vivem, e como aprendem nas classes multisseriadas. Na presente pesquisa, as três crianças que corroboraram não quiseram se identificar com seus nomes, deste modo foram usados nomes fictícios1 para substituir o nome de cada professora. Escolhendo alguns trechos, da narrativa escrita da criança Maria ela diz:

> Gosto de estudar aqui nesta escola. Gosto também da roça, aqui é bom porque brinco, tem espaço grande para brincar, aqui é bom demais. Eu também vou tomar banho no rio (Narrativa da criança Maria)

Na narrativa de Maria podemos perceber a identificação com a escola e o contexto rural, lugar em que vive e estuda. Maria justifica o porquê gosta de morar na roça, por conta das

atividades que são feitas no espaço rural. Na narrativa de Elisa ela narra sobre as classes multisseriadas:

> Estudar nas classes multisseriadas é muito bom, eu tenho muitos amigos. Mas, não gosto dos meninos grandes só dos pequenos. Eles ficam gritando agente muito. A professora é muito boa, levo flores. Gosto de pintar escrever e não das contas. (Narrativa da criança Elisa)

Na narrativa de Elisa ela não se importa em estudar nas classes multisseriadas, diz que fez muitas amizades. No entanto, existe nas classes multisseriadas crianças com várias idades diferentes, e faz uma reclamação dos grandes. Fala do afeto que sente pela professora e dos conteúdos, Elisa,

> Sinto dificuldade na escola, mas gosto dela. A professora sente dificuldade quando ensina, ela diz que o apagador tá ruim, o giz não escreve direito, ficam ruim para copiar no caderno. Gosto muito das brincadeiras, agente pula corda, brinca de esconde e esconde. (Narrativa da criança Elisa)

Vale ressaltar as dificuldades e as condições de trabalho que os professores rurais de classes multisseriadas enfrentam. As condições do trabalho docente são colocadas pela criança Elisa, apontando ser muito ruim e que atrapalha na aprendizagem. Esta é uma forma de repensar a escola rural e suas condições estruturais. Mediante as dificuldades César conta,

> A escola é boa, gosto dos meninos, porque brincamos muito de bola. O banheiro é que não é bom, tem muitos buracos no chão e as portas estão quebradas. Gosto da professora ela me ensina tudo. (Narrativa da criança César).

A fala de César reforça as dificuldades estruturais na escola rural multisseriada. Assim, nota-se a importância da narrativa de uma criança, que é a presença viva do ensino. Segundo Leite, Se a escola percebesse os trabalhos das crianças e a sua capacidade expressiva como criação/recriação de sua realidade, estaria não só valorizando a produção, mas contribuindo para o fortalecimento da luta pela expressividade, pela legitimação de uma cultura (2011, p. 89)

Tendo em vista ratificar a importância do trabalho com as narrativas (auto)biográficas de crianças, destaco que, "[...] pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo"

(PASSEGGI, 2014, p. 89). Portanto, a fala da criança é conhecimento vivo de uma realidade que deve ser respeitada, contada e legitimada. É necessário o investimento de pesquisas com crianças, pois elas são provas da realidade e tem muito a contar sobre os seus modos de vida.

Considerações finais

O estudo realizado a partir das "Narrativas de crianças das classes multisseriadas: fios da pesquisa em área rural", comprovou dentre outras coisas, que antes de se estudar as histórias de crianças do no meio rural, faz-se necessário entender as relações existentes da escola rural e o ensino no meio rural, a infância em área rural, pois está se difere de uma infância na cidade. O interesse pelo processo de urbanização e desinteresse pela escola rural tem interferido diretamente na qualidade do ensino. A superação de dificuldades (evasão escolar, baixa qualidade no ensino, falta de formação de professores), apresenta-se, então, como uma condição necessária para a melhoria do ensino no meio rural.

Certamente a importância de se trabalhar com a abordagem autobiográfica e as narrativas para conhecer o que as crianças rurais narram. Através das narrativas foi possível obter o conhecimento sobre a história de crianças, sobre a escola rural, a aprendizagem em classes multisseriadas e a vida e seu cotidiano no espaço rural. Desta forma, apresentaram-se, mediante este estudo, reflexões acerca do lugar, do ensino nas classes multisseriadas, as brincadeiras na roça e verificou-se, através das narrativas, as dificuldades existentes no trabalho dos professores atuantes em classes multisseriadas, ligadas diretamente as condições da escola. Também foi verificado que a educação escolar multisseriada vem sendo silenciada e lesada pelas políticas públicas.

Não se pode pensar em descartar os saberes adquiridos na roça, pois são válidos na constituição da identidade de cada indivíduo. A aprendizagem a partir da experiência adquire uma competência ou um saber-fazer que pode mudar muitas coisas na sua existência, o saber adquirido é de suma importância dentro da aprendizagem. Conclui-se, por fim, que o município, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, elabore e desenvolva projetos para as crianças e seus professores do meio rural.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância?** Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Resolução 01/2002** do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-32.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasiões, limites e ambigüidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. PASSEGGI, Maria da Conceição (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Editora da UFRN Paulus. 2008. p. 113-130.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação infantil:** Formação e responsabilidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013, p. 31-48.

PASSEGGI, Maria da Conceição. et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância**: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Revista Educação, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 145-162.

SOUZA; Elizeu Clementino. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA; Elizeu Clementino (Org). E**ducação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. EDUFBA, Salvador, 2012, p. 17-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.

O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO DAS CRIANÇAS DE 0 A 05 ANOS

Livia Karen Figueredo de Jesus*

Resumo: No nosso país, o reconhecimento das crianças como cidadãos é recente, pois somente com a promulgação da Constituição Federal que temos essa garantia. E é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que temos o enquadramento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nesse cenário toda criança brasileira tem direito à educação, mas essa prerrogativa tem sido negado para as crianças residentes no Campo, principalmente os bebês e crianças bem pequenas. Tivemos como objetivo discutir acerca da garantia do direito a educação das crianças de 0 a 05 anos que residem no Campo. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica de base qualitativa. A negação do direito aos povos no campo não é coisa recente na história do Brasil e faz parte de um projeto de sociedade que visa o enfraquecimento da luta campesina pelo acesso à terra. E nesse sentido, negar às crianças o direito de estudar é retirar a possibilidade de construção de uma consciência crítica. É preciso que a sociedade busque a efetivação do direito das crianças campesinas e pela luta consigamos construir uma Educação Infantil do/no campo de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil no Campo. Direito das crianças. Educação Infantil do Campo.

Introdução

Atualmente as crianças brasileiras são reconhecidas como sujeitos com direitos. A Constituição Federal, promulgada em 1988, garantiu para todos os cidadãos do nosso país direitos básicos e entre eles o acesso à educação institucionalizada. Assim, as crianças de 0 a 05 anos também contam com a prerrogativa da legislação no que tange o acesso e permanência em instituições educacionais. No entanto, a Educação Infantil só passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394 (Brasil, 1996), fato que levou também a incorporação das creches ao sistema de educação.

* Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: livia.karen@hotmail.com

Para os estudiosos da Educação Infantil esses dois marcos legais foram decisivos para o avanço no atendimento das crianças de 0 a 05 anos, pois vinculou o direito à educação não mais a família, a mãe trabalhadora e sim a criança reconhecendo-a como um sujeito de direitos (Barbosa; Gehlen; Fernandes, 2012). A garantia da Educação Infantil através da prerrogativa legal propiciou avanços significativos na construção de conhecimentos específicos e busca constante para ao aperfeiçoamento no atendimento a partir do trinômio cuidar-educar-brincar.

Mesmo com as conquistas através dos meios legais e a produção constante de conhecimento científico acerca dessa realidade educativa, muitas vezes o que é proposto não tem se efetivado na realidade das crianças brasileiras, pois ainda é possível encontrarmos indivíduos que não tem acesso a uma vaga em instituições de Educação Infantil, principalmente se eles vivem no Campo. Tal situação se dá, porque os avanços se dão na contradição (Leal; Lacerda, 2012).

Nesse contexto de comemorar os avanços, mas reconhecer que há muito a ser conquistado, devemos colocar a condição das crianças campesinas que muitas vezes tem o seu direito cerceado, pois ainda encontramos limitações nas políticas de atendimento desse público. Estudos apontam que ainda há muitas crianças campesinas sem estudar principalmente os bebês e crianças bem pequenas, ou seja, que estão na fase destinada ao atendimento em creches (Silva; Luz; Cordeiro, 2019). Assim, é válido destacar que a área urbana tem concentrado uma maior quantidade de vagas e estudos sobre a Educação Infantil e na área rural essa é uma lacuna a ser preenchida.

Assim, a Educação Infantil do/no Campo é uma área que carece de estudos e de debates profícuos na busca por garantir o direito das crianças (Silva; Luz; Cordeiro, 2019). E com o intuito de contribuir com a construção de reflexões sobre o assunto, esse texto tem por objetivo discutir acerca da garantia do direito a educação das crianças de 0 a 05 anos que residem no Campo. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica de base qualitativa e a partir dos elementos encontrados propomos reflexões acerca do tema.

Considerando a estrutura e organização dos escritos teremos dois subtópicos. No primeiro momento são apresentadas questões legais que norteiam a primeira etapa da Educação Básica. Na segunda parte do texto falaremos da especificidade da Educação Infantil do/no Campo e por último traremos as considerações finais.

A Educação Infantil como um direito da criança de 0 a 5 anos

Aqui no Brasil, o reconhecimento das crianças como cidadãs que possuem direitos é recente, pois somente com a promulgação da Constituição Federal que temos essa garantia. No artigo 205 temos assegurada a educação para o pleno desenvolvimento do indivíduo, ou seja, abrange também as crianças, mas é no artigo 208 inciso IV que temos a responsabilização do Estado com o atendimento da Educação Infantil, como podemos analisar a seguir:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Brasil, 1988).

O artigo 208 ainda apresenta dois elementos importantes nos parágrafos §1° e §2°, no que tange a oferta e responsabilização do poder público. No primeiro parágrafo temos a prerrogativa do direito público subjetivo, ou seja, todos devem ter direitos assegurados e no segundo parágrafo a garantia de que o poder público e seus representantes podem ser responsabilizados mediante o não cumprimento do que é definido na lei. E nesse sentido, é válido salientar a importância da população cobrar a efetivação do que é determinado na legislação.

Outra lei importante para asseverar os direitos das crianças foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma vez que ele foi criado com a finalidade de tratar apenas das questões ligadas aos indivíduos que estão na infância e adolescência. No que tange as questões

ligadas à educação o ECA ratifica o que já foi afirmado na Constituição e traz algumas especificações a fim de assegurar as melhores condições de vida para os pequenos cidadãos. Assim na sua redação o ECA assegura que:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> ~~V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.~~
> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). (Brasil, 1990).

No inciso V temos a garantia da escola próxima a residência, ou seja, o atendimento deve ser prioritário nas instituições em que as crianças não tenham que fazer deslocamentos ou que seja deslocamentos curtos. No entanto, essa nem sempre é uma realidade possível para as crianças campesinas pois, há anos tem ocorrido o movimento de fechamento ou o nucleamento das escolas do Campo, o que leva ao deslocamento dos pequenos que por vezes saem da sua comunidade para uma comunidade próxima ou para centros urbanos. Acerca do processo de desativação das unidades escolares Andrade e Ventura (2021, p. 158) assegura:

> A desativação das escolas do campo é um retrocesso em meio às conquistas no âmbito educacional, pois, a cada instituição de ensino a menos, tira-se da população um patrimônio cultural e uma referência local. A comunidade enfraquece, porque não é só ambiente de estudo, mas também onde são discutidos assuntos relativos aos interesses da coletividade da região. Portanto, é ponto de articulação comunitária, além de ser espaço idealizado para a preservação da memória daquele povo. (Andrade; Ventura, 2021, p. 158)

Além de não priorizar o atendimento em uma instituição perto da residência das crianças o fechamento das escolas no Campo também se constitui como um processo para enfraquecer a cultura e a identidade campesina visando o esvaziamento do Campo por parte dos pequenos produtores. Sobre esse processo político Arroyo (2007, p. 159) afirma:

> O que resulta instigante para a pesquisa e para a análise de políticas é que a desconstrução da escola rural por meio da nucleação e transporte dos alunos para as escolas da cidade tenha acontecido em tempos de reafirmação do campo, de presença política dos povos do campo através de seus movimentos sociais. Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos. (Arroyo, 2007, p. 159)

Diante dessa realidade, a negação do direito das crianças campesinas à educação, através do fechamento das escolas, é uma condição que precisa ser enfrentada, pois a manutenção dessa política de fechamento oportuniza o não cumprimento de direitos garantidos através da Constituição Federal e do ECA. Outro aspecto a ser analisado a partir das afirmações de Arroyo (2007), refere-se a questão cultural, pois ao não ter a cultura das crianças respeitada ocorre o não cumprimento do artigo 58° do Eca que assegura "No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura."

Na LDB, lei que trata especificamente das questões educacionais, temos um artigo que cita a educação para a população do Campo e garante que:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (Brasil, 1996).

Nesse trecho da legislação não há nada específico acerca das etapas educacionais, mas temos aspectos gerais referentes ao atendimento. Garantias significativas no que tange a oferta da educação nas escolas localizadas nas áreas rurais do nosso país. Um aspecto significativo a ser destacado, é que a redação do texto da lei não traz a palavra Campo, mas faz indicação da construção de educação que atenda às necessidades das pessoas que residem em área rural, levando em conta aspectos como: tempo de colheita, adequação do currículo e realidade

vivenciada em cada região, sendo que estes elementos são essenciais para que tenhamos uma educação do Campo e não apenas no Campo.

Já os artigos que tratam especificamente da oferta de educação para as crianças de 0 a 05 anos não trazem determinações acerca da oferta da primeira etapa da Educação Básica nas áreas rurais. Essa ausência indica uma possível negligência no que tange a proteção do direito das crianças campesinas.

Ao analisarmos os textos das legislações podemos observar o quanto já avançamos na garantia à educação para as crianças pequenas através de leis. No entanto ainda é preciso avançarmos ainda mais, principalmente para assegurar o direito dos pequenos cidadãos que vivem no Campo. Acerca da contradição que se estabelece no que concerne essa temática Leal e Lacerda (2021, p. 124) afirmam que:

> A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, antes mencionadas, bem como outros dispositivos legais (Brasil, 1990, 2001, 2009a, 2014), apontam um novo cenário no âmbito da Educação Infantil, que se tem desdobrado em debates e avanços de cunho legal, conceitual, político, social, econômico, entre outros aspectos de igual importância, no sentido de não só consolidar a área, mas ainda de chegar efetivamente àquelas a quem os efeitos desses debates devem atingir no que concerne a direitos: as crianças pequenas, com idade entre zero e cinco anos, que habitam o território nacional brasileiro e têm direito à educação, independentemente de sua condição social, cor, raça, etnia, localização geográfica, entre outras. (Leal; Lacerda, 2021, p.124).

Diante dos elementos apresentados é preciso reconhecer que a atualmente podemos contar com uma condição legal favorável para a assegurar o atendimento das crianças de 0 a 05 anos que vivem no Campo, mas é preciso analisar a efetivação, do que está posto na lei, na realidade desses cidadãos. Ainda é preciso entender que é possível avançar na garantia dos direitos e na construção e realização de políticas públicas que atendam essa demanda considerando as especificidades desse público.

Educação Infantil do/no Campo

Ao falarmos em Educação Infantil que atendam as pessoas que vivem no campo é preciso definirmos a utilização das expressões Educação Infantil no Campo e Educação Infantil do Campo, pois elas referem-se a questões distintas e tratam de questões políticas. A primeira

expressão remete a localização, ou seja, ao espaço geográfico ao qual a instituição está localizada, já a segunda alude sobre o tipo de educação e tem um cunho político demarcado pela luta história da população campesina.

Ao versar sobre a diferenciação das expressões Silva, Luz e Cordeiro (2019, p. 850) afirmam que:

> [...] a expressão 'Educação do Campo' revela uma concepção construída pelos movimentos de luta dessas populações e expressa oposição à tradição da educação rural, que se baseava na visão do campo como o símbolo do atraso a ser superado. Ao contrário, os movimentos sociais do campo buscam marcar seu lugar de grupo social e cultural capaz de gestar princípios educativos que se coadunem com os modos de vida dos diferentes povos de áreas não urbanas do Brasil. Além disso, inserem seu projeto educativo no conjunto das lutas que empreendem contra as desigualdades sociais. (Silva; Luz; Cordeiro, 2019, p. 850)

Nesse sentido podemos compreender que a expressão Educação Infantil do Campo carrega as marcas das lutas dos movimentos sociais campesinos pelo reconhecimento e valorização da cultura, identidade e produção das pessoas que vivem nas áreas rurais. Assim, para além da mudança de uma simples palavra falar de uma "Educação Infantil do Campo" é pensar em toda especificidade que envolve a oferta da educação no contexto rural.

As especificidades são muitas, mas até o momento, pouco estudadas, pois apesar do debate e pesquisas sobre as questões da educação das crianças campesinas terem sido realizados nos últimos anos, ainda há lacunas. Tal fato pode ser verificado através do mapeamento apresentado por Silva, Luz e Cordeiro (2019) que trazem um levantamento de artigos, teses e dissertações e de grupos de pesquisa que tratem da temática. Ao trazer as considerações finais as autoras dizem que:

> [...] parece ainda muito frágil a compreensão a respeito das condições adequadas para oferta de Educação Infantil para crianças de áreas rurais. Questões como as temporalidades, a dispersão da população no espaço, os sentidos da Educação Infantil para as crianças e suas famílias, entre outras, continuam como desafios políticos e epistemológicos para a construção de referências que deem conta do direito de todas as crianças, tendo como referência tanto a diversidade quanto a igualdade. (Silva; Luz; Cordeiro, p.862, 2019).

As autoras trazem um levantamento de forma complementar ao estudo realizado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS) intitulado como "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" e que trouxe dados a nível nacional acerca da Educação Infantil no campo e teve como objetivo:

> Coletar informações e opiniões sobre a Educação Infantil no Campo no Brasil, buscando conhecer a sua situação e propor sugestões para a formulação de uma política nacional para o setor, melhorar o que vem sendo feito e qualificar as escolas e os profissionais que atuam na educação de crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo ou no meio rural. (Brasil, 2012, p. 12,)

A necessidade desse levantamento a nível nacional surge de uma demanda colocada pelos participantes do **I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo**, que aconteceu em Brasília, em dezembro de 2010 e tinha como finalidade o reconhecimento da situação desta etapa educacional a fim de construir políticas públicas que visassem garantir o direito das crianças campesinas. A pesquisa resultou em três grandes relatórios que foram divididos da seguinte maneira: **Relatório I** - Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). O **Relatório II** – "Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural" se subdivide em três volumes sendo eles: **Volume 1** - Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: dados secundários. **Volume 2** - Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: dados primários. **Volume 3** - Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: mapeamento das populações do campo no Brasil e Grandes Regiões. O **Relatório III** – Mapeamento e análise das realidades investigadas nas Grandes Regiões do país, se subdivide em cinco volumes sendo: **Volume 1** - Relatório consolidado dos estudos qualitativos realizados na Região Norte. **Volume 2** - Relatório consolidado dos estudos qualitativos realizados na Região Nordeste. **Volume 3** - Relatório consolidado dos estudos qualitativos realizados na Região Sudeste. **Volume 4** - Relatório consolidado dos estudos qualitativos realizados na Região Sul. **Volume 5** - Relatório consolidado dos estudos qualitativos realizados na Região Centro-Oeste.

Nos documentos apresentados foram analisados diversos aspectos tais como a oferta, proposta de ensino, condições estruturais, índices de matrícula por idade e divisão das turmas. Os dados apresentados indicam como tem sido a garantia do direito das crianças no que tange

o acesso e a permanência e os resultados apontam que ainda temos muito que conquistar para que de fato as crianças tenham a prerrogativa da legislação assegurada, uma vez que, nas considerações finais do relatório síntese temos as seguintes conclusões gerais:

- Os três principais qualificativos para caracterizar a oferta de educação (incluindo-se a Educação Infantil) em contexto rural são: insuficiência, discriminação e precariedade;
- A situação estrutural dos estabelecimentos de ensino é precária, existindo uma forte relação de dependência do transporte escolar, cujas condições de uso são inadequadas;
- Aspectos pedagógicos marcados pela descontextualização das práticas, pelo distanciamento ou pelas tensões da escola em relação à comunidade são também observados em diferentes situações;
- Existe uma prática preferencial de atividades em sala de aula e em espaços fechados; dedica-se um tempo reduzido para a brincadeira, sempre associada apenas a situações de recreio; as práticas correntes se apoiam em um modelo pautado na preparação da criança para os níveis de ensino subsequentes;
- A oferta de creches é bastante limitada.

Ao refletirmos sobre esses itens podemos perceber a tentativa de manutenção da ideia do Campo com o lugar do atraso, da não valorização da cultura e identidade campesina, o distanciamento entre escola e comunidade. Além disso podemos notar no segundo ponto, e como já tratado ao longo do texto, os impactos na garantia do direito das crianças, o processo de nucleação e fechamento das escolas, ação que desrespeita as legislações, uma vez que, não permite que a criança tenha acesso à educação próximo a sua residência, fato que possibilita a criação de condições que dificulte o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

O último ponto apresentado trata a questão da limitação da oferta das creches, fato que indica a não garantia do direito à educação para as crianças campesinas de 0 a 03 anos. Sendo está uma questão a ser debatida com os gestores na tentativa de assegurar o que é estabelecido por lei. Sobre essa diferença na oferta Leal e Lacerda (2021, p.125) afirmam:

> A pesquisa nacional indicou fortes desigualdades no tocante à oferta de creche e pré-escola no país. Seja na área urbana, seja na rural, a oferta em creche é inferior à oferta em pré-escola. Nessa direção, Rosemberg e Artes (2012:18) apontam que, "no processo de regulamentação e implementação da educação infantil, tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches aos sistemas de ensino". Quando se observa esse dado em área rural, a desigualdade na oferta é ainda maior: a oferta de vagas em creche na área rural chega a ser menos de um terço da oferta de vagas em creche na área urbana (Rosemberg e Artes, 2012). Essa realidade também foi

> observada na pesquisa realizada na Paraíba, embora dados secundários tenham indicado percentual significativo de matrículas em creches, em área tanto urbana como rural. (Leal; Lacerda, 2021, p. 125).

Essa diferença na oferta se dá por conta da legislação, pois a LDB assegura que as crianças de 04 anos devem estar obrigatoriamente matriculadas e esse fato implica diretamente na forma como os gestores tratam as duas fases na gestão dos recursos públicos. Já que por ser obrigatória a pré-escola é prioritária na destinação dos recursos. No entanto, a Constituição e o ECA afiançam a garantia do direito à educação para as crianças sem distinção de idade.

Considerações finais

Diante dos elementos expostos é inegável que as legislações trazem textos que garantem o acesso à educação para as crianças brasileiras e representam um grande avanço na construção de uma educação pública universalizada. No entanto o acesso e a permanência às instituições não tem sido efetivado para as crianças campesinas que vivenciam a limitação dos seus direitos através de ações políticas que visam manter a imagem do campo como lugar do atraso.

A negação do direito aos povos no campo não é coisa recente na história do Brasil e faz parte de um projeto de sociedade que visa o enfraquecimento da luta campesina pelo acesso à terra. E nesse sentido, negar às crianças o direito de estudar é negar a possibilidade de construção de uma consciência crítica, por parte desses pequenos indivíduos, para que coletivamente eles busquem melhorias para o povo campesino. É impedir o pleno desenvolvimento de cada pessoa, sendo que este é assegurado por lei, por isso é preciso que a sociedade busque a efetivação do direito das crianças campesinas e pela luta consigamos construir uma Educação Infantil do/no campo de qualidade.

Referências

ANDRADE, Elizete Oliveira de. VENTURA, Mislaine dos Reis. Fechamento de escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais. In: ANDRADE, Elizete Oliveira de. LYRA, Glaciene Januário Hottis. ASSIS, Maria da Penha Ferreira de. (Orgs.). **Tecido do texto na interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão**, Dados eletrônicos. – Belo Horizonte : EdUEMG, 2021. Disponivél em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2021/O_tecido_do_texto/2021_O_tecido_do_texto.pdf . Acesso em: 07 set. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157- 176, maio/ago. 2007. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0101- 32622007000200004. Acesso em: 07 set. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. GEHLEN, Ivaldo. FERNANDES, Susana Beatriz (orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**.– Porto Alegre : Evangraf, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217590 . Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Pesquisa Nacional. **Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural** – 2012. Relatório Síntese. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em: 16 jul. 2023.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira Educação Infantil do/no campo: problematizando a oferta a partir de duas pesquisas. In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (Orgs.). **Educação infantil em pauta** – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

SILVA, . de O. e; LUZ, . R. da; CORDEIRO, . de O. S. Mapeamento de grupos de pesquisa e estudos sobre a educação infantil para as crianças residentes em áreas rurais da região sudeste do Brasil. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 37, n. 4, p. 844–863, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e55199. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55199. Acesso em: 12 set. 2023.

PRÁTICAS DOCENTES COM CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA

Isabela Fernandes Teles[532]
Emilia Peixoto Vieira[533]

Resumo: Apresentamos neste texto um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem a finalidade de entender como as crianças respondem e acolhem as práticas pedagógicas das professoras em uma instituição de Educação Infantil do Campo do município de Ilhéus/BA. Para atender ao objetivo, fundamentamos a pesquisa em um referencial teórico-metodológico de abordagem crítica e dialética (CURY, 1987). Para compreender essa dinâmica, nos amparamos nas categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis humana (CURY, 1987; VASQUEZ, 1977). Como procedimento, utilizamos os fundamentos da pesquisa-ação amparada em Michel Thiollent (2011), associado a pesquisa com crianças (CORSARO, 2005; KRAMER, 2002; FILHO; BARBOSA, 2010; BRANDÃO, 2015; BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016), com o uso de fotografias, desenhos, diário de bordo, rodas de conversa e observação das interações e brincadeiras de modo a entender como as crianças percebem essas práticas docentes. Neste texto, enfatizamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, de forma a contribuir com os estudos e pesquisas que têm as crianças como sujeito. Resultados iniciais demonstram que são poucas as pesquisas científicas acerca do modo de vida das crianças que frequentam a Educação Infantil do Campo, bem como as interações e vivências dessas crianças em contextos formais, como a escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Infantil do/no Campo. Pesquisa com crianças. Práticas docentes na EIC. Políticas Educacionais.

Introdução

Desde a década de 1980, a Educação Infantil (EI) perpassa por mudanças significativas para sua institucionalização, com o início do processo de luta pela redemocratização da sociedade brasileira e a defesa pelos direitos à educação e à saúde para todos, desde o nascimento. Proveniente dessas lutas, a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 são marcos legais e históricos que reafirmam o

[532] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, PPGE – UESC, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Bolsista FAPESB. E-mail: belin.7@hotmail.com.
[533] Pós-doutora pela Universidade Sorbonne Paris Nord, Doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: emilcarl28@hotmail.com.

direito da criança de 0 a 5 anos e 11 meses à uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Os recentes estudos e pesquisas científicas têm avançado na concepção de Educação Infantil que reafirma a criança como sujeito de direito e produtora de cultura. Nesse sentido, vêm sendo revisadas intensamente as concepções de educação que temos em espaços coletivos e o repertório de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010).

A Educação do Campo, por sua vez, também é uma área que vem avançando no âmbito das discussões e trabalhos científicos principalmente, no seu reconhecimento como política de Estado. O termo "Educação do Campo" surge pela primeira vez em 1990, durante a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que teve como objetivo principal "ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país" (ARROYO; CALDART E MOLINA, 2011, p.22). A ideia foi desvincular a educação da população campesina da chamada "educação rural", assim reivindicando uma educação específica e diferenciada para esses diversos povos do campo, e que seja voltada para o desenvolvimento dessas pessoas como sujeitos de direito, pertencentes a esse lugar.

Em 2002, o Estado implementou as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo, que se configura como política pública, que segundo Höfling (2001, p.31) "é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade".

Essas políticas para o Campo foram ampliadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, que governou de 2003 a 2010. Nesse período, foram implementadas as duas principais leis para o Campo: Resolução CNE/CEB Nº 2 de 28 de Abril de 2008: Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); e o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010: dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a Educação do Campo vem ganhando visibilidade frente ao Estado brasileiro, no entanto, a Educação Infantil do Campo, uma modalidade da Educação Infantil e Educação do Campo ainda necessita de maior atenção. É uma área emergente e os marcos legais que regem a Educação Infantil não são o suficientes para que, na prática, se efetive as especificidades em atendimento as crianças moradoras do campo.

A CF de 1988 tornou direito subjetivo à educação a todos e todas brasileiras. Contudo, ainda que apresente essa positivação, segundo Bobbio (2004, p. 25), a visibilidade esbarra em um Estado que não consegue cumprir com o que está na lei, dando espaço para a existência de lacunas no que diz respeito ao direito à educação, que só podem ser preenchidas por meio do desenvolvimento da sociedade como um todo. Torna-se necessário que "os avanços conquistados na educação infantil dialoguem com os avanços da educação do campo a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais" (SILVA, PASUCH, 2010, p. 3).

Este estudo[534], financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB), tem como objetivo entender como as crianças respondem e acolhem as práticas pedagógicas das professoras em uma instituição de Educação Infantil do Campo do município de Ilhéus/BA. A seguir, o texto discute sobre a Educação Infantil do/no campo e a prática docente; em seguida apresenta a perspectiva da pesquisa com crianças aborda acerca do percurso teórico-metodológico da pesquisa. Ao final, algumas considerações preliminares.

Educação Infantil do/no Campo: prática docente e a pesquisa com as crianças

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 afirmam que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil de crianças que vivem em comunidades rurais, como filhas de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, entre outros, devem considerar e respeitar os modos de vida no campo, que são essenciais para a formação da identidade dessas crianças (BRASIL, 2010).

Ainda segundo as Diretrizes, essas propostas também devem estar diretamente ligadas à realidade, cultura, tradições e práticas sustentáveis dessas comunidades, sendo flexíveis em relação ao calendário, rotinas e atividades de acordo com as atividades econômicas locais. Além

[534] Integra a pesquisa "A Educação Infantil do/no Campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia", do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), realizado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.

disso, ressalta a valorização dos conhecimentos sobre o mundo e o ambiente natural e a oferta de brinquedos e equipamentos que estejam alinhados com as características ambientais e socioculturais da comunidade.

No entanto, segundo Barbosa et al (2012), "as políticas de Educação Infantil para essa população precisam ainda promover ações para melhor conhecimento dessa realidade" (p. 319) o que reafirma a ideia de que quando se trata do campo, aspolíticas públicas que abrangem suas especificidades são insuficientes.

Os estudos recentes buscam reafirmar esses direitos das crianças a uma educaçãode qualidade, todavia, quando se trata da Educação Infantil do Campo, é uma especificidade que é ainda mais recente, e pouco debatida. Para Silva, Pasuch e Silva (2012):

> a preocupação com a Educação Infantil do campo ganha relevância quando consideramos que apenas recentemente esse tema vem sendo incorporado nos movimentos da Educação Infantil e nos movimentos sociais do campo, nas ações de governo e nas pesquisas acadêmicas (p 49).

Nesse sentido, os estudos sobre a formação de professores para a Educação Infantil do/no Campo também são recentes, e ainda é muito pouco discutida e enfrenta desafios, como a dificuldade para se considerar que essa educação possui particularidades que precisam ser atendidas, defendidas e respeitadas. A história revela uma defasagem quanto à formação e prática específica para professores do campo devido à falta de políticas públicas acerca do assunto (ARROYO, 2007, p. 158).

Pensando no atendimento à essa especificidade da Educação Infantil do Campo (EIC), na necessidade de entender, visibilizar as práticas pedagógicas exercidas nas instituições de Educação Infantil do Campo e no entendimento da criança como sujeito de direito e que também possui sua própria história é que se faz necessário a escuta atenta às vozes destas crianças.

Assim, "cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fosse sua experiência na Educação Infantil" (SILVA; PASUCH e SILVA, 2012, p. 98), ou seja, as crianças de 0 a 5 anos têm a capacidade de comunicar seus pontos de vista de maneira única e poderosa. No contexto da Educação Infantil, a escuta atenta das crianças pode ser fundamental para melhorar a qualidade do ensino e proporcionar experiências mais significativas.

Segundo Martins (2020, p. 2), "as crianças em nossa sociedade foram os últimos sujeitos a serem reconhecidos como sendo construídos historicamente", portanto, tendo suas vozes silenciadas por séculos. Nesse sentido, emerge nas recentes pesquisas "um tratamento científico às crianças pequenas, o que rompe com o esquecimento que as envolveu (ou envolve) na construção da história da própria infância" (MARTINS, 2020 p.4).

As vivências das crianças são fundamentais para compreender as especificidades da Educação Infantil, mais especificamente da Educação Infantil do/no Campo que defendemos. Para Kramer (2000, p. 11), "Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante", ou seja, é a partir das experiências delas que pode ser possível compreender os seus direitos em sua totalidade e em suas particularidades.

Comumente, analisamos questões referentes à Educação Infantil partindo de uma visão adultocêntrica. Nessa perspectiva, se faz necessário novos estudos e novos olhares a essa primeira etapa da educação básica, somando experiências de pesquisa a partir do olhar e da vivência e experiência das crianças inseridas no contexto escolar. Neste estudo, a formação docente para a Educação Infantil, mais especificamente, Educação Infantil do/no Campo, será estudada e pesquisada a partir das vivências das crianças com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

A prática educativa na Educação Infantil do/no Campo está relacionada com a construção de um lugar onde a criança se sinta o sujeito da ação pedagógica, ou seja, "a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento" (SILVA; PASUCH, 2010, p. 5). Nesse sentido, nosso olhar será a partir das vivências e acolhimento das crianças da pré-escola à prática docente no contexto escolar.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Discutir uma Educação Infantil do/no campo a qual as crianças moradoras do campo têm direito, exige um olhar voltado para as especificidades desse sujeito, considerando, observando e identificando as contradições existentes no processo educativo e, especificamente neste estudo, na prática docente realizada na EIC. Para Araujo e Santos

(2023):

> conhecer e aprofundar a produção científica sobre a Educação Infantil do Campo na interface com a Formação Docente requer um olhar sensível e comprometido com as especificidades dos contextos diretos de vivências e experiências de bebês, de crianças, de suas famílias e das profissionais que atuam nas escolas do campo, para assim evidenciar temas poucos tratados e impulsionar novas problemáticas de pesquisa a partir de questões como, por exemplo: quem é a professora que atua com bebês e crianças da floresta, assentadas, ribeirinhas, pantaneiras ou caiçaras? Quem são os bebês e crianças do campo que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras? Como brincam, onde vivem, quais culturas infantis são produzidas em suas comunidades e escolas? (p. 382).

Essas questões levantadas pelas pesquisadoras, serão também, dentre outras que surgirem no percurso da pesquisa, consideradas para pensar e entender como as crianças respondem e acolhem as práticas pedagógicas das professoras em uma instituição de Educação Infantil do Campo do município de Ilhéus/BA. Para realizar tal pesquisa, nos apoiamos em uma perspectiva crítica e dialética, que segundo Cury,

> implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 1989, p. 36).

Optamos por utilizar esse quadro teórico-metodológico e as categorias da totalidade, contradição, mediação (CURY, 1989) e práxis humana (VASQUEZ, 1977), pois ajuda a pensar a Educação Infantil do/no Campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço de forma crítica, considerando e reconhecendo sua complexidade em seu contexto mais amplo.

A institucionalização da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e o reconhecimento da Educação do Campo como política de Estado, requer um olhar para compreender as contradições, as especificidades, e a entender que, a formação docente para o trabalho nas instituições de Educação Infantil do Campo, exige examinar os currículos, a organização do trabalho pedagógico das instituições de EIC.

O que objetivamos, então, de forma crítica e dialética, é entender a organização da Educação Infantil do Campo no Brasil, os desafios e perspectivas existentes na implementação

de políticas de acesso e oferta, e a relação com o contexto escolar de uma instituição do campo em Ilhéus-BA, que atende crianças de 4 e 5 anos. Para Höfling (2001, p. 35), "as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados".

Isso significa que, embora a realidade em perspectiva da totalidade consiste em analisar as relações de produção, as contradições existentes, as relações sociais, enxergar essa realidade "não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização" (CURY, 1989, p. 35). Tratando-se da Educação Infantil do Campo, "a história de pouco investimento nos territórios rurais resultou no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, em escolas urbanas e, consequentemente, no número ainda reduzido de creches/pré-escolas no campo" (SILVA; PASUCH, 2010, p. 5).

Essa complexidade entra em conflito com o direito que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses possuem a uma Educação Infantil que respeite suas particularidades, que respeitem e dialoguem com as suas experiências e com a sua cultura e território.

Nessas relações de contradição, a teoria e prática, requer uma análise em perspectiva da mediação em que, conforme Cury (1989, p. 43), "não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática", o que evidencia o jogo de interesses da classe dominante sobre a dominada quando, ao observar a prática, percebe-se grandes diferenças acerca da teoria. Isso ocorre com a elaboração de políticas públicas, em sua relação teórica, e duas fases de implementação.

Não somente isso, a mediação permite entender o ser humano em suas relações sociais, sua capacidade de intervenção social e explicação de sua ação e explicação dessa ação em base da teoria e prática. Vale ressaltar que a Educação do Campo, bem como a Educação Infantil do Campo, são fruto de lutas, resistência da classe trabalhadora do campo e dos movimentos sociais que reivindicaram e continuam lutando por uma educação específica para a população campesina. Esses são mediadores dessa pauta. Os(As) pesquisadores(as) também usufruem dessa mediação, uma vez que também luta pela causa em questão. O que por sua vez, exige uma consciência humana de sua ação.

Segundo Vasquez (1977, p. 5), a consciência é a práxis humana, entendida como guia de transformação, deixa para trás a consciência idealista, e mais, do ponto de vista imediato e

ingênuo da consciência comum. A práxis humana é dotada de complexidade, e entendê-la exige muita atenção.

O objetivo desse estudo é entender como as crianças acolhem as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil do Campo, logo será necessária a escuta atenta para identificar, por meio das falas das crianças e de suas ações e gestos, a complexa relação das crianças com a práxis dessas professoras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por utilizar a metodologia da pesquisa-ação, apoiada em Michel Thiollent (2011), que se caracteriza como "forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro" (THIOLLENT, 2011, p.14).

Combinar a abordagem crítica e dialética com a metodologia da pesquisa-ação nos permite investigar a ação dos sujeitos envolvidos no contexto a ser pesquisado. Para Thiollent,

> do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários (THIOLLENT, 2011, p.15).

Tal afirmação revela ainda que, por meio da pesquisa-ação, ao coletar informações, estamos, simultaneamente, em processo de reflexão-ação, uma vez que todos os sujeitos envolvidos nesse tipo de pesquisa são, também, participantes. Ao mesmo tempo em que estamos em ação, as contradições são evidenciadas nessa prática, provocando essa reflexão a todo instante.

Ainda em sua definição da pesquisa-ação, Thiollent (2011) parte de uma problemática que merece uma investigação, e a partir desse reconhecimento elabora-se um plano de ação que conduzirá a pesquisa. Isso "exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo" (THIOLLENT, 2011, p.22). No que diz respeito à participação, a pesquisa-ação

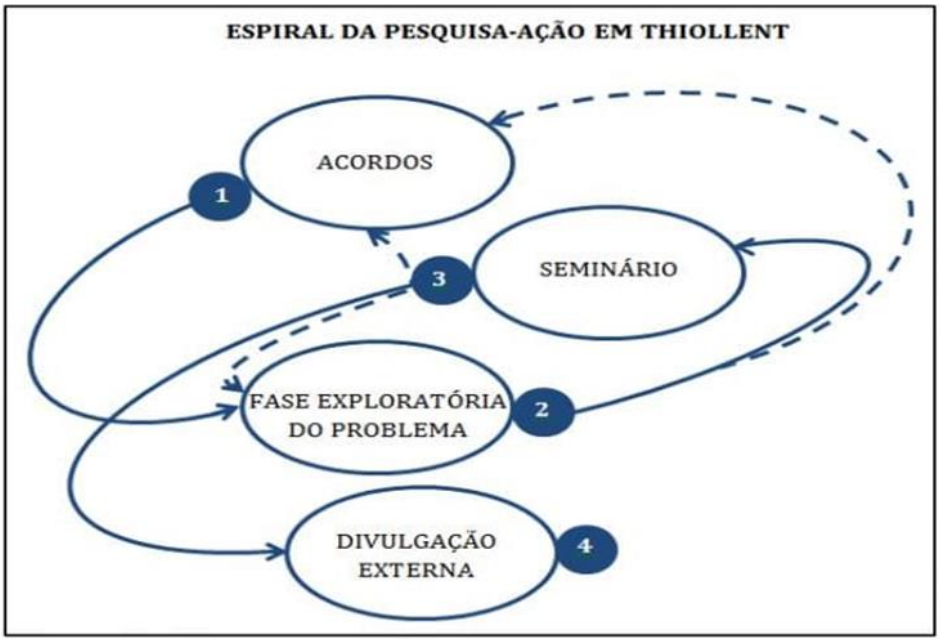
> encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2011, p.22).

Nesta pesquisa, em que os sujeitos são as crianças, optamos por utilizar a metodologia da pesquisa-ação com crianças, no sentido de ouvir as vozes das crianças. Ao mesmo tempo em que as crianças são os principais participantes da ação, os pesquisadores envolvidos também desenvolvem um papel ativo nessa participação, pois estão sempre dialogando em detrimento das circunstâncias que vão surgindo durante a ação, fator este que Thiollent (2011) denomina como uma dinâmica "vaivém".

A pesquisa-ação, então, como pode-se perceber, caracteriza-se por essa dinâmica dialética em que "há um constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema[...] mudar de tema, elaborar um plano de ação, divulgar resultado etc" (THIOLLENT, 2011, p. 56). Acontece que, à medida que, durante a ação planejada o pesquisador vai identificando algumas problemáticas imprevistas na pesquisa, a ordem vem a ser alterada para que aquele problema seja solucionado. Dessa forma, a pesquisa-ação é um conjunto da ação, participação e produção de conhecimento (THIOLLENT, 2011).

A figura 1, criada pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), da Universidade Estadual de Santa Cruz, destaca as etapas da pesquisa-ação, pensada por Thiollent, demonstrando a flexibilidade que essa metodologia se apresenta, e tem como princípio, segundo Vieira, Vaillant e Moreia (2022), o diálogo dos participantes e do pesquisador, por isso é necessário a *escuta atenta* do pesquisador do que é dito ou não durante todas as interações da pesquisa, pois todas essas informações são importantes a pesquisa, e a escuta atenta é imprecindivel, principalmente, quando associada a pesquisa com crianças.

Figura 1- Espiral – Fases da Pesquisa-Ação em Thiollent



Fonte: elaborado por Vieira, Vaillant, e Moreira, do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC (2015).

Conforme a Figura 1 nos mostra, essas etapas da pesquisa-ação não necessariamente possuem uma ordem a ser seguida, mas são fundamentais para a construção da pesquisa, e por isso exige diálogo, participação e envolvimento.

Por se tratar de pesquisa com crianças, apoiamos nos estudos de Corsaro (2005); Kramer (2002); Filho e Barbosa (2010); Barbosa, Delgado e Tomás (2016) e Brandão (2015), e percebemos a necessidade de combinar a pesquisa-ação com alguns procedimentos metodológicos de pesquisa para entender mais precisamente o que as crianças tem a dizer acerca da temática, a partir das formas que elas falam conosco. Assim, há necessidade de ao utilizar o fundamento da Pesquisa-Ação em Thiollent (2011), participação e diálogo, considerar as especificidades dos participantes envolvidos, revendo os procedimentos metodológicos a fim de favorecer a participação ativa das crianças. Isto porque, a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent, pode utilizar dos procedimentos como entrevistas e questionário, para pesquisa com crianças, é necessário outros procedimentos que descrevemos mais adiante.

A pesquisa com crianças se constitui como estudos ainda recentes e o objetivo é "possibilitar o encontro com as crianças situadas contextualmente, escutá-las, traduzi-las e afirmá-las como um ato de liberdade" (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 113). Além disso, para realizar esse tipo de pesquisa,

> não se trata apenas de defender a libertação das crianças, com vista à sua formação e reconhecimento como categoria social autônoma e isolada, mas de um processo de descolonização epistêmica, de socialização do conhecimento sobre a infância e as crianças e dos fundamentos adultocêntricos da racionalidade. Pretende-se combater a ideia da não racionalidade das crianças perspectivando a infância como uma categoria social específica, mas não isolada e separada do todo social (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 114).

Nessa perspectiva, em que reconhecemos a criança como sujeito da sua própria ação e que são produtoras de conhecimento, utilizaremos a pesquisa-ação com crianças, adotando outros instrumentos de pesquisa, como as rodas de conversa, diário de bordo, fotografias, desenhos, observação das interações e brincadeiras, com o objetivo de respeitar o lugar de fala das crianças, nos adequando à maneira em que elas dialogam conosco.

Considerações preliminares

Considerando o contexto da Educação Infantil do Campo, este estudo enfatizou a necessidade de compreender e valorizar as práticas pedagógicas nas instituições que atendem crianças em áreas rurais. Além disso, sublinhamos a importância de ouvir as vozes das crianças e permitir que elas expressem seus pensamentos e desejos sobre sua experiência na Educação Infantil do Campo.

A legislação, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reforça o direito das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses à educação de qualidade, seja em áreas urbanas ou rurais. No entanto, a realidade é que muitas crianças que vivem no campo enfrentam desafios específicos que precisam ser abordados.

Este estudo contribui para a compreensão dessas necessidades específicas, realçando o papel fundamental da escuta das crianças. Mesmo as crianças pequenas têm a capacidade de comunicar como percebem as práticas pedagógicas, e é crucial levar em conta suas vozes na formulação de políticas públicas que visam melhorar a qualidade da Educação Infantil do Campo.

Além disso, este estudo lança luz sobre a importância da formação de professores que trabalham com crianças no contexto do campo. A pesquisa destaca que a prática docente oferecida a essas crianças deve ser sensível às suas experiências e necessidades específicas.

No entanto, para alcançar a Educação Infantil do Campo que desejamos, é necessário

que haja um compromisso contínuo por parte do Estado na criação e manutenção de políticas públicas voltadas para essas realidades. Isso envolve investir na formação e desenvolvimento de pesquisas junto aos municípios, escolas e profissionais da educação responsáveis pelo atendimento, formação continuada e organização das propostas pedagógicas em instituições rurais que atendem a população de 0 a 5 anos e 11 meses.

Em última análise, este estudo destaca que a Educação Infantil do Campo é uma área em crescimento e que necessita de uma atenção contínua. À medida que as crianças se tornam protagonistas na busca por uma educação de qualidade, a sociedade e o Estado têm a responsabilidade de ouvir e agir de acordo com suas vozes. Somente através do diálogo e da ação coletiva, podemos garantir que a Educação Infantil do Campo atenda às necessidades de todas as crianças, respeitando suas identidades e experiências únicas.

Referências

ARAUJO, Thaise Vieira de; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil do campo e formação docente: diálogo com o estado do conhecimento das produções entre 2012 a 2020 na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (bdtd). **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 2, p. 380-394, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8383 . Acesso em 10/de junho de 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez**. Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago,2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação Básica do Campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. **Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (org.). **Oferta e demanda da EducaçãoInfantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. DELGADO, A. C. C. TOMÁS, C. A. Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentaçãode Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão, 1909.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9394/1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Diário Oficial, 23 dez 1996.

BRASIL. Constituição 1998. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Diário Oficial d união, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CORSARO, William A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos Etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 de outubro de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. Editora: Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1989.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias De Pesquisas com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas)sociais. In: **Cadernos CEDES**, vol.21 n°.55 Campinas/SP. Nov. 2001.p.30-41.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na pesquisa Com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

KRAMER, Sônia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. **Revista Teias**, v.1, n.2, 2000. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file. Acesso em: 20 de junho de 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PROFESSSORES INICIANTES EM EXERCÍCIO NAS CLASSES MULTISSERIADAS E DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

Mônica de Almeida Santos*
Karina de Oliveira Santos Cordeiro*

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar um estudo teórico-empírico da revisão de literatura acerca da profissionalização docente de professores/as iniciantes de classes multisseriadas e da Educação Infantil do/no Campo. Como caminho metodólogico, optamos por realizar um levantamento bibliográfico para aprofundar as questões emergentes para as classes mutisseriadas e de Educação Infantil. Para tanto, utilizou-se algumas pesquisas que discutem as categorias presentes em nosso estudo, a saber: Educação Infantil do Campo; classes multisseriadas; profissionalização docente. Para fundamentar o trabalho, recorremos a autores como Vieira e Côco (2017); Marques e Oliveira (2019); Huberman (2000); Ferreira (2021); Abreu e Cabral (2022); Orrico e Freitas (2014); Moura (2014); dentre outros. A partir da análise dos resultados deste estudo, apontamos para a necessidade de valorização e investimentos para a formação inicial e continuada dos docentes de Educação Infantil para um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral das crianças do Campo, além de garantir a infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, a fim de possibilitar um trabalho prático e teórico nas escolas do Campo.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Educação Infantil. Formação de professores.

Introdução

O presente trabalho trata da apresentação de uma revisão de literatura acerca da profissionalização docente de professores/as iniciantes de classes multisseriadas e da Educação Infantil no/do Campo. Destaca-se que este estudo faz parte da pesquisa que desenvolvemos no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que tem como objetivo geral: compreender a conjuntura de formação e trabalho docente de professores iniciantes no exercício das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil no/do Campo da cidade de Milagres-BA. A fim de

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (UFRB-2022). Amargosa-Bahia/Brasil. Contato: monicaalmeida13@gmail.com
* Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo e do Curso de Pedagogia da UFRB, Centro de Formação de Professores em Amargosa- Bahia/Brasil. Contato: koscordeiro@ufrb.edu.br

garantir o aprofundamento dessas questões, iremos no decorrer da pesquisa refletir sobre as questões atuais sobre as classes multisseriadas e sobre a Educação Infantil do campo. Além disso, faremos também uma discussão acerca da importância das classes multisseriadas para os/as filhos/as da classe trabalhadora que reside em áreas rurais. Para esse evento, discutiremos mais detidamente sobre os desafios enfrentados por professores/as que atuam em classes multisseriadas em contextos rurais.

As reflexões que apresentamos nesse artigo conduzirá as novas etapas de nossa pesquisa com os professores iniciantes que estão atuando nas creches e nas classes multisseriadas das escolas do campo da cidade de Milagres-BA. A investigação posterior buscará conhecer a realidade das turmas, seu histórico, seus desafios, suas dificuldades e os impactos trazidos pela fragilidade na formação desses professores.

Após levantamento inicial realizado junto à Secretaria de Educação do Município de Milagres-BA, foi possível verificar que as localidades camponesas se dividem em três comunidades principais: Gameleira (que possui uma escola de Anos Iniciais com uma classe multisseriada e possui uma creche), Duas Irmãs (que possui uma escola de Anos Iniciais com duas classes multisseriadas e não possui creche) e Tartaruga (que possui uma creche e possui uma escola de Anos Iniciais, porém não está organizada em classes multisseriadas). Após esse levantamento também se verificou que, dentre a equipe de professores, existem profissionais iniciantes que estão em exercício nos primeiros anos de docência. Dessa forma, as escolas do campo da cidade de Milagres se configuram como um contexto rico para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Desse modo, o artigo encontra-se dividido em três tópicos, além da introdução, a saber: inicialmente discutiremos as categorias de nossa pesquisa, quais sejam: Educação Infantil, classes multisseriadas e a profissionalidade docente. Logo em seguida, apresentaremos a revisão da literatura com os resultados de algumas pesquisas sobre a Educação Infantil e classes multisseriadas e por fim, apresentaremos as considerações finais.

Educação Infantil e as classes multisseriadas

A Educação Infantil, desde a última promulgação da LDB 9394/96, passou a fazer parte da Educação Básica brasileira, e a sua oferta ocorre em instituições escolares de creche e pré-

escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade. Destaca-se que as atividades pedagógicas no interior desses espaços devem estar atreladas à garantia de uma educação de qualidade para essas crianças a partir das ações de educação e cuidado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) indicam a perspectiva de crianças como sujeito histórico social, que tem os seus direitos assegurados para a vivência coletiva com outras crianças. Além disso, reconhece que nesse processo educativo as crianças são capazes de construir suas identidades, tanto pessoal quanto coletiva, a partir das brincadeiras e das experimentações cotidianas. Desse modo, os currículos dos espaços de creche e pré-escolas necessitam articular um:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

A fim de colaborar com essa discussão de um currículo que incorpore elementos para a promoção do desenvolvimento integral das crianças a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, as DCNEI orientam que a construção dos projetos políticos pedagógicos tenha uma ampla participação de todos os atores sociais que compõem esse espaço, lembrando inclusive de ouvir às crianças, já que serão elas que vivenciarão os resultados dessas escolhas no cotidiano (Brasil, 2009).

De acordo com as DCNEI, as propostas pedagógicas para as infâncias do Campo devem ser organizadas e pensadas para as crianças, filhos/as de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. Desse modo, as propostas pedagógicas precisam:

> Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 24).

A Educação Infantil atrelada à Educação do Campo faz parte de uma política importante para as comunidades camponesas. Além disso, algo que também merece destaque é o fato de que grande parte das escolas camponesas são organizadas em classes multisseriadas, com alunos de diferentes idades e séries, configurando-se como um contexto extremamente heterogêneo e rico em possibilidades. Com base nisso, as classes multisseriadas representam um contexto muito interessante e que demandam pesquisas propositivas, tanto pelos desafios existentes no seu cotidiano, quanto pela amplitude de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente.

Historicamente, o campo sempre foi tratado com negligências e inferiorizações pelo governo, sendo tido como a parte atrasada da sociedade, enquanto o espaço urbano sempre foi visto como um ideal de modernidade e de avanços que deveria ser seguido. Desse modo, até mesmo as "políticas públicas educacionais específicas para as classes multisseriadas praticamente inexistem e as que existem apontam claramente para a concepção, ainda que subjetiva, do campo como local de atraso, espaço inadequado ao desenvolvimento do país" (Orrico e Freitas, 2014, p. 10).

Compreendemos em nossa pesquisa que o campo é detentor de uma enorme riqueza cultural nos mais diversos sentidos, e possui um histórico de constantes lutas e desafios em busca da superação de todas as dificuldades sofridas ao longo dos anos. Infelizmente, sabemos que essas desigualdades não estão apenas no passado, mas se fazem presentes de forma bastante intensa ainda na atualidade. Entretanto, com o tempo, os movimentos sociais camponeses articulados em prol da luta pelo reconhecimento dos seus direitos têm feito com que muitas conquistas sejam alcançadas.

A Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, no segundo parágrafo do artigo 10, estabelece que as escolas multisseriadas "necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente" (Brasil, 2008, p. 4). Compreende-se nesse trecho, a explicitação por meio de um dispositivo legal, da necessidade de uma série de elementos que devem ser efetivados, para que as instituições pautadas na multisseriação possam atingir, de fato, um padrão de qualidade.

Destaca-se que é preciso que os pesquisadores dos estudos que tratam da Educação Infantil do Campo observem e acompanhem para que durante a implementação dessa etapa de

ensino, seja assegurado o que está disposto na Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, no artigo 3º § 2º "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o nosso trabalho irá refletir sobre questões que discutem o acesso e oferta da Educação Infantil do Campo, bem como os desdobramentos necessários para garantir a qualidade dessa ação, como exemplo: a qualificação docente, sobretudo para os professores iniciantes, a infraestrutura desses espaços, as condições de trabalho, dentre outros.

Ao tratar sobre a realidade camponesa, percebe-se que a grande maioria das escolas são organizadas a partir das classes multisseriadas. Essas classes se caracterizam por um funcionamento em que numa mesma turma estão presentes alunos de diferentes séries e idades. Sendo assim, Moura (2014, p. 4) afirma que tais classes "caracterizam-se como um "tipo" de organização escolar que reúne alunos de várias "séries"/"anos" e idade num mesmo espaço, e tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias".

É possível perceber a existência de fortes negligências para com a multissérie, o que contribui para a consolidação de uma visão negativa acerca desse sistema educacional. Com efeito, existem muitas discussões acerca da multisseriação e do que ela representa para o processo de ensino e aprendizado. Frequentemente, esse sistema educacional é visto como algo negativo, devido às dificuldades enfrentadas e por existir "a prevalência de representações negativas entre os docentes, a ausência de formação continuada voltada para a multissérie, as dificuldades de lidar com a heterogeneidade que configura a multissérie" (Santos, 2015, p. 54). Além disso, Moura (2014, p. 4) ainda acrescenta que "a estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade de condições infra- estruturais e de recursos pedagógicos, além do isolamento, da sobrecarga e precarização do trabalho dos professores".

Diante de todas essas dificuldades, é evidente que são inúmeros os desafios a serem enfrentados. Porém, é evidente também a importância da multisseriação para a vida dos alunos e para toda a comunidade, pois sem elas, em muitas localidades, não existiria a formação de classes regulares e, consequentemente, não haveria o funcionamento de nenhuma instituição escolar. Portanto, muitas vezes, essa é a única opção para que as crianças tenham acesso à educação em determinados locais, principalmente quando esses lugares são marcados por um

contexto de poucos recursos didáticos e infraestruturais, fatores esses, que geram ainda mais desafios para o cotidiano educativo.

Reafirmamos que as classes multisseriadas se configuram enquanto um sistema educacional riquíssimo, com muitas potencialidades e com muito valor para a comunidade a qual faz parte, devendo ser valorizadas nos seus mais diversos âmbitos. Nesse sentido, entendemos que o contexto multisseriado demanda especificidades próprias para a condução do trabalho pedagógico e, ao observar a formação dos professores, é crucial que haja direcionamentos voltados para essa realidade, fazendo com que a diversidade de conteúdos decorrentes da multisseriação possa ser utilizada a favor do processo de ensino e aprendizado, inclusive podendo se constituir como um trabalho interdisciplinar, que é tão importante para o desenvolvimento da educação.

Profissionalidade, sentidos e significados do trabalho docente

Em nosso estudo, para compreender como se deu a entrada dos/as professoras das classes multisseriadas da Educação Infantil do/no Campo no município de Milagres – Bahia, utilizaremos tanto o conceito de Huberman (2000) acerca do ciclo de vida profissional, quanto o conceito de Ferreira (2021) sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) acerca dos períodos da carreira docente. De acordo com Huberman (2000), tal conceito nos provoca a pensar sobre como a entrada profissional se apresenta como uma etapa de sobrevivência e de descoberta nos primeiros anos de atuação docente. Já na perspectiva de Ferreira (2021), o DPD se apresenta como como algo abrangente, pois incorpora diversos elementos da vida pessoal, profissional, cultural e social dos sujeitos.

Para Huberman (2000), o conceito de ciclos de vida profissional é utilizado para compreender como os professores se apresentam em diferentes momentos profissionais. De acordo com o autor, observa-se cinco fases no ciclo de vida profissional docente, a saber: 1) a entrada; 2) a estabilização; 3) a diversificação; 4) a serenidade e 5) o desinvestimento. Segundo o autor, essas fases não são fixas, mas apresentam singularidades dos diversos momentos da carreira docente e, por conseguinte, trazem elementos para pensar como ocorrem as transformações em se tornar professor/a (Huberman, 2000).

A fase correspondente à entrada é marcada pelo momento do que o autor denomina de sobrevivência e descoberta, e está associada aos três primeiros anos de docência. Os professores/as que se encontram nessa fase vivenciam diuturnamente o confronto com a complexa realidade profissional e, por diversas vezes, utilizam da estratégia de sobrevivência para permanecer na profissão, pois apesar do choque com a realidade, encontram-se ainda animados/as com a escolha profissional que fizeram.

Nessa fase inicial da carreira, esses profissionais se deparam com questionamentos acerca do seu desempenho acadêmico, se conseguirão dar conta dos problemas como indisciplina, falta de infraestrutura, dentre outros. A respeito da descoberta, tem-se nessa fase o entusiasmo em iniciar uma carreira, assumindo as responsabilidades de fazer parte de uma estrutura profissional nas escolas, ao mesmo tempo que podem realizar estratégias para explorar a realização das atividades da docência.

Destaca-se que o conceito sobre ciclos de vida profissional de Huberman podem não se aplicar na íntegra sobre a análise que pretendemos fazer, uma vez que sua pesquisa concentra-se na realidade europeia e para o ensino secundarista. Dessa forma, para ampliar as possibilidades de análises, utilizaremos também a perspectiva do modelo brasileiro, utilizada por Ferreira (2021), que é o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

A autora realiza uma investigação com professores que atuavam no interior da Bahia e que tiveram o início da carreira em zona rural. Diferente de Huberman (2000), Ferreira (2021) apresenta seis períodos da carreira, que tem diferença a partir da categoria gênero, uma vez que as profissionais da educação do sexo feminino têm uma carreira de 25 anos, enquanto os profissionais da educação do sexo masculino têm uma carreira de 30 anos. Os períodos da carreira docente dos profissionais da Educação Básica nas redes públicas brasileiras, a partir do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), segundo a autora, podem ser analisados por: 1) iniciação; 2) estabilização; 3) variação; 4) examinação; 5) serenidade e 6) finalização.

Como dito anteriormente, faremos reflexões neste artigo apenas com o primeiro período da carreira proposto por Ferreira (2021), que corresponde à iniciação, e concentra-se entre o primeiro ano ao quinto ano de experiência, tanto para os profissionais da educação do sexo feminino, quanto aos profissionais da educação do sexo masculino. Segundo a autora, é nesse período em que pode ocorrer o abandono da carreira e em que há mais relatos do mal-estar

docente. Não obstante, é o período com novas descobertas e com intensas aprendizagens, pois configura-se como o:

> (...) o período de transição de aluno para professor e de muitas aprendizagens na/da prática; de entusiasmos, euforia e choque com a realidade. É na iniciação profissional que os professores percebem as contribuições dos cursos de formação inicial, dos diálogos, das leituras realizadas e também inicia o processo de percepção das lacunas do processo formativo (Ferreira, p. 64, 2021).

Desse modo, pode-se dizer que o início da carreira de profissionais da educação no sistema brasileiro pode apontar para uma ruptura entre o significado e o sentido de ser docente, a depender das condições objetivas, a exemplo de uma carreira atrativa, da valorização salarial, de infraestruturas físicas e pedagógicas para o desenvolvimento e acompanhamento pedagógico, dentre outros. Nesse sentido, faz-se necessário uma ação coletiva que assegure a implementação de políticas públicas para a formação de professores para os contextos atuais.

Revisão da literatura

A fim de identificar a produção acadêmica sobre os trabalhos produzidos a partir das experiências em classes multisseriadas e na Educação Infantil do/no Campo, e compreender a organização do trabalho pedagógico nesses espaços, utilizamos a base de dados do site do Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Os descritores que utilizamos como filtro para essa pesquisa foram Classes multisseriadas e Educação Infantil no/do Campo. Para esse artigo, apresentamos três trabalhos que tratam dessa interseção.

O primeiro estudo analisado foi o artigo apresentado por Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (2022), intitulado *Agrupamentos em escolas no campo: multiidade, multisseriação e nucleação escolar.* Nesse trabalho, as autoras procuram responder à seguinte questão norteadora: como são organizados os agrupamentos de multiidade e multisseriação nas escolas no Campo. Para tanto, as autoras utilizam um referencial teórico atual e com contribuições significativas para a área da Educação do Campo.

Inicialmente, Abreu e Cabral (2022) trazem os elementos que orientam a divisão da Educação Infantil do/no Campo a partir da organização da Educação Básica, qual seja: creche

e pré-escola e as suas divisões etárias e pedagógicas, a partir da proposta de agrupamentos por multiidades, que estejam ancoradas em práticas comprometidas com as interações e brincadeiras na Educação Infantil, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com as autoras:

> O convívio etário diverso possibilita uma grande variedade de experiências e situações que ampliam as potencialidades infantis, como destaca Vygotsky (1991) ao inferir sobre a essencialidade das relações sociais para o desenvolvimento e aprendizagem, sendo realizado através de trocas e compartilhamentos de conhecimentos, informações e saberes (Abreu e Cabral, p. 4-5, 2022).

Segundo as autoras, a multiidade se caracteriza pela organização de atividades pedagógicas "que preveem a reunião ou agrupamento de crianças da educação infantil de diferentes idades (geralmente idades aproximadas) em um mesmo espaço físico - sala de atividades -, visando uma aprendizagem colaborativa" (p. 3-4). Nesse sentido, foi possível identificar que os agrupamentos multiidade podem trazem trocas e experiências significativas para as crianças, inclusive possibilita que as crianças maiores aprendam com as crianças menores e vice-versa. Contudo, não deve ser um trabalho espontaneísta, e sim, articulado e organizado, com um suporte pedagógico que contribua para essa interação.

Desse modo, compreende-se a partir do estudo de Abreu e Cabral (2022) que a qualidade desse trabalho com agrupamento de multiidade precisa estar alinhado as condições objetivas de infraestrutura, de materiais pedagógicos adequados, além de uma boa formação inicial e continuada para os docentes. Além disso, as autoras reconhecem que:

> (...) trabalhar em escolas com agrupamento de Multiidade torna-se um grande desafio aos docentes que trabalham em escolas da educação infantil no Campo, principalmente pela disparidade de práticas encontradas nesses ambientes, em que existe uma estruturação e reunião de Multiidade, porém, com uma proposta pedagógica que atende a direcionamentos tradicionais da escola etapista (Abreu e Cabral, p. 8, 2022).

No que diz respeito ao agrupamento por multisseriação no campo, as autoras revelam que essa forma de organização se dá pelo "agrupamento de alunos de diferentes idades e anos (séries), no mesmo espaço físico - sala de aula - sob o acompanhamento educacional de apenas um professor" (p. 9, 2022). A depender de como essa organização se dá, poderá acarretar uma sobrecarga de trabalho para os professores, que muitas vezes, encontram-se no início de carreira e sem vínculos empregatícios. Abreu e Cabral acrescentam que:

> Lidar com uma realidade tão complexa como as classes multisseriadas em início de carreira sem uma devida formação mínima, significa problematizar essa situação em dois aspectos principais: a do docente, que necessita de emprego e precisa se submeter a condições profissionais adversas; e a dos secretários de educação, coordenadores pedagógicos e gestores, enquanto mediadores entre as políticas públicas nacionais de educação e as instituições educacionais, ao questionar-se: como a realidade das classes multisseriadas é compreendida enquanto prática e instrumento de emancipação e desenvolvimento humano? Qual o nível de significância que é atribuída às classes multisseriadas na Educação Básica e quais as tentativas de mudança e avanço dessa realidade? Como é constituída a aprendizagem das crianças em condições tão adversas? (Abreu e Cabral, p. 13, 2022).

Apesar de as condições operacionais das escolas multisseriadas ainda serem precárias, há estudos, segundo as autoras, que indicam que essa forma de organização proporciona o desenvolvimento integral e social entre as crianças de idade diferentes.

Já a organização por nucleação consiste na organização de escolas maiores em uma determinada localidade, que recebem diariamente crianças de outras comunidades por meio do deslocamento em transporte escolares, isso permite em algumas situações, a oferta de ensino por série, uma vez que poderá haver um número maior de crianças nesses espaços. De acordo com as autoras, um dos argumentos para esse tipo de organização é a oneração ao poder público para manter o funcionamento de escolas em que há uma quantidade pequena de crianças.

Uma crítica apontada pelas autoras a respeito da nucleação consiste em que essa forma de organização da Educação do Campo colabora para afastar as crianças de suas comunidades originais, uma vez que o deslocamento diário para escolas-núcleos em outras comunidades, ou até mesmo na zona urbana, não permite uma afiliação com questões identitárias e comunitárias do seu local de origem.

Os resultados dessa pesquisa demonstram como as organizações e agrupamentos da Educação do Campo nem sempre estão ancorados numa proposta pedagógica que garanta uma educação pública de qualidade com emancipação dos sujeitos. As autoras reconhecem que a "baixa oferta da Educação no Campo, a Multiidade, a Multisseriação e a Nucleação são condições que precarizam a Educação no Campo, há a necessidade de se ofertar melhores condições materiais, humanas e pedagógicas coerentes e efetivas no Campo (Abreu e Cabral, 2022, p. 18).

O segundo artigo analisado é *Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas,* esta pesquisa foi realizada pelas professoras Antônia Batista Marques e Edilene da Silva Oliveira (2019). Nesse estudo, as autoras fazem uma discussão acerca da

Educação Infantil multisseriada do Campo em um município do Rio Grande do Norte, para tanto, fazem uma discussão da origem da Educação das classes multisseriadas, bem como apresentam também as bases legais.

As autoras utilizaram como estratégias metodológicas a pesquisa bibliográfica empírica e as entrevistas semiestruturadas com professoras das classes multisseriadas de Educação Infantil, a fim de compreender, quais as estratégias de ensino são utilizadas para o desenvolvimento integral das crianças nesses contextos.

Corroborando com as discussões anteriores, Marques e Oliveira (2019) dizem, a partir desse levantamento bibliográfico, que geralmente são designados para trabalhar nas escolas do Campo o professor que tem uma formação para atuação em sala de aula da cidade, e alerta que:

> nem sempre ele terá subsídios necessários para saber lidar com a realidade campesina, sendo esta geralmente distante da vivência desse profissional. Diante disso, os conhecimentos educacionais que o referido educador pode desenvolver nas escolas do campo, provavelmente são oriundos das escolas urbanas e mostram-se como inadequados para essa nova realidade, ou seja, para os povos do campo (Marques e Oliveira, 2019, p. 356)

Na medida em que as autoras foram realizando as reflexões sobre as estratégias de ensino da Educação Infantil em classes multisseriadas, elas revelam que as professoras "trabalham os conteúdos levando em consideração a realidade das crianças, assim como os conhecimentos que elas têm sobre o assunto, utilizando uma mesma estratégia com todas as crianças, mas tentando adaptar ao nível de aprendizagem destas (Marques e Oliveira, 2019, p. 365).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontaram para as seguintes estratégias de ensino: a) o trabalho a partir do cotidiano; b) o resgate do conhecimento prévio; c) a prática de leituras; d) o uso de apostilas e jogos. Desse modo, as autoras indicam a necessidade de garantir infraestrutura física e materiais didáticos adequados para as escolas multisseriadas, bem como investir na valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços. Além disso, segundo Marques e Cabral (2019), é preciso elaborar uma proposta pedagógica conectada com as demandas das escolas de Educação Infantil e a realidade das escolas do campo.

Na análise deste artigo, foi possível identificar também que houve uma compreensão por parte das autoras dos avanços das pesquisas sobre/com as classes multisseriadas da Educação Infantil em escolas do Campo. Contudo, é preciso que ocorra a ampliação e a garantia

de políticas públicas que assegurem um trabalho comprometido com as diferentes infâncias campesinas.

O terceiro trabalho analisado é apresentado pelas autoras Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira e Valdete Côco (2017), intitulado *Educação Infantil do Campo e formação de professores*, e traz destaque para a formação de professores que atuam em área de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como metodologia de pesquisa, de acordo com as autoras, buscou-se compreender as pautas formativas para esse público a partir do referencial teórico-metodológico bakhtiniano com a aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas e com observação nos encontros anuais de educadores do MST.

A partir do trabalho realizado nas áreas de assentamento, foi possível reafirmar, segundo as autoras, que as crianças do campo têm o direito constitucional à Educação Infantil com respeito às diversidades do campo, sejam em áreas tradicionais ou naquelas que são reivindicadas pelos movimentos sociais. Além disso, os profissionais que desempenham os trabalhos em classes multisseriadas precisam de formação continuada qualificada e atravessada pelo comprometimento com as crianças do Campo.

As autoras afirmam que "uma especificidade que precisa avançar em reconhecimento e valorização, possibilitando mover posicionamentos mais fortalecidos na dialogia com as múltiplas demandas presentes no contexto campesino" (Vieira e Côco, 2017, p. 324). Nesse sentido, identificou-se a partir da análise dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, informações de como as influências anteriores marcaram a preparação formal para a docência em classes multisseriadas de Educação Infantil. Entretanto, no decorrer da pesquisa, as autoras puderam perceber que algumas formações continuadas foram realizadas descontextualizadas com o contexto campesino, sobretudo, aqueles vinculados aos movimentos sociais como o MST. Como o processo de escolha de formação continuada profissional perpassa também pelo plano subjetivo, faz-se necessário, observar que:

> Os dados chamam à problematização da responsabilidade do poder público com os investimentos na formação, requerendo seu compromisso com a EIC, em especial na parceria com as ações do MST. Enfim, tematizando a formação de professores, buscamos vivificar as pautas da EIC, mantendo acesa a cadeia dialógica que evidencia as conquistas, informa os desafios e investe no fortalecimento das lutas dos sujeitos do campo, reafirmando o direito à educação (Vieira e Côco, 2017, p. 331).

Nesse estudo, as autoras identificaram que a maioria dos sujeitos da pesquisa possuem formação inicial em cursos superiores, e alguns deles já concluíram alguma pós-graduação. Outro dado importante é que os trabalhos de conclusão de cursos desses docentes estavam direcionados para as questões que atravessam o seu cotidiano no movimento social, a saber: o estudo da reforma agrária, a auto-organização dos educandos, a psicopedagogia, a expressão corporal do movimento, o processo de alfabetização e leitura, a escrita e a ludicidade (p. 323). Isso significa, dentre tantas outras coisas, que o engajamento e pertencimento identitário com o trabalho docente em escolas multisseriadas da Educação Infantil colabora para a permanência e a qualificação dos sujeitos que exercem a sua profissionalidade.

Por fim, Vieira e Côco (2017) demarcam que a formação continuada para professores da Educação Infantil do Campo deve ser responsabilidade dos sistemas municipais de ensino, sem perder de vista o diálogo com os movimentos sociais, a fim de que eles indiquem as suas necessidades formativas.

No decorrer da análise dos três artigos, que tratam sobre a interseção entre formação docente, classes multisseriadas e Educação Infantil, identificamos que há um diálogo entre eles, no que diz respeito à formação inicial desses professores, a articulação das ações entre a formação inicial e continuada, além de propiciar a visibilidade das ações de fortalecimento para a Educação Infantil do Campo.

Considerações finais

Sabe-se que as dificuldades enfrentadas diariamente pelas classes multisseriadas e pela Educação Infantil do/no Campo são bastante expressivas, principalmente diante do histórico de negligências conferidas à Educação do Campo ao longo do tempo. Porém, reafirmamos a importância que a multissérie possui para as comunidades camponesas, por possibilitar as crianças o acesso a socialização/escolarização na sua comunidade, de modo que as aulas possam acontecer de forma a valorizar esse contexto.

Levando em consideração o contexto do campo e a importância que o professor possui para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário que a sua formação aconteça de forma a evidenciar as especificidades e as pluralidades que fazem parte da essência desse contexto. A formação dos professores é algo crucial para sua constituição

profissional, pois deve moldar uma perspectiva educacional condizente com os anseios históricos e culturais demandados pelo campo.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação de professores seja marcada por aspectos que enfatizem as especificidades do campo, pois são espaços marcados por características e culturas próprias que devem ser levadas em consideração a todo momento. Isso recai sobre um aspecto de extrema importância para os princípios da Educação do Campo: a necessidade de que a educação seja realmente do e no campo, pois como lembra Caldart (2002, p. 18) "*No:* o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do:* o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais".

Portanto, ao relacionar isso com a formação dos professores, o maior desafio que temos é o de que no cotidiano dos processos educacionais, seja garantida "a contínua vinculação das práticas formativas com a realidade de origem desses docentes em formação e, principalmente, com a realidade na qual estarão inseridos seus educandos" (MOLINA e SÁ, 2011, p. 14). Esse, sem dúvida, é um desafio de grande relevância no processo de formação e até mesmo na própria atuação dos docentes, mostrando o quanto o processo de formação inicial é importante, mas também o quanto a formação continuada e a reflexão sobre cada uma das práticas pedagógicas utilizadas são fundamentais. É preciso um professor militante, comprometido politicamente e empenhado com um projeto de sociedade que leve em consideração todo o contexto histórico, social, cultural, político e econômico da Educação do Campo.

Referências

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Agrupamentos em escolas no campo: multiidade, multisseriação e nucleação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-21, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete;

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326. Acesso em: 3 out. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2ª. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA, UFS). Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MARQUES, Antônia Batista; OLIVEIRA, Edilene da Silva. Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas**. Revista Cocar**, V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 349-369. https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index/. Acesso em 01 de setembro de 2023

MOURA, Terciana Vidal. Formação de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo: que princípios? que diretrizes? que epistemologia? In: **Anais**. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal-Rio Grande do Norte, 2014.

ORRICO, Nancy Rodrigues; FREITAS, Gilsélia Macedo Cardoso. As professoras de classes multisseriadas, suas trajetórias de vida e práticas de leitura: formando leitores para além da decodificação de palavras. **Anais**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014.

PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória:** narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Tese. Bahia, 2015.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidélis de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação Infantil do Campo e formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 26 de setembro de 2023.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira[535]

Resumo: Este artigo propõe apresentar reflexões acerca da relevância do reconhecimento dos direitos linguísticos da criança surda, utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que favoreçam a acessibilidade pedagógica, a inclusão social e educacional e a aprendizagem de conceitos através da remoção das barreiras nas comunicações. A criança surda, filha de pais ouvintes, em geral, chega à escola utilizando gestos caseiros, sem contato com a comunidade surda e sem o domínio de uma Língua, caracterizando-se problema para o desenvolvimento e a aprendizagem. A escola bilingue/bicultural se constitui um ambiente favorável a partir do contato com colegas utentes da Libras e educadores bilingues, e a utilização de estratégias metodológicas que removam as barreiras comunicacionais. Este trabalho é fruto da pesquisa de Pós-doutorado Estratégias de Ensino e de Aprendizagem Acessibilidade Pedagógica para Crianças Surdas, que objetivou a aplicação do Programa Visual de Escrita (PVE), a fim de operacionalizar o uso das Pranchas Conceituais (PC), como parte de uma proposta metodológica de ensino de Língua Portuguesa Escrita e de aprendizagem de conceitos por estudantes surdos. A pesquisa-ação-colaborativa articulou um trabalho de formação de professores, com uma série de palestras/oficinas, para professores atuantes na educação básica, no Ensino Médio e no AEE de uma ONG na Bahia.

Palavras-chave: Criança surda. Estratégias metodológicas. Ensino/aprendizagem

As crianças surdas, especificamente as filhas de pais ouvintes, em geral adquirem a Libras na escola a partir do contato com professores ouvintes que vão ensinar uma língua viso-motora, para esses alunos. Diferentemente das crianças surdas, filhas de pais surdos, que adquirem a língua de sinais no convívio familiar.

O desconhecimento de uma língua é difícil tanto para a criança que se insere na escola, quanto para o professor responsável pelo seu processo de educação escolar. Ambos se defrontam com uma complexa situação. De um lado, para a criança é difícil expressar os seus

[535] Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Linha de pesquisa: Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade, pelo Instituto de Letras - UFBA; Doutora em Educação – UFBA; Mestre em Educação – UFBA; Professora Associada III - UFRB – Centro de Formação de Professores; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Especial, Diversidade e Contemporaneidade - GPEEDC – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil. therezabastos@ufrb.edu.br

sentimentos e percepções, por não ter uma língua que possa ser compartilhada como referência. Por outro lado, o professor frente a esse aluno, precisará criar estratégias comunicacionais que possibilitem construir uma ponte para o aprendizado dessa língua primeira que não foi apreendida no seio familiar de forma espontânea e que será aprendida no contexto escolar de maneira direcionada para esse fim.

Nesse contexto, é fundamental que a criança surda possa brincar junto com outras crianças também surdas e/ou estudantes mais velhos que tenham maior apropriação da língua de sinais, Vygotsky (1991) afirma:

> Na idade pré-escolar, ocorre pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas; um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinadas pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.
>
> O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô da separação (no caso, a separação entre o significado "cavalo" de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo ela precisa definir a sua ação usando um "cavalo-de-pau" como pivô. Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção. (VYGOTSKY, 1991.p.111).

A citação acima está implícita o fato de que a nomeação dos objetos está intrinsecamente relacionada com o significado dado pela cultura àquele objeto. É na relação da criança com seu meio social cultural que ela apreende o significado das coisas e, a sua experiência de relacionar-se com os objetos permite, por sua vez, dar novos significados enquanto brinca. No caso da criança surda, que ainda não conhece o nome dos objetos, por não ter acesso, ao vocabulário em Língua de Sinais e/ou em Língua Majoritária, ela vivencia uma situação de desconhecimento quanto à nomeação culturalmente construída.

A criança surda também pode reconhecer o objeto pelas suas características apreendidas pelas diferentes percepções (visuais, táteis, olfativas e sinestésicas) e identificá-lo através do uso de uma linguagem baseada em gestos expressivos particularizados, compartilhados no

ambiente familiar, ainda que não tenha o conhecimento de uma língua estruturada. Nesse caso, ela pode ser reconhecida como alguém que lida com as questões do mundo de forma concreta. A inserção na escola permitirá uma condição mais propicia para o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo e social.

Conforme Moura (2011) no primeiro momento é a família que cumpre o papel de realizar a função socializadora primária da criança, a família estabelece os valores, orienta sobre as normas de funcionamento na sociedade, criando a condição para que a criança se insira e se torne membro dessa sociedade. O papel da escola se dá de uma maneira secundária, porém muito importante o que é chamado por essa autora como processo de socialização secundária.

Esse processo é intermediado por várias situações de vivências que implicam outras formas de relacionar-se com o mundo. Os professores, os demais funcionários da escola, os colegas da classe ou outros colegas de idade diferente terão papel fundamental na socialização. As trocas interativas poderão ocorrer desde que haja uma forma de comunicação comum entre a criança e as demais pessoas. Esse compartilhamento ocorre a partir de uma língua. No caso da criança surda que adentra a escola sem uma língua de referência, ela fica à margem, desorientada quanto à rotina da escola.

É importante considerar a predisposição para linguagem que é inerente à condição humana. Ainda que a criança surda, filha de pais ouvintes, que não tenha acesso ao aprendizado de uma Língua estruturada, ela cria junto aos seus familiares uma rotina de comunicação baseada em gestos caseiros, que permite uma interação, no seu núcleo familiar. Quando a criança vai ser inserida em uma escola de educação bilingue, os gestos caseiros devem ser valorizados como ponte, possibilidade, de novos significados em uma experiência de aquisição das Línguas veiculadas no espaço escolar.

Ronice Quadros (2017) na obra Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais, afirma:

> A maioria das crianças surdas nasce em família de pais ouvintes. Nesse contexto, diferente dos codas[536], essas crianças não herdam dos seus pais os valores e as normas culturais dos surdos. Também, a língua de sinais não é herdada de seus pais. Até isso acontecer, existe uma grande variabilidade entre esses surdos quanto ao período em que serão expostos à língua de sinais, à qualidade e à quantidade de input (exposição à língua), pois tais famílias vão procurar passar a herança que parte da referência na língua falada no país. Quando a surdez é identificada (pode ser logo no nascimento ou mais tarde),

[536] Codas – segundo Ronice Quadros (2017), codas, são filhos ouvintes de pais surdos. Children of Deaf Adults (por causa da criação da organização internacional CODA)

> alguns pais podem ainda decidir não expor seus filhos à língua de sinais. Assim, alguns podem ter acesso à língua de sinais muito cedo ou na adolescência, enquanto outro apenas na fase adulta. Além disso, com quem eles vão ter contato com a língua de sinais e por quanto tempo também são fatores que irão determinar o processo de aquisição dessa língua. Há vários estudos que apresentam as vantagens da aquisição precoce e os prejuízos lingüísticos da aquisição tardia por crianças surdas (...) (QUADROS, 2017, P.74-75).

O contexto educacional em que essa criança surda esteja se inserindo, precisa garantir um ambiente linguístico natural para aquisição de sua primeira Língua. Nesse contexto, ela poderá desenvolver uma consciência metalinguística que lhe possibilite ampliar o aprendizado da segunda língua.

Conforme a Declaração Universal do Direito Linguístico da UNESCO (1996):

> Artigo 27º
>
> Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros o conhecimento das línguas ligadas à sua própria tradição cultural, tais como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da sua comunidade.
>
> Artigo 28º
>
> Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer.
>
> Artigo 29º
>
> 1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem.
> 2. Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer outra língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

O educador bilingue ocupará uma posição de mediador privilegiado, ele precisará nomear o objeto em Língua de Sinais e sendo um ambiente bilíngue de educação, esse educador precisará também mostrar a criança a dupla nomeação, o sinal correspondente e a escrita em língua portuguesa.

As atividades implementadas no contexto escolar que permitam à criança explorar os objetos, tanto em ações direcionadas pelo educador, como também em atividades lúdicas em jogos cooperativos com seus pares criarão ambiências mais propicias que por sua vez, motivarão a criança a ter desejo de aprender.

Nídia Sá (2011) aponta que a escola de surdos é uma opção política, pedagógica legitima. A oferta de serviços de intérprete de Libras não pode ser considerada como a única

providência necessária para fazer de qualquer escola regular uma Escola Bilíngue. Os intérpretes atuam quando há pessoas que já entendam a mensagem numa Língua diferente da do emissor, quando há pessoas que já tenham uma Língua constituída para a operação do seu processamento cognitivo. A melhor escola para os surdos é a escola que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional. É aquela na qual os surdos podem construir e reconstruir o seu próprio processo educacional, através de trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos. Assim, a autora defende o direito do surdo de ter uma escola específica para sua educação, uma escola bilingue e bicultural que trabalhe com metodologias apropriadas para educação da pessoa surda (SÁ, 2011, p. 20-21).

O Programa Visual de Escrita (PVE), conforme Oliveira e Costa (2015) se insere como uma proposta metodológica que viabiliza subsídios aos educadores para lidar com as adversidades presentes no ensino voltados para crianças que adentram em uma escola, sem terem ainda o domínio de uma Língua. Os educadores podem utilizar o PVE como metodologia baseada na linguagem visual.

O mundo está representado na consciência de pessoa surda, predominantemente como fenômeno visual. A linguagem visual como instrumento de comunicação e como instrumento do pensamento, implica uma diferença significativa no processamento das informações e no processo de ensino e de aprendizagem. Essa diferença não pode ser confundida como uma deficiência. No processo de letramento para as crianças surdas, os educadores devem considerar as especificidades dessa criança compreendendo a diferença e a relevância da linguagem visual entendida como possibilidade de comunicação criativa ensejando aos estudantes atividade discursivas em que as interações entre essas pessoas sejam priorizadas.

Oliveira (2011), assim define o conceito de Consciência Visual:

> Como um mecanismo psíquico de elaboração que culmina na representação do objeto, via expressão gráfica. Essa elaboração poderá estar sustentada em diferentes expedientes constituindo-se em caminhos e/ou trilhamento específicos singulares, percorridos por um mesmo sujeito, considerando seus diversos momentos ou estados, frente ao contato e ao contexto de aprendizagem de objeto do conhecimento. Quais sejam: 1. A visualização do objeto que foi proporcionada pelo contato direto, ou experiência concreta; 2. A representação do objeto, como um traço gráfico apoiado na sua memorização como um todo, captado pela percepção visual, mas como traçado representado por um dos seus aspectos, aquele que mais chama a atenção, ou marcou e foi registrado imageticamente como percepção (esse nível de registro é particular de cada sujeito, e a sua representação gráfica também; não está sustentada em uma regra de escrita que obedeça a um código

> de referência linguística); 3. Representação do objeto sustentada em um código de referência, como por exemplo, a linguagem de Sinais; dessa maneira está baseada em uma representação via sinalização interna, portanto, já sustentada num registro produzido a partir da articulação entre a percepção pessoal que é particular de cada sujeito, mas, obedecendo a um código compartilhado por uma coletividade (OLIVEIRA, 2011, p.190-191).

Para Oliveira e Costa (2015), a concepção teórica do PVE está baseada no conceito de Consciência Visual e parte do pressuposto de que a Língua de Sinais e Língua Portuguesa têm aspectos visuais e que a criança a partir desses aspectos desenvolve habilidades de representar o que vê a partir do contato com estímulos que ampliem o seu universo e experiências de representação. Nessa concepção teórica a construção do conhecimento ocorre a partir de três pontos fundamentais: a imagem do objeto e sua referência; a representação em Língua de Sinais e a grafia em Língua Portuguesa.

Para a psicanalista Solé (2005), os sinais não são imagens icônicas, e, portanto, não se trata apenas de ver os sinais ou de olhá-los, mas também "escutá-los" como manifestação do discurso de cada sujeito inserido no contexto. A Língua de Sinais é o campo do visual solicitado para o olhar do outro. Ela deve ser escutada, como qualquer outra língua. O campo da fala não é reduzido à dimensão acústica da linguagem. Nesse sentido, é imprescindível a "escuta visual". O educador precisará apreender o discurso que o surdo anuncia através de gestos espontâneos, expressões faciais e representações imagéticas. Assim, esse será um campo profícuo para que a Língua de Sinais possa ser apreendida e se transforme na forma privilegiada de expressão dessas crianças surdas.

A criança necessita ter contato com estratégias favoráveis para esse aprendizado. A ênfase em estratégias voltadas para linguagem visual é um forte aliado nesse processo. O educador deve utilizar a LIBRAS e diversos recursos para colaborar na apreensão do conhecimento. Como exemplo, o cinema mudo, particularmente as produções criadas por Charles Chaplin na década de 1950, referenciado por Oliveira (2009). Chaplin utilizava em seus filmes, o recurso de transmitir a sua mensagem através de pantomimas e, também, através de breves mensagens escritas.

A ênfase na linguagem gestual e nos elementos cênicos permitia a veiculação de ideias profundas. Entretanto, nem todas as ideias poderiam ser expressas integralmente, se não fosse utilizada também à linguagem verbal, escrita. Vale salientar que na obra Chapliana era utilizada uma linguagem gestual, dentre outros elementos cênicos e não uma Língua de Sinais.

Para Vygotsky (1991) o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, a escrita deve ser relevante a vida e ter significado para as crianças. A escrita deve ser incorporada como uma forma nova e complexa de linguagem, os rabiscos, toda forma de escrita precisa ser valorizada durante as situações de brinquedo, de maneira lúdica e atraente. Desenhar e brincar são estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita. A criança compreende que pode desenhar objetos e ideias que ela esteja pensando. Vygotsky (1991), nessa mesma obra chama atenção que as letras devem aparecer nas situações de brinquedo, cabendo ao professor ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. Vygotsky (1997), defende a ideia de que as crianças surdas apreendem a Língua de Sinais dando significado as suas experiências através da interação com pessoas que tem essa Língua de referência. Assim como ocorre com as crianças ouvintes que desenvolvem o pensamento e a aprendizagem via linguagem oral, no meio social em que está inserida.

Desse modo, é preciso que a criança possa compartilhar com o outro as suas experiências de percepção do mundo e interpretação das vivências a partir da inserção no seu meio sociocultural.

Os gestos caseiros, apreendidos no contexto familiar precisam ser considerados como possibilidades fundamentais para a construção de significados compartilhados no ambiente escolar. Assim, é imprescindível que o educador tenha uma "escuta sensível" para apreender os gestos e expressões faciais e corporais, bem como o ato de apontar da criança para que reconheça o repertório pré-existente como significados já construídos pela criança nas suas interações com familiares e outras pessoas do seu meio. Esses conteúdos serão ressignificados à medida que a criança expanda seu vocabulário se tornando utente de uma Língua de Sinais.

Com vista a esses argumentos é preciso ressaltar que o conceito de Consciência Visual, Oliveira, (2009), abarca tanto a noção de construção da linguagem baseada no código já estruturado como é o caso da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como também reconhece a importância dos gestos caseiros como suporte indispensável para ampliação do repertório linguístico, contexto escolar.

Portanto, segundo a autora acima referida, há a compreensão de que a Consciência Visual (2009) pode ser desenvolvida partindo dos elementos oferecidos pelos gestos caseiros e que as habilidades para o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa repousam no rico estímulo que a linguagem visual oferece, possibilitando a ampliação dessas habilidades a partir

do aprendizado da Língua de Sinais, língua primeira, que por sua vez oferecerá o lastro imprescindível para o aprendizado de uma língua escrita, língua segunda.

O domínio de um sistema linguístico-Libras permitirá o acesso à cultura traduzida em código escrito, com vista a ampliar as possibilidades da criança, aprender a Língua Portuguesa escrita.

As Pranchas Conceituais fazem parte do PVE, segundo Oliveira e Costa (2015) elas possibilitam a leitura imagética de um conceito, pois apresentam sequências visuais que levam a composição de um sentido favorecendo o desenvolvimento da consciência visual. O contato com o material concreto, bem como, a sua apresentação em contexto específico, favorece a compreensão sobre os significados dados sobre o uso desses objetos em uma dada cultura.

É necessário que a criança experiencie o uso de diferentes materiais e apreenda os significados e nomeações dadas por sujeitos mais experientes que ela aos diferentes objetos. O contato com o utente da Língua de Sinais propicia a criança condições para o aprendizado da Língua de Sinais de maneira mais favorável.

Ainda que o educador seja proficiente na língua de sinais, no caso das escolas que oferecem uma educação bilingue, a questão enfrentada é problemática, pois esse educador, como mediador privilegiado no contexto educacional, precisará adotar uma metodologia de ensino que favoreça tanto a aquisição de uma língua primeira, a língua de sinais, quanto a língua segunda, no caso do Brasil, a língua portuguesa na modalidade escrita. Considerando que a criança surda aprenderá a se comunicar em uma língua viso-motora e precisará escrever em uma língua de base fono-articulatória.

Foi estudando essa complexa situação que propus, como objeto da pesquisa de pós-doutorado, investigar contextos bilingues de educação. Assim foi possível analisar a aplicação prática do Programa Visual de Escrita (PVE), Oliveira e Costa (2015), a fim de operacionalizar o uso das pranchas conceituais como metodologia de ensino e de aprendizagem para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Considerando que a utilização de recursos e estratégias visuais podem otimizar a aprendizagem da criança surda, contribuindo para as percepções e sua transformação em conceitos, o que vai trazer impacto benéfico para o seu desenvolvimento cultural e evolução cognitiva. Nessa perspectiva, a língua de sinais deve ser pensada por sua natureza e características de estruturação e representação.

Segundo Eulália Fernandes (2005):

> A língua de sinais é o sistema mediador da criança surda por excelência, e a semiose é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais. Em sua perspectiva semiótica, a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significante distinto da linguagem verbal (FERNANDES, 2005, p. 24).

A utilização de metodologias pedagógicas que possam ser utilizadas como meios favoráveis a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, deve estar baseada no reconhecimento de que a Língua de Sinais se constitui como um sistema mediador para que ocorra o processo de significação, a produção de significados e aquisição dos conceitos.

Nesse sentido, propus para a instituição que oferece uma Educação Bilingue, realizar uma pesquisa de ação colaborativa partindo da sensibilização dos professores num processo de formação continuada, perfazendo encontros onde foi possível expor as bases teóricas que discutem sobre o processo de aquisição da língua(gem) por crianças surdas filhas de pais ouvintes e a relevância da linguagem visual nesse processo.

O processo de aquisição da língua primeira, a Língua de Sinais viabiliza o posterior processo de aquisição da língua escrita, no contexto socioeducativo, que prioriza o surgimento de questões linguísticas e possibilidade de resoluções que emergem.

Para Fernandes (2005) as questões da surdez, do ser surdo e da Linguagem tem sido objeto de investigação de diferentes áreas, como a Linguística, a Psicologia, a Educação, dentre outras. Os pesquisadores enfatizam sobre a importância da utilização de métodos que viabilizem melhor aprendizado e situações de interação mais exitosa entre o educador ouvinte que experencia e anuncia a cultura do mundo ouvinte para a pessoa surda, ao mesmo tempo em que deve priorizar o respeito e a ênfase a cultura surda.

Nesse sentido, a utilização de metodologias que não contemplem a realidade, o modo de perceber o mundo a partir de uma leitura visual, pode se constituir um sério problema no campo educacional, pois a escolha metodológica “deve levar em conta a criança e não apenas a escola e o educador”. A ênfase do processo educacional deve ser o desenvolvimento cognitivo a interação e a comunicação da criança através de uma Língua que lhe permita mostrar o seu ser criança.

A partir do trabalho de observação no ambiente do AEE – Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011), que congrega as crianças surdas que são provenientes de

diferentes escolas, e estão em processo de adaptação a escola específica para surdos, considerei relevante articular atividades que envolvessem essas crianças com estudantes surdos mais experientes, tanto no que diz respeito ao domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como também inseridos na cultura surda.

Propus a um dos professores, responsáveis pela docência com a turma do último ano do ensino médio, disponibilizar a esses alunos o contato com a proposta do Programa Visual de Escrita. Após o seu consentimento, pude adentrar na sala de aula e junto ao professor mostrar a sequência de Pranchas Conceituais da série CircoLando, Oliveira e Costa (2015).

Foi feita a apresentação de uma sequência de seis pranchas, dispondo em uma mesa a fim de que os estudantes pudessem observá-las e posteriormente, expor o que entenderam dos conteúdos vistos, construindo um texto utilizando diferentes Linguagens gestual, escrita, desenho e pantomima.

No segundo momento, após o contato com as pranchas, os estudantes interagiram entre si, dialogaram com o professor, utilizando a Libras e expressaram as suas representações simbólicas. O que chamou a atenção foi o fato de os estudantes perguntarem ao professor se a intenção do trabalho era que eu pesquisadora, entendesse que eles sabiam o que significava circo e se tinham experiência de contato com o universo circense.

O professor, em Libras, explicou aos estudantes que eu era uma pesquisadora, comunicou que se tratava de uma experiência em que os estudantes daquela Instituição estariam sendo expostos ao contato com nova metodologia o Programa Visual de Escrita (PVE), Oliveira e Costa (2015) e que eles, por terem um maior vocabulário em Libras e mais experiência de vida, poderiam expressar o seu ponto de vista sobre a experiência livremente, deveriam considerar se era válido aplicar um método com crianças surdas da Instituição e interferir na experiência, caso considerassem importante.

Os estudantes questionaram o fato de, enquanto pesquisadora, precisar da mediação do professor como intérprete, pois, foi evidenciado para eles que eu não tinha fluência em Libras.

Os estudantes problematizaram se a pretensão do trabalho era que eles falassem da experiência vivida em contextos diversos: no contato com o circo; o filme sobre circo; os programas que abordassem a temática ou se deveriam se restringir a falar sobre o que estavam vendo.

Destaca-se que dois estudantes fizeram o questionamento, outros tantos, logo após o contato com as pranchas reproduziram em papel as imagens vistas, como se fossem cópias. Os dois estudantes que mais se comunicavam em Libras, com o professor, aqueles que fizeram o questionamento, mencionaram as suas experiências em cidade do interior em que frequentemente assistiram sessões de circo. Eles também comentaram que já haviam assistido a obra de Charles Chaplin, O Circo (2004) e que na própria Instituição, em anos anteriores, a professora de teatro apresentou o filme em que Carlitos era o personagem principal.

Evidencia-se que os estudantes que tiveram experiências anteriores assistindo apresentações do Circo e que também assistiram ao filme O Circo (2004), não se detiveram em responder à questão proposta: representar, simbolicamente, a sua experiência, com as Pranchas Conceituais e sim, utilizaram as pranchas como um elemento disparador para comunicar as suas vivências com o tema proposto.

A partir desse primeiro contato, foi acordado com o professor que faríamos um momento em que esses estudantes assistiriam ao filme, O Circo (2004), em sala de aula, para posterior diálogo. Como a proposta foi aceita, no segundo momento estudantes do ensino médio assistiram ao filme. Vale ressaltar que o filme O Circo (2004) têm legendas e que o professor participou da atividade e fazia intervenções pertinentes quando solicitados pelos alunos e estes dialogavam sobre as suas impressões.

Em um terceiro momento, contando com a participação do professor, os estudantes tiveram contato com diferentes artefatos, conforme proposto pelo PVE, tais como: um circo de madeira, lona, diferentes palhaços, dentre outros elementos ligados a temática. Os estudantes exploraram os elementos de maneira lúdica, fizeram pantomimas e organizaram entre si, como trabalhar com as crianças do Atendimento Educacional Especializado (AEE), (BRASIL, 2011). Salienta-se que esses estudantes foram os protagonistas da organização do planejamento e tiveram liberdade de criação, discutiram entre si, qual a sequência didática que utilizariam para realizar a interação com as crianças do AEE da Instituição.

No quarto encontro os estudantes do Ensino Médio, atuaram como mediadores, organizaram, no auditório da ONG, um ambiente em que foi criado um cenário com os diversos elementos do universo da temática Circo.

Esses estudantes/mediadores pediram que as crianças ficassem sentadas nas primeiras filas e explicaram em Libras que iam mostrar vários objetos e iam ensinar o sinal correspondente. As crianças aceitaram os comandos dados por eles.

Um estudante por vez, pegava um objeto e levava até cada criança. Pediam que essas tocassem no objeto e explorassem com os sentidos: visual, tátil, olfativo, e em seguida eles apresentavam os sinais e a palavra, na modalidade escrita correspondente, em língua portuguesa: lona; homem bala; picadeiro; CircoLando; palhaço; gargalhada; bola rolando; Carlitos e Chaplin.

Resposta das crianças: elas sorriam, olhando para os estudantes/mediadores, logo após, elas exploravam o objeto, repetiam o sinal que os mediadores usaram e visualizavam a palavra que estava sendo mostrada, em seguida, utilizavam a representação da palavra usando o alfabeto datilológico, seguindo a sequência ensinada pelos mediadores. Para cada criança era repetida a mesma sequência. O afeto positivo esteve presente em toda atividade, os estudantes do ensino médio eram gentis com as crianças e tocavam em seus rostos e na cabeça como gesto de aprovação.

No quinto momento, após essa vivência, os estudantes do Ensino Médio escreveram um texto, falando sobre a experiência. Ressaltaram a importância dessa metodologia para o ensino de crianças. Eles indicaram que era importante que as crianças surdas vissem o objeto, aprendessem o sinal em Libras, conhecessem a palavra escrita em língua português e entendessem o contexto em que os objetos eram apresentados. Na prática, eles usaram esse recurso metodológico como meio para ensinar novos os conteúdos para as crianças. O recurso da pantomima também foi amplamente explorado por esses estudantes.

Oliver Sacks, na obra Vendo Vozes (1999) considera que é de extrema relevância o processo de vinculação de estudantes surdos que enquanto grupo constituído, pode ampliar o seu repertório linguístico, construindo referências compartilhadas, que os aproxima no ambiente escolar e que garantem a si, a ampliação do uso da Língua de Sinais como Língua Primeira e fortalecem o grupo como uma comunidade linguística que tem a sua cultura respeitada. Esse autor também enfatiza a importância do aprendizado de uma segunda língua.

É importante ressaltar que nesse campo de pesquisa houve um estímulo para que os estudantes surdos tivessem autonomia para expor as suas ideias e compartilhar com seus pares, o que permitiu, por sua vez, que as narrativas das vivências fora e dentro do contexto escolar

fossem elaboradas, a partir do compartilhamento, o que permitiu que houvesse consonâncias e dissonâncias. No contato com as crianças, esses estudantes ocuparam a posição de utentes da Língua de Sinais, sendo modelo para as crianças menores, atuaram como mediadores em todo o processo lançaram desafios pedagógicos, utilizaram as diferentes linguagens como instrumento para construção dos vínculos sociais e o fortalecimento das relações afetivas entre os pares educativos.

Como resultado da pesquisa referente à formação de professores, o projeto Estratégias de Ensino e de Aprendizagem Acessibilidade Pedagógica para Crianças surdas, pôde oferecer oportunidades para os professores da educação básica do Ensino Médio e do Atendimento Educacional Especializado, um espaço propício ao diálogo, à troca de experiências o que por sua vez, provocou inúmeras indagações sobre como proceder de modo que cada professor pudesse pensar em sua forma particular de inserir os alunos em experiências gratificantes e ao mesmo tempo, lidar com os impasses que as diferenças entre as pessoas introduz na convivência social e escolar.

Nesse contexto, os professores puderam explorar experiências que lhe permitiram falar sobre suas práticas, sem que houvesse inibição, em compartilhar situações em que eles não tinham respostas prontas. Assim, diante de cada fala, havia liberdade de expressar os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas de professores ouvintes em interação com alunos surdos. Busquei oferecer aos professores a oportunidade de utilizarem artefatos que estimulavam a liberdade de expressão e reflexões importantes, de maneira agradável e lúdica, os professores colocavam suas experiências e o modo particular de encarar suas dificuldades.

Quanto ao trabalho com estudantes do Ensino Médio foi interessante reconhecer tanto nos textos escritos, como nos imagéticos, a particularidade com que cada um expressou a sua compreensão sobre as atividades realizadas. Os estudantes expressaram suas próprias ideias sem se deter na produção do outro. Os textos escritos tinham como características comuns a escrita surda, o modo próprio que o surdo tece um texto numa Língua que é diferente da Língua Portuguesa. Estando em consonância como o proposto pelo Decreto nº 5.626 e a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras

Quando os estudantes tiveram contato pela primeira vez com as Pranchas Conceituais CircoLando, Oliveira e Costa (2015), inquiriram se o objetivo do trabalho era que eles mostrassem se conheciam um circo. Foram estimulados a responderem a essa indagação de

forma que utilizassem diferentes linguagens: desenhos, textos escritos em língua portuguesa e a Libras, o que permitiu expressar o seu entendimento sobre essa questão. Diversos estudantes já haviam tido experiência positivas no contato com o mundo circense. Através da Libras e mais intensamente a partir de pantomimas expressaram diversas cenas que remetiam a personagens do circo, malabaristas, palhaços, bailarinas, trapezistas, etc. Outros estudantes se detiveram no olhar atencioso para com as Pranchas e se comunicaram através de desenhos. Alguns reproduziam muitos elementos presentes nas Pranchas Conceituais.

A experiência do contato com os variados elementos artefatos do circo: palhaços, circo de madeira, circo de MDF, carrossel e etc., permitiu a construção de uma narrativa feita no coletivo desses estudantes do terceiro ano e no momento em que estavam interagindo com as crianças do Atendimento Educacional Especializado (AEE), esses estudantes assumiram uma posição muito semelhante ao fazer dos professores: mostravam as crianças os objeto, ensinavam o sinal correspondente, pediam que as crianças repetissem o sinal e também tocassem no objeto e usassem o alfabeto manual (datilologia).

Foi notório que havia um cuidado com as crianças e a receptividade delas, em relação aos surdos mais experientes, o que permite pensar o que a literatura aponta sobre a importância da interação crianças surdas com surdos mais experientes. Uma ambiência em que a pessoa ouvinte não é convocada a participar, pois há um profícuo diálogo evidenciado a partir do olhar sensível do jovem surdo que mira a criança surda e da criança surda que demonstra satisfação e alegria ao interagir com o jovem surdo.

A partir desse trabalho, ficou mais evidente para mim a importância de que as Pranchas Conceituais e o Programa Visual de Escrita – PVE, como um todo, seja voltado cada vez mais para o universo das pessoas surdas. O estímulo para que os estudantes surdos do Ensino Médio interagissem com as crianças surdas foi um desafio importante que valorizou o trabalho com as Pranchas Conceituais.

Identifiquei que apresentação de artefatos bem estruturados, com a finalidade precípua de ensinar um conceito às crianças deve estar aliado também a presença de surdos mais experientes que possam explorar com essas crianças a atividade de construir conceitos, através do uso da ludicidade e pude, a partir dessa experiência, fazer um acréscimo ao PVE que foi a construção de caixas conceituais, onde são colocados objetos em miniatura em compartimentos

específicos da caixa, com divisórias, tendo também nesse espaço palavras escritas e quadros com sinais correspondentes ao objeto.

Essas caixas apresentadas, juntos com as Pranchas Conceituais se constitui um acréscimo à proposta metodológica que pode vir a trazer benefício ao processo de ensino e aprendizagem da criança surda, permitindo maior acessibilidade ao ato contínuo do aprender. Considerando a aplicação dessa metodologia para crianças ouvintes, a ênfase poderá ser a interface entre a modalidade oral e a modalidade escrita. Considerando a (in)dependência dessas diferentes modalidades da Língua Portuguesa.

Por fim, é possível afirmar que a aplicação do Programa Visual de Escrita (PVE), como proposta metodológica, viabilizou a aprendizagem de conceitos pela criança surda; a ampliação do vocabulário em Libras e na Língua Portuguesa/modalidade Escrita; a interação entre pares educativos mais experientes, assim como possibilitou aos jovens estudantes do Ensino Médio uma análise crítica e reflexiva acerca dessa proposta metodológica e a sua aplicação para criança surda. Oportunizando aos professores o acesso a uma nova metodologia de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em: 01 out 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html]. Acesso em: 01 out 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Atendimento Educacional Especializado - Brasília /DF-2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 01 out 2023.

CHAPLIN, Charles. **O Circo**. Coleção Chaplin. France: mk2 Editions, 2004.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo** (org). Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. **A Escola Bilíngue para Surdos**: Uma realidade possível. p 155-168. in: Sá, Nídia Regina L.de (org) Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

OLIVEIRA, Thereza C.B.C. **A Escrita do Aluno Surdo**: Interface entre a Libras e a Língua Portuguesa. 2009 (Tese de Doutorado). Biblioteca Anísio Teixeira. FACED/UFBA. f. 322.

OLIVEIRA, Thereza C. B.C de. O contexto de Aula Inclusiva e a Educação de Crianças Surdas p 183-194 (in) **Surdos**: Qual escola? Sá, Nídia (org). Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

OLIVEIRA, Thereza C.B.C de. e COSTA, Eliana Bastos. Programa Visual de Escrita. C. Registro nº 674.545 livro: 1.300 f. 333. Rio de Janeiro: **Escritório de Direitos Autorais**, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança**: Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

SOLÉ, Maria Cristina P. **O Sujeito Surdo** - Uma outra via de escuta: Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona. 1996. Disponível em: http://www.penclubeportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/. Acesso em: 01 out 2023.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1997 (fundamentos de Defectologia. Aprendizage, v.5.).



Financiamento

CAPES · UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia · PREFEITURA AMARGOSA · EMENDA PARLAMENTAR DE JORGE SOLLA DEPUTADO FEDERAL

Organização

REDE PECC MS Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais · UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia · UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia · UESC · UNEB · CFP · PPGEDUCAMPO · PPGED · OBSSERVALE UFRB

Apoio externo

SEMED Secretaria Municipal de Educação de Amargosa · SEMOP Secretaria Municipal de Serviços Públicos, Obras e Planejamento de Amargosa · DIRETORIA DE EVENTOS da Prefeitura de Amargosa · DIRETORIA DE CULTURA da Prefeitura de Amargosa · ESCOLA MUNICIPAL ALMEIDA SAMPAIO · COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE · CÂMARA MUNICIPAL DE AMARGOSA