

Organizadoras

Marilene Santos

Lívia Jéssica Messias de Almeida

Delma Barros Filho

Maria Jeane dos Santos Alves

Educação do Campo

Escola da Terra:
políticas públicas
e formação de
professores

Educação do Campo - Escola da Terra: políticas públicas e formação de professores

Conselho Editorial

Amom Chrystian de Oliveira Teixeira (UEG)
Anderson Lins Rodrigues (UESC)
Andrea Rosana Fetzner (UNIRIO)
Jorge Luís Gonzaga Vieira (CESMAC)
Joseilda Sampaio de Souza (UFS)
Mairce da Silva Araujo (UERJ)
Marco Aurélio Dias de Souza (UFS)
Maria Elena Viana Souza (UNIRIO)
Mariangela Silveira Bairros (UFRS)
Maria Tereza Esteban (UFF)
Nádia Maria Jorge Medeiros Silva (UFVJM)
Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto (UFBA)
Thiara Messias de Almeida (UEG)

Marilene Santos
Lívia Jéssica Messias de Almeida
Delma Barros Filho
Maria Jeane dos Santos Alves
(Organizadoras)

**Educação do Campo - Escola da Terra:
políticas públicas e formação de professores**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marilene Santos; Livia Jéssica Messias de Almeida; Delma Barros Filho; Maria Jeane dos Santos Alves [Orgs.]

Educação do Campo - Escola da Terra: políticas públicas e formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 170p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0494-9 [Impresso]

978-65-265-0495-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526504956

1. Escola do Campo. 2. Escola da Terra. 3. Políticas públicas. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Éverton de Jesus Santos e Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. OS ‘PACOTES’ DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: MAIS UMA ESTRATÉGIA DE ANIQUILAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?	13
Teresa Simone Santos de Carvalho Joelma Carvalho Vilar Marilene Santos	
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO NORDESTE	31
Rafaela Maria Rocha de Santana Marilene Santos	
3. UM “GIRASSONHOS” PARA PENSAR A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA	47
Lívia Jéssica Messias de Almeida Mônica Andrade Modesto	
4. A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA PESQUISA PARTICIPANTE	71
Gisele de Souza Gonçalves Fernando José Martins	

5. FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NECESSIDADE URGENTE	87
Maria Jeane dos Santos Alves	
6. CONCEPÇÕES ASTRONÔMICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	97
Delma Barros Filho	
Milena Rodrigues do Rosário	
Pedro de Souza Rodrigues Neto	
7. MOVIMENTOS INVESTIG/ATIVOS EMANCIPATÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERGIPE	123
Edinéia Tavares Lopes	
Maria Batista Lima	
Gerson de Souza Mol	
Jéssica Araújo dos Santos	
Mailson Acácio de Melo	
Shimonehá Rafaela Oliveira de Carvalho	
8. QUESTÃO AGRÁRIA EM SERGIPE: UMA FACA DE DOIS “LEGUMES”	145
Laiany Rose Souza Santos	
José Hunaldo Lima	
SOBRE AS AUTORIAS	165

APRESENTAÇÃO

Na análise da conjuntura política da sociedade brasileira contemporânea nas últimas décadas, evidenciam-se complexas cartografias sociais, políticas, econômicas, culturais e simbólicas produzidas sob os velhos paradigmas do capitalismo e orquestradas por constantes processos de reificação do capital e de reestruturação produtiva. Nessa lógica societal, o campo educacional tem assumido um lugar prioritário na afirmação do trabalho abstrato, do tecnicismo e da formação do(a) trabalhador(a) globalizado, flexível e polivalente, exigida pelo princípio da empregabilidade de um mercado em constante atualização. A educação, nesse sentido, desloca-se da sua função precípua como prática social emancipadora, passando a se constituir como elemento fundante para (re)produção do sistema social do capital e mediadora dos processos organizativos estruturais da sua sociabilidade.

Por isso, torna-se premente entender as dinâmicas do real e as suas contradições, estabelecer a crítica ao modelo societário do capital e às formas como busca (re)produzir hegemonicamente a existência humana a partir da exploração do trabalho alienado. Isso significa mover-se diante do compromisso e da necessidade pela afirmação da luta de classes, compreendendo-a como substrato fundamental na defesa de um projeto de educação de matriz histórico-crítica e de um modelo de sociedade de base inclusiva, justa e igualitária. Na esteira da construção de movimentos contra hegemônicos, localizamos a Educação do Campo que tensiona os lugares sociais e epistêmicos hierarquizados e historicamente destinados às produções da classe trabalhadora, principalmente, dos(as) sujeitos(as) camponeses(as). Parte-se, assim, de *outro* território de conhecimento e de fundamento do pensamento educacional que contrapõe tendências dominantes de padronização de sujeitos (as), identidades, saberes, memórias,

lugares e consumo. Exigindo-se, portanto, políticas e ações na formação de professores que se contraponham à padronização do saber, do fazer e do conhecer nos processos educativos.

Esta obra **“Educação do Campo - Escola da Terra: políticas públicas e formação de professores”** se inscreve no campo temático da Educação do Campo fundamentada numa base crítica e popular em que são propostos diálogos analíticos das realidades e das políticas educacionais do campo e quilombola, a partir de diferentes enfoques de estudiosos(as) da área. Insere-se, ainda, no âmbito das políticas públicas de formação continuada para professores, tão necessária para garantir melhoria na qualidade da educação para a população em geral e especificamente para a população do campo e quilombola. Trata-se de discussões de caráter político-científico-pedagógico que emergiram e têm por inspiração vários contextos, e, especialmente, as experiências e práticas desenvolvidas no “Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra” e no “Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo” ofertados pela Universidade Federal de Sergipe (Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho), na cidade de Itabaiana-SE, para professores que atuavam nas escolas do campo e em comunidades quilombolas entre os anos de 2021 e 2023. As atividades aconteceram em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, as diversas secretarias municipais de educação e o Ministério da Educação (MEC).

Os oito capítulos que compõem o livro apresentam com centralidade um posicionamento ideológico, ético-político e educacional explicitamente assumido de enfrentamento às formas históricas autoritárias e perversas do capital de invisibilização e deslegitimação do projeto de educação da classe trabalhadora, especialmente da Educação do Campo. Os textos foram produzidos por professores(as) formadores(as) que construíram coletivamente os já referidos cursos, de aperfeiçoamento e de especialização, bem como por outros professores e professoras que contribuem cotidianamente nos processos de luta a favor da Educação do Campo, afirmando a sua intencionalidade educativa

de base crítica e popular. Por todas as razões elencadas buscou-se, aqui, apresentar as produções que reconheçam a educação como prática social emancipadora, que se constitui como espaço de luta contra hegemônica e de articulação da (re)produção da vida e do viver. Neste ponto importa destacar que embora entendamos que as discussões aqui propostas se entrelaçam e perfazem um todo que agrupa um mesmo sentido e interesse gerais, com a leitura dos capítulos localizamos três eixos que se organizam e definem em relação às temáticas abordadas. Apresentamos, então, esses três conjuntos que guardam relativa afinidade na inspiração e, portanto, homogeneidade temática.

No primeiro eixo, no qual sobressai um movimento analítico a respeito das políticas no campo, encontramos o capítulo escrito por **Teresa Simone Santos de Carvalho, Joelma Carvalho Vilar e Marilene Santos**: *“Os ‘pacotes’ de alfabetização nas escolas públicas do campo: mais uma estratégia de aniquilamento da Educação do Campo?”* As autoras partem da pergunta retórica colocada no título para apresentar denúncia e reflexão acerca dos rebatimentos da inserção dos pacotes de alfabetização adotados em Sergipe nas redes públicas estadual e municipal de educação, para a Educação do Campo no contexto da multisseriação. Na mesma linha de interesse, **Rafaela Maria Rocha de Santana e Marilene Santos** produziram o capítulo *“Educação do Campo nos planos municipais de educação de municípios do nordeste”* constituído de resultados do projeto *“Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica”*, em que realizaram uma análise dos planos municipais de educação identificando metas e estratégias para a Educação do Campo.

Na sequência, compondo o segundo eixo, apresentamos quatro capítulos que derivam de experiências e reflexões construídas em cursos de formação de professores: no texto de **Lívia Jéssica Messias de Almeida e Mônica Andrade Modesto** nomeado *“Um ‘Girassinhos’ para pensar a gestão escolar na Educação do Campo: reflexões a partir de uma oficina pedagógica”* são discutidas as percepções apresentadas por docentes sobre a gestão escolar na

Educação do Campo a partir da oficina pedagógica “Girassinhos” realizada no componente curricular “Educação do Campo e Gestão Escolar” do curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe. No segundo, que foi escrito por **Gisele de Souza Gonçalves** e **Fernando José Martins** e se intitula “*A formação continuada para a Educação do Campo a partir da pesquisa participante*” um relato de experiência é apresentado com o objetivo de descrever a construção de um curso de formação continuada com professores(as) que atuam em escolas da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. No capítulo “*Formação docente: uma necessidade urgente*”, **Maria Jeane Alves** apresenta uma reflexão embasada no conteúdo e nas discussões ocorridas nas apresentações de parte dos trabalhos de finalização do Curso de Especialização em Educação do Campo – Escola da Terra. Finalizando este eixo, no capítulo “*Concepções astronômicas na Educação do Campo*”, **Delma Barros Filho**, **Milena Rodrigues do Rosário** e **Pedro de Souza Rodrigues Neto** analisam e discutem como se relacionam as representações em desenho e as explicações verbais formuladas pelas pessoas que participaram da oficina homônima ofertada durante o “Encontro Estadual de Educação do Campo: Escola da Terra”, realizado no Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho (UFS/Itabaiana), em fevereiro de 2022.

Os dois textos que compõem o terceiro e último eixo focalizam a realidade sergipana e suas relações com a educação. São os capítulos “*Movimentos investigativos emancipatórios na educação escolar quilombola em Sergipe*”, este elaborado por **Edinéia Tavares Lopes**, **Maria Batista Lima**, **Gerson de Souza Mol**, **Jéssica Araújo dos Santos**, **Mailson Acácio de Melo** e **Shimonehá Rafaela Oliveira de Carvalho**; e “*Questão agrária em Sergipe: uma faca de dois ‘legumes’*” escrito por **Laiany Rose Souza Santos** e **José Hunaldo Lima**. O primeiro possui como *lócus* investigativo as comunidades quilombolas de Sergipe enfocando seus processos educacionais escolares; o segundo, buscou entender a realidade sergipana e como essa impacta na Educação do Campo, sendo considerada como uma faca de dois “legumes”, por apresentar a conflitualidade

da luta de classes expressa na produção e direcionamento desta, e como isso desvela uma realidade cruel e dialética de fome e ganância.

O que desejamos, finalizada esta apresentação, é que a leitura deste livro possa funcionar como um dispositivo para reflexões, para práticas, e que suscite discussões e aproximações com a Educação do Campo no geral e, principalmente, na realidade sergipana, para que possamos contribuir a cada dia nos processos de luta, na (re)criação e socialização do conhecimento a partir da e com a classe trabalhadora. Boa leitura!

As organizadoras.

OS “PACOTES” DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: MAIS UMA ESTRATÉGIA DE ANIQUILAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Teresa Simone Santos de Carvalho
Joelma Carvalho Vilar
Marilene Santos

INTRODUÇÃO

A educação destinada aos povos do campo, denominada educação rural, caracterizava-se por um tipo de educação atrelado ao modo de produção vigente e objetivava adaptar o “homem do campo” às suas exigências. Assim, a educação rural se colocava a serviço do controle sociopolítico, modelo pensado pelo patronato “que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores” (FERNANDES, 2011, p. 139) como forma de domesticá-los. Essa educação desenvolvia-se de maneira descontextualizada, pautada na transmissão de conteúdos distantes da realidade dos seus destinatários, considerados, em muitos momentos, como atrasados e pouco inteligentes e, porque destinados ao trabalho com a terra, desinteressados do seu processo de aprendizagem, que, na concepção dos gestores, pouco lhes serviria.

Porém, a educação rural, adotada pelo Estado nas políticas públicas, foi questionada, sobretudo pelos movimentos sociais do campo, com vistas a superá-la por meio de uma educação que tivesse como protagonistas os sujeitos do campo e que lhes servisse de arma contra a exclusão e a expropriação e como instrumento de resistência econômica, política e cultural. Lembremo-nos de que a resistência aos modelos de educação e de desenvolvimento rural

impostos aos povos do campo se deu por meio de iniciativas não escolares, a exemplo dos movimentos de educação popular, os quais visavam à desconstrução da pedagogia da subordinação e da alienação adotada pela educação rural através de seus programas, campanhas e projetos, os quais contribuíram para a persistência do analfabetismo e do fracasso escolar dos povos do campo e para a exploração, expropriação e desterritorialização do camponês.

Nesse contexto, presenciamos na atualidade o fortalecimento da educação rural e a tentativa de aniquilamento da Educação do Campo. Os ataques a esta têm se dado de diversas formas por dentro e por fora do Estado. Como um campo em disputa, a Educação do Campo teve, nos últimos anos, especificamente após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, recorrentes cortes de verbas, inviabilizando, por inanição financeira, os seus programas, a exemplo do Programa de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Destaca-se também a contrapolítica de fechamento de escolas localizadas no campo, inclusive aquelas situadas em Assentamento de Reforma Agrária, que vem sendo adotada pelo Estado brasileiro desde os anos finais da década de 1990. A justificativa oficial para o fechamento das escolas é a baixa qualidade do ensino ofertado em salas/escolas multisseriadas.

Nessa perspectiva, ganha força a penetração dos pacotes de alfabetização na educação pública brasileira, travestidos de programas, como outrora aconteceu em nossa história da educação. Esses pacotes, em nome de superar o fracasso das escolas públicas na tarefa de alfabetizar suas crianças e seus jovens, têm ditado o conteúdo a ser trabalhado pelos/as docentes em sala de aula, bem como a sua metodologia, retirando-lhes a autonomia e a condução de sua prática pedagógica. Sublinha-se que esses pacotes são vendidos ao Estado pelos empresários da educação no sentido explicitado por Freitas (2018). Nas escolas do campo, esses pacotes desconsideram a realidade dos seus sujeitos, seu modo de vida, suas vivências e seus conhecimentos prévios, não só dos/as discentes, mas também dos/as docentes dessas escolas, e a

realidade da multisseriação, uma vez que os pacotes se baseiam na seriação e trazem um livro a ser trabalhado em cada série.

Destarte, o presente capítulo objetiva refletir sobre os rebatimentos dos pacotes de alfabetização adotados na rede pública estadual e municipal de educação de Sergipe para a Educação do Campo. Ressaltamos que não pretendemos entrar no mérito ou fazermos uma avaliação dos pacotes/programas em desenvolvimento nas escolas públicas do estado de Sergipe, mas sim suscitar reflexões acerca da penetração desses pacotes no ensino e suas consequências para a Educação do Campo.

DESENVOLVIMENTO

A Educação do Campo nasceu no contexto de luta pela terra e por reforma agrária e se constituiu como contraponto e superação à educação rural e ao projeto de desenvolvimento para o campo que ela defende e representa. A Educação do Campo tem como protagonistas os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, fundado como movimento camponês nacional em 1984, quando da realização do 1º Encontro Nacional (Cascavel/PR), cujos objetivos principais foram assim determinados: “lutar pela terra, pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, s/d, s/p).

Desde as primeiras ocupações, quando o MST iniciava a sua organização como movimento nacional, a percepção acerca da importância da educação foi se clarificando. A baixa escolaridade e o grande número de analfabetos entre seus integrantes se constituíam em obstáculo à formação sociopolítica dos militantes e ao desenvolvimento da consciência crítica de classe, comprometendo a própria gestão e a organização dos assentamentos. O caráter individual do trabalho e da produção nos primeiros assentamentos suscitou reflexões acerca das formas de cooperação e dos problemas advindos da falta de crédito, conforme assinala Morissawa (2001). Diante disso, as discussões e os estudos em torno do desenvolvimento da agricultura no capitalismo

gestaram uma nova concepção da realidade e um modelo de cooperação agrícola para o movimento tendo como base três princípios: 1- na luta pela terra e por reforma agrária, as dimensões econômica e política não podem ser separadas; 2- a conquista da terra não encerra a luta, esta continua na organização da cooperação agrícola e das ocupações; 3- investir na formação e qualificação profissional dos sem terra e dos assentados com o objetivo de transformar a estrutura produtiva.

Outros fatores que reforçaram a preocupação com a educação e sua importância dentro do movimento foram a necessidade de compreensão da conjuntura política, econômica e social e a oferta de educação escolar para as crianças. Dessa maneira, a escola passou a ser incluída no plano de ocupação, e o barraco a ela destinado tinha primazia, pois a escola, além de espaço de socialização do conhecimento, era o centro de encontros da ocupação e do assentamento. Assim, após a inicial preocupação com o desenvolvimento humano dos sem terra, a escolarização e o futuro das crianças acampadas, sucedeu a conquista da escola e do tipo de ensino a se desenvolver. Tais questões definiram o cerne dos debates do 1º Encontro Nacional de Educação realizado em 1986 em São Mateus, no Espírito Santo, organizado pelo Setor Nacional de Educação do MST, com a presença de educadores de sete estados onde o movimento estava se organizando¹. O encontro objetivou discutir a implementação de escolas públicas do Ensino Fundamental Menor (antiga 1ª à 4ª série) e a formação de professores para as escolas dos assentamentos. Os debates direcionaram a duas questões: a finalidade das escolas dos assentamentos e como deveria ser essa escola, pois se entendia que aquela ofertada pela educação rural era incompatível com a realidade e com os objetivos do movimento e da população do campo.

Importante resultado desse encontro foi a formação do setor “Educação” em vários estados (1988), já previsto no 4º Encontro

¹ Estados participantes do Encontro: Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Nacional dos Sem Terra (1987), com o intuito de “intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização de adultos” (MORISSAWA, 2001, p. 240). Esse setor em 1989 apresentou uma nova proposta em que deixava claros os fundamentos e a perspectiva de educação para o Movimento Sem Terra, bem como os seus princípios basilares. Na proposta, o caráter classista da escola oficial (rural) oferecida e a sua ideologia eram explicitados, evidenciando a utilização dos conteúdos e métodos para a manutenção da ordem vigente. Por outro lado, o trabalho educativo foi concebido como atividade política imprescindível ao processo de transformação social; a educação nos assentamentos tomaria a própria realidade como ponto de partida dos processos de produção e reprodução do conhecimento, sendo a escola parte integrante não só da vida, mas também do conjunto da organização dos assentamentos. Desse modo, a participação das famílias no planejamento e na administração da escola era indispensável (MORISSAWA, 2001).

Percebe-se que os objetivos da educação preconizada pelo MST traziam novas tarefas educativas condizentes com as necessidades da nova realidade de acampados e/ou assentados, mas também com o contexto mais amplo de luta dos camponeses por um outro projeto de desenvolvimento para a zona rural no Brasil. Nesse contexto, a Educação do Campo foi sendo formatada. A partir da consolidação dos movimentos campesinos, principalmente do MST, as políticas públicas de Educação do Campo tiveram a sua participação direta e passaram a apresentar um caráter formativo, tendo como fio condutor a reflexão sobre o tipo de ser humano que se quer formar, para qual campo e para qual sociedade.

Afirma Caldart (2012), que o nome “Educação do Campo” representa um contraponto em forma e conteúdo à educação rural. Kolling, Néry e Molina (1999) explicam o termo “Educação do Campo”: o **Do Campo** leva-nos a refletir acerca do sentido do trabalho camponês e das lutas desses grupos para a garantia de sua sobrevivência. A expressão trata da educação que se volta aos

sujeitos do campo: trabalhadores do campo, camponeses, incluindo quilombolas, indígenas, assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Mas por que a expressão Educação do Campo? De acordo com Oliveira e Campos (2012), o termo traz consigo a rebeldia, a luta como traço pedagógico de uma educação gestada pelos povos camponeses, numa perspectiva contra-hegemônica, o que torna essa educação diferente da rural.

O percurso de luta do Movimento Nacional de Educação do Campo foi e ainda é marcado pelo contexto contraditório que o originou e o envolve. Avanços e retrocessos convivem lado a lado como reflexo da correlação de forças estabelecida entre os interesses antagônicos de seus protagonistas e os das classes agrárias dominantes. Os avanços podem ser registrados a partir do final da década de 1990, quando a Educação do Campo passou a fazer parte das políticas públicas, com leis e programas específicos. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera – 1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo – 2004), o Pró-Jovem Campo (2005), o Pró-Jovem Campo-Saberes da Terra (2007), a instituição da Política Nacional de Educação do Campo e a instituição do Pronera (2010) não mais como um simples programa, mas como uma política pública, e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo – 2012) compõem o conjunto de conquistas dos sujeitos sociais coletivos no tocante à educação e, ao mesmo tempo, à sua materialização como um campo em disputa por projetos distintos e antagônicos de desenvolvimento para o meio rural.

Essa disputa nunca cessou; ora mais intensa, ora menos, o fato é que a Educação do Campo sentiu os seus efeitos de diferentes formas: cortes de verbas; extinção de coordenações e de comissões essenciais ao funcionamento do Pronera e sua inviabilização financeira, assim como de quase todos os programas que compõem a Política Nacional de Educação do Campo; distorção e/ou interferência da bancada ruralista da Câmara e do Senado federal na elaboração e oferta de cursos como aconteceu com o

Pronacampo; fechamento das escolas no campo e as recentes disputas em torno do conteúdo e da metodologia a serem trabalhados na sala de aula têm se constituído como ataques e desafios à continuidade da Educação do Campo como preconizada pelos movimentos sociais do campo. Faz parte desse quadro a invasão dos pacotes de alfabetização nas salas/classes multisseriadas. Em Sergipe, o Programa Alfabetizar pra Valer integra a base do “pacote” Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa (Lei nº 8.597, de 07 de novembro de 2019).

As escolas/salas/classes multisseriadas são espaços que reúnem discentes de diferentes séries e níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um/a docente, sendo encontradas mais comumente no espaço rural, principalmente no Norte e no Nordeste brasileiros (SANTOS; MOURA, 2010). Essas salas/classes multisseriadas requerem uma organização pedagógica diferente daquela desenvolvida em turmas seriadas.

Santos e Moura (2010, p. 35) também destacam que as classes multisseriadas têm sido vistas e “tratadas nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, uma ‘praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano”. Entretanto, esse modelo de organização escolar resiste, pois ainda é uma das possibilidades de garantia de acesso ao direito à educação dos povos do campo em seus territórios. Relegadas ao abandono, sucateadas, as escolas do campo que abrigam classes/salas multisseriadas sofrem, como apontam Santos e Moura (2010), não só o abandono, mas também o silenciamento e o preconceito. Conhecidas como escolas isoladas, foi se mantendo no imaginário popular a associação entre elas e a precarização do ensino ali desenvolvido; escolas improvisadas, sem condições físicas e com materiais pedagógicos mínimos, sem acesso às modernas tecnologias de informação e comunicação, com professores/as leigos/as e alunos/as atrasados/as em relação à sérieidade, sendo isso o que compõe o quadro para a avaliação das escolas do campo multisseriadas. Esta, a avaliação, baseada em

parte da realidade, escamoteia as reais intenções do abandono do poder público para com a educação ofertada aos povos do campo.

Assim, vistas como de baixa qualidade, as escolas/classes/salas multisseriadas são colocadas como uma das principais causas para o fechamento de escolas no campo. De 1998 a 2020, de acordo com os dados extraídos dos Censos Escolares/INEP, no Brasil foram fechadas 70.722 escolas públicas (estaduais e municipais) localizadas no campo, ou seja, quase 60% das escolas deixaram de existir (56,8%). No estado de Sergipe, quase 50% (46,6%) delas foram fechadas nesse mesmo período (CARVALHO, 2021). São estabelecimentos de ensino considerados desnecessários para a lógica neoliberal – porque ineficientes e ineficazes. Essa lógica, que coloca as escolas seriadas como sinônimas de qualidade, investe no transporte de estudantes do campo para outras localidades, os distancia de sua cultura, de seu modo de vida, de sua identidade, além de se constituir em barreira à continuidade dos seus estudos. Na análise de Janata e Anhaia (2015, p. 691), o processo de fechamento de escolas/classes multisseriadas tem como principal motivador “o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais”.

Freitas (2018) avalia que o fechamento das escolas no campo e a apropriação do projeto e do conteúdo da Educação do Campo visam atender, no contexto da reforma empresarial da educação, aos objetivos da disputa ideológica, na qual a educação é concebida como serviço e não como um direito, devendo ser desligada do Estado e assumida pela iniciativa privada. Ainda é o mesmo autor quem nos alerta para os movimentos de cerceamento da liberdade docente com o “Escola sem Partido” ao mesmo tempo da realização das reformas constitucionais e do Estado após o ano de 2016, “incluindo a reforma da educação com autoria e financiamento empresarial” (FREITAS, 2018, p. 28). Ainda para o estudioso, a origem ideológica dessas iniciativas é o neoliberalismo

[...] nos termos de J. Buchanan e de Hayek (2010) e Mises (2010) – uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga ‘esquerdismo’ e ‘comunismo’ em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o ‘darwinismo social’ [...]. Tendo assumido tal darwinismo social no âmbito da sociedade, justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, quer agora levá-lo para as escolas e disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica [...]. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. (FREITAS, 2018, p. 28).

Essa lógica, ao considerar a escola uma empresa, aplica o darwinismo social para eliminar as escolas “avaliadas” como de baixa qualidade, as quais darão lugar àquelas de melhor qualidade (no caso, as escolas seriadas substituem as multiseriadas por serem estas de baixa qualidade). Para elevar a qualidade daquelas que permanecem, impõem-se a padronização e o controle dos processos educativos. Escolas, docentes e discentes são controlados e avaliados; tornam-se “tarefeiros”, meros executores de planejamentos elaborados externamente por consultores das organizações empresariais educacionais. Inserem-se nessa lógica os pacotes de alfabetização.

De acordo com Freitas (2018), há, no contexto das reformas neoliberais, uma política de evidência na qual se divulgam relatórios mostrando as suas vantagens. Uma forma da interferência empresarial na educação que está atrelada à política de evidência se dá por meio da filantropia. Assim, “Impulsionadas pelos incentivos fiscais, atores e entidades filantrópicas de porte, com farto financiamento empresarial, divulgam ideias, financiam experimentos específicos” (FREITAS, 2018, p. 134) e fazem o *marketing* da supremacia das reformas; Gestores/as e professores/as são treinados/as e/ou assessorados/as pelos experimentos. Dentro dessa política de evidência temos os exemplos de sucesso, como o

Milagre do Texas², nos Estados Unidos, cujos resultados – propagandeados como exitosos – serviram de justificativa para a reforma empresarial em todo o país. Aqui no Brasil, o nosso milagre é Sobral, no Ceará.

O professor da Universidade de São Paulo e ativista Daniel Cara, em entrevista ao canal 247, no dia 4 de fevereiro de 2023, sobre a influência do capital privado na educação pública brasileira, nos apresenta algumas percepções sobre a experiência de Sobral/CE e afirma que muitas coisas positivas foram construídas pelos/as docentes. Estes/as tinham liberdade para trabalhar nas escolas o que melhor se adequava à sua realidade; possibilitavam aos/às estudantes 15 minutos diários de leitura, a qual tinha continuidade no final de semana. Portanto, o sucesso do Ceará se deve muito mais aos/às professores/as do que à própria gestão. O mérito da gestão, segundo ele, está na continuidade da política, o que possibilitou o amadurecimento, o desenvolvimento e o alcance dos resultados, que começaram, na verdade, em 2011 até 2015, antes de as fundações empresariais fazerem a propaganda do Ceará.

A experiência de Sobral/CE, amplamente divulgada como exitosa, foi comprada por muitos estados brasileiros; Sergipe é um deles. Todavia, como destaca Freitas (2018, p. 136), há indícios de que o “alegado ‘sucesso’ de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização em testes”. Os indícios foram apontados por um jornalista investigativo do Jornal GGN (2017), após três meses de investigação. Freitas (2018) nos mostra alguns trechos da reportagem que são interessantes para compreendermos a realidade da inserção dos pacotes de alfabetização nas escolas do campo sergipano e das professoras das classes multisseriadas aqui retratadas, obrigadas a desenvolverem os pacotes de alfabetização, dentre eles o “Alfabetizar pra Valer”, cujo material tem como base a experiência do Ceará.

² Sobre o Milagre do Texas, ver Freitas (2018).

Um dos trechos da reportagem revela uma engenhosa manipulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Essa afirmativa baseou-se em informações prestadas por educadores/as da rede pública municipal e por outras pessoas a eles/as ligadas, as quais revelaram o seguinte esquema: alunos/as com melhores desempenhos faziam as provas daqueles/as com desempenhos inferiores, doentes ou detentos; havia ainda a atribuição de notas maiores do que aquelas realmente alcançadas pelos/as discentes, além da ênfase nas disciplinas Português e Matemática, escanteando-se as demais. É bom lembrar que essas disciplinas privilegiadas na experiência de Sobral são aquelas que compõem a avaliação do Ideb.

O interesse em elevar o Ideb se dá por conta da vinculação dos recursos a serem recebidos pelo município. O prefeito de Sobral à época afirmou estar “preocupado com o arroz e feijão bem feito e não com o pedagogês que não dá resultado”. O material de Sobral foi elaborado pela rede municipal em conjunto com uma empresa terceirizada (FREITAS, 2018), e o arroz e feijão a que ele se referiu deve ser ensinar a ler e a contar, mas não a pensar, ou seja, “o pedagogês”.

Sergipe insere-se no contexto da política de evidência tomando como exemplo de sucesso o Milagre de Sobral/CE. Constatamos a invasão de pacotes de alfabetização travestidos de programas cujos gestores são fundações como Vivo, Lyceum Consultoria Educacional, Itáú Educação e Trabalho, Instituto Unibanco, Todos pela Educação; registra-se, a partir das informações das professoras do curso de Especialização em Educação do Campo e do curso de extensão aqui citados, a presença do Projeto ProFuturo Aula Digital (Fundação Telefônica, Vivo e executado pelo Instituto Paramitas), do Programa Saúde na Escola (Governo Federal), cujo objetivo é integrar saúde e educação com a colaboração de sete hospitais de referência no Brasil (estes ficam livres do pagamento de impostos – alguns) e do Programa Alfabetizar Pra Valer (baseado na experiência do estado do Ceará).

Na realidade sergipana, escolas são premiadas e recebem dinheiro; títulos são distribuídos aos/às melhores professores/as. Essas recompensas estão previstas no Projeto de Lei do Poder Executivo nº 212/2019, que instituiu o Programa Alfabetizar pra Valer. Em seu artigo 4º, especifica como um dos eixos de suas ações a “qualificação da avaliação e do monitoramento de resultados educacionais e premiação das escolas com os melhores resultados” (SERGIPE, 2019, art. 4º, incisos IV e V). Esse projeto prevê também a formação de professores/as e o fortalecimento da gestão. O “Prêmio Escola Destaque”, concedido às escolas com melhores resultados anuais na avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe – SAESE, está previsto no artigo 9º do mesmo Projeto de Lei. O Alfabetizar pra Valer é desenvolvido nas três primeiras séries do Ensino Fundamental Menor e enfatiza a aquisição da leitura e da escrita.

Na experiência de Sobral, os/as professores/as também ganham gratificação por desempenho quando os/as discentes atingem resultados satisfatórios, sem contar com a premiação das melhores escolas. Entretanto, como afirma Cara (2023), o bônus se configura como uma injustiça estatística, pois não se pode comprovar exatamente se quem faz a diferença é o professor que recebe o bônus ou a estrutura da escola ou ainda a política de governo.

Segundo Daniel Cara, a influência do capital privado na educação pública brasileira faz parte de um movimento internacional cujo projeto é a privatização da educação. Cara nos lembra que esse projeto, iniciado em 1980 nos Estados Unidos e depois na Inglaterra, visava conter, naquele contexto, a ampliação dos investimentos públicos em educação. Ronald Reagan afirmava que a nação estava em risco por haver muito investimento em educação, mas pouco resultado. Pensamento semelhante foi externado pelo ministro da Educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Sousa, que afirmava que era possível “fazer mais com menos”.

Nesse sentido, as estratégias para a implementação do projeto privatista passa pela redução do papel do Estado na área

educacional, especificamente dos investimentos a ela destinados, em seguida pela determinação de como deve se dar a gestão da educação, retirando-a dos/as educadores/as para colocá-la nas mãos de gestores/as neoliberais e construindo estratégias de gestão que garantam a eficiência da contenção dos investimentos e, por fim, estratégias de privatização que substituam o setor público pelo privado na educação. O professor Daniel Cara destaca que as fundações têm como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos que esse é o período da alfabetização em que se desenvolve o processo de letramento de maneira crítica ou alienadora; são marcas indeléveis na formação da pessoa. Na perspectiva das fundações empresariais de educação, a primeira possibilidade está fora de cogitação porque tem como objetivo preparar o cidadão para o mercado de trabalho, se submetendo a suas regras, sem questioná-las. Aqui entram os programas/pacotes de alfabetização e a metodologia para disseminar a sua ideologia neoliberal, privatista, individualista e meritocrática com o intuito de formar o indivíduo neoliberal que acredita ser empreendedor de si mesmo.

É importante ressaltar que esses programas trazem uma proposta pedagógica com metodologia definida, com objetivos determinados e com um processo de monitoramento do desenvolvimento das atividades predeterminadas em cada livro, o que envolve o preenchimento de diários e de fichas de avaliação semanal para cada aluno/a. Isso tem provocado uma sobrecarga de trabalho ao/à professor/a e o seu desgaste físico. Essa foi a conclusão a que chegamos em conversas com professoras de escolas do campo que lecionam em classes multisseriadas tanto do projeto de extensão desenvolvido em um município do estado de Sergipe sobre práticas de alfabetização e letramento quanto dos/as docentes do curso de Especialização em Educação do Campo.

No projeto de extensão, detectamos o desenvolvimento simultâneo de quatro projetos nas mesmas salas de aula de escolas públicas do município. Realidade semelhante foi relatada pelas docentes da especialização. Ressalte-se que esses programas

trazem um livro para cada série, ou seja, são planejados e pensados para escolas seriadas e não multisseriadas. Dessa forma, as professoras precisam trabalhar cada série separadamente, levando-as à exaustão e à frustração de não conseguirem dar conta das tarefas impostas e de levar os/as discentes à aprendizagem.

Em um dos materiais utilizados pelas professoras participantes do curso de extensão – os cadernos de atividades elaborados pela Lyceum Consultoria Educacional Ltda., o conteúdo é fora de contexto; traz pássaros, por exemplo, típicos do Ceará, inexistentes aqui no estado de Sergipe. É um processo de alfabetização semelhante àquele proposto pelas antigas cartilhas, nas quais a leitura e a escrita se resumiam à junção de letras, sílabas e palavras; retoma também o método fônico e a silabação. Não se parte do texto e nem do contexto. A alfabetização na perspectiva do letramento, mais condizente com a proposta da Educação do Campo, não acontece, levando as crianças a um processo de alfabetização mecânico que não lhes permite ler e compreender, com autonomia, um texto e nem realizar a leitura da realidade com a possibilidade de sua transformação.

Dessa maneira, a perspectiva de Educação do Campo de desenvolvimento de uma educação pautada na realidade dos seus destinatários, que sirva de instrumento para o fortalecimento e desenvolvimento dos modos de vida e da cultura daqueles que vivem no campo, é desconsiderada, sendo colocada em seu lugar a perspectiva da educação rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional de alfabetização de Sergipe, impulsionada pelos “pacotes” de alfabetização, desconsidera os processos cognitivos e socioculturais envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, assim como a realidade sociolinguística inerente ao ato alfabetizador. Ademais, não contempla as complexas e variadas realidades das escolas/classes multisseriadas do campo. O Pacto

Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa segue o modelo político e pedagógico da seriação, com ênfase na aprendizagem mecânica das habilidades de ler e de escrever e no combate à distorção idade/série. Portanto, é incapaz de atender à autêntica e dinâmica necessidade e realidade das escolas/classes multisseriadas do campo do estado.

A realidade das escolas do campo, que em sua maioria são escolas com classes multisseriadas, requer outro tipo de educação diferente da que se propõe nos pacotes de alfabetização – que tendem a um processo mecânico de aquisição da leitura e da escrita. O material que chega às salas de aula das escolas do campo traz uma proposta metodológica organizada para classes seriadas, com livros separados por séries e atividades a serem realizadas, o que denota a sua inadequação à realidade das escolas/classes multisseriadas. Acresce-se a esse aspecto o controle do trabalho docente. A professora é levada a realizar com seus/suas alunos/as tarefas predeterminadas, distantes do contexto de sua sala de aula, com orientações de como desenvolvê-las e preencher os cadernos de registro com a avaliação semanal e mensal de cada discente. Esse conjunto de tarefas causa a exaustão das professoras e evidencia o desenvolvimento de uma prática pedagógica distante daquela pensada pela Educação do Campo.

Os pacotes/programas de alfabetização que atualmente adentram as escolas no contexto do empresariamento da educação supõem, em nome da qualidade, o fim das escolas/classes multisseriadas, a redução das escolas do campo e a imposição de um padrão de qualidade, para as poucas que restam, condizente com a lógica de mercado – eficiência, eficácia, produtividade –, mas distante dos objetivos dos sujeitos público-alvo das escolas do campo. Vale destacar que as escolas/classes multisseriadas constituem, para esses sujeitos, a garantia (talvez a única) do direito à educação.

Quando se determina o que ensinar e como ensinar, se limitam os horizontes da prática pedagógica e se controlam os objetivos do ensino. A inserção de programas elaborados e implementados por

grupos empresariais visa formar indivíduos com o perfil adequado ao mercado. Os objetivos desses empresários são contrários aos da classe trabalhadora e, por conseguinte, aos objetivos da Educação do Campo. Sabemos que o ensino em classes multisseriadas requer um tipo de planejamento que não tome como referência a divisão das turmas em séries, como propõem os pacotes de alfabetização. Na multisseriação necessária se faz uma adaptação das atividades com vistas ao estudo de um tema com diferentes desafios, adequados aos níveis de desenvolvimento de cada grupo de alunos/as sob a responsabilidade do/a professor/a. Dessa forma, a discussão, a leitura de textos e a escrita tomam como referência a realidade concreta num processo em que as atividades são planejadas pelo/a professor/a de acordo com o andamento da turma. Nesse contexto, o processo de alfabetização ganha dinamismo e sentido e se torna uma estratégia política imprescindível de participação e pertencimento sociocultural, diferentemente do que acontece nas escolas em que os “pacotes” de alfabetização são impostos, os quais se constituem em uma perversa estratégia de aniquilamento das Escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARA, Daniel. **O projeto de Lemann é a privatização da educação**. Entrevista concedida ao canal 247, em 04 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZUT4jwMQlk>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CARVALHO, T. S. S. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. São Cristóvão:

Universidade Federal de Sergipe/Programa de Pós-graduação em Geografia, 2021. (Tese). Doutorado em Geografia. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15501>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAJE, Salomão. 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. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077>. Acesso em: 26 jan. 2023.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/syCgqHPMfmYQN8QtggrfqVt/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo** - Memórias. Brasília: UNB, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 1).

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 237-244.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à

educação. **Revista Ensaio**: Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SERGIPE. Projeto de Lei nº 212/2019. **Institui o Programa Alfabetizar pra Valer que estabelece as bases do Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa**. 2019. Disponível em: https://www.seduc.se.gov.br/arquivos/PROJETO_LEI_PROGRAMA%20ALFABETIZAR%20PRA%20VALER%20-%20PARA%20CONSULTA.PDF. Acesso em: 20 dez. 2022.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO NORDESTE

Rafaela Maria Rocha de Santana
Marilene Santos

INTRODUÇÃO

Discussões acerca da qualidade da educação brasileira se fazem presentes desde os tempos mais remotos da história da educação no Brasil, entretanto ações mais efetivas nessa direção podem ser identificadas a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Um dos principais instrumentos para a garantia da elevação da qualidade da educação é o Plano Nacional de Educação – PNE, previsto no art. 9º da LDB. O PNE vigente (2014-2024) foi implementado depois de quase quatro anos em tramitação no Congresso Nacional e estabelece 20 metas para a elevação da qualidade da educação brasileira numa década. Segundo Paro (2007, p. 34), “a qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integridade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional”.

Quando o assunto é qualidade da educação brasileira, muitos aspectos devem ser considerados e analisados a partir de diferentes concepções do que se considera qualidade da educação. Há os que primam por uma educação mais técnica ou preparatória para o mercado; os que defendem uma educação de formação humana abrangente; os que consideram os aspectos culturais mais qualificados no processo educativo, enfim, é um debate rico e intenso no país, principalmente pelos resultados que o Brasil tem apresentado no âmbito educacional. Certo é que o PNE tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação numa década

e para isso estabelece metas e estratégias a serem implementadas durante sua vigência.

Atualmente, o Brasil, em relação ao mundo, encontra-se em posição desfavorável quanto à qualidade da educação, a se verificar pelos números apresentados nas avaliações que medem esse indicativo de qualidade. Como afirmam Pereira e Castro (2021, p. 7), “dentre os pré-requisitos para o desenvolvimento, talvez no qual o Brasil tenha apresentado menor progresso ao longo do século XX tenha sido na educação”. Por conseguinte, mesmo considerando os avanços nas políticas públicas educativas, a mudança de século não eliminou as carências estruturais e o baixo desempenho da aprendizagem nas escolas.

Junto a isso, a educação na área rural continua sobressaindo nas desvantagens em relação à educação urbana. Essa concepção aumenta quando é analisada a região Nordeste do país, pois reiteram Pereira e Castro (2021, p. 7): “apesar dos avanços, as escolas rurais, principalmente das regiões Norte e Nordeste, contam com recursos mais escassos, como bibliotecas, computadores, internet, entre outros”. Ou seja, além de serem no Nordeste os índices educacionais mais baixos, as escolas do campo encontram-se numa escala ainda mais baixa nesse ranking.

Isso reflete como a Gestão da Educação nos diferentes âmbitos administrativos (municipal, estadual, federal) tem conduzido as políticas educacionais em atendimento ao previsto na Constituição Federal e à LDB 9.394/96 para garantir o direito educacional a todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as. Na verdade, a educação escolar brasileira tem sido utilizada, inclusive, pelos governos muito mais para atender aos interesses do mercado capitalista do que para garantir uma educação de boa qualidade para a população. Algumas pesquisas, de acordo com Libâneo (2016, p. 40), revelam que “as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos”. Isso impacta sobretudo no meio rural,

com o agronegócio e sua política de mecanização que retira do campo a mão de obra humana em nome de uma superprodução e da consequente exploração do trabalho. Prevalece ainda a percepção de que o campo é um “mero abastecedor dos centros urbanos com o fornecimento de matérias-primas, como gêneros alimentícios” (LEDO, 2018, p. 336).

Com essa concepção, “está a necessidade de uma Política Pública de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola” (JESUS; MOLINA, 2004, p. 7), para que não provoque a desvalorização do camponês, que é um produtor de cultura. Ainda é dito que é árduo pensar a educação do campo quando a concepção está atrelada ao latifúndio, visando interesses econômicos.

Neste artigo, apresentamos reflexões sobre a existência ou ausência de metas para educação do campo nos planos municipais de educação. As reflexões aqui trazidas resultam do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPMS. Um dos objetivos do projeto consistiu em reunir e sistematizar dados do Censo Escolar, do IBGE, do Inep e do IPEA que configurem a realidade da Educação Básica nas redes públicas de ensino estadual e municipal a partir do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 e dos planos municipais e estaduais. A amostra utilizada para este texto foi a região Nordeste.

Na primeira etapa do projeto, foi definida uma primeira amostra composta por um município de cada Estado do Nordeste, adotando como critério de seleção o quantitativo populacional residente na zona rural. Para a identificação da população, foram utilizados dados do Censo populacional do IBGE do ano de 2010. Toda a pesquisa foi desenvolvida através dos meios eletrônicos que disponibilizam informações. Os sites oficiais (das prefeituras, das secretarias de educação, da câmara municipal) foram nossas fontes

para coleta dos dados referentes aos Planos Municipais de Educação – PMEs.

DESENVOLVIMENTO

A legislação brasileira atribui responsabilidade de gestão, investimento, planejamento e manutenção da educação aos três entes federados. De acordo com a LDB 9.394/96, “os Municípios incumbir-se-ão de: I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. Na mesma direção, a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, estabelece, em seu artigo 8º, a obrigatoriedade da elaboração e aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação a serem implementados na década que se iniciava:

Art. 8º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014, s/p).

A Lei estabelece a necessidade de organização e investimentos por parte dos governantes municipais e a efetivação do Plano Municipal de Educação – PME como a medida fundamental da gestão municipal.

Esta pesquisa sobre os PMEs teve abrangência regional e tratou dos estados da região Nordeste do Brasil. Os municípios objeto da pesquisa foram determinados a partir da maior população rural, de acordo com os dados do Censo demográfico do IBGE 2010. Foi selecionado um município em cada estado da região Nordeste, conforme quadro a seguir.

Quadro 1. Estados e municípios escolhidos para pesquisa e número da população residente na área rural (2010)

Estado	Município	Quantidade (pessoas)
Alagoas (AL)	Arapiraca	32.525
Bahia (BA)	Feira de Santana	46.007
Ceará (CE)	Itapipoca	49.156
Maranhão (MA)	São José de Ribamar	125.336
Paraíba (PB)	Queimadas	18.813
Pernambuco (PE)	Petrolina	74.747
Piauí (PI)	Teresina	46.673
Rio Grande do Norte (RN)	Ceará-Mirim	32.647
Sergipe (SE)	Lagarto	45.994

Fonte: As autoras.

Na pesquisa em busca dos Planos Municipais de Educação dos municípios selecionados, nos deparamos com muita dificuldade em encontrar as informações pertinentes ao PME. Em alguns municípios, mesmo noticiando a existência do PME, não encontramos os textos do referido plano nos meios eletrônicos disponíveis, como, por exemplo, o site da prefeitura. Foi o caso do município de Queimadas/PB e Petrolina/PE. Desse último há diversas notícias sobre o Plano Municipal, inclusive no site do próprio Plano Nacional de Educação – PNE, entretanto o plano em si não foi encontrado nos meios eletrônicos.

Essa falta de transparência ocasiona uma omissão do direito público de questionar e conhecer os objetivos e as metas para a educação municipal. A Controladoria-Geral da União – CGU acredita que “a transparência é o melhor antídoto contra a corrupção, uma vez que ela é um importante mecanismo indutor para que os gestores públicos ajam com responsabilidade” (BRASIL, s/d). Ademais, a participação da sociedade faz-se necessária para a construção das políticas públicas, da avaliação e do monitoramento dos resultados.

Fora essa dificuldade, a Lei nº 13.005/2014 – PNE, como citado anteriormente, determinou o prazo de um ano para estados e municípios elaborarem os próprios Planos de Educação ou a adequação dos planos já aprovados em lei. Dos municípios selecionados, identificamos que foram aprovados e sancionados dentro do prazo determinado os seguintes planos: Ceará-Mirim/RN (Lei nº 1.702), Itapipoca/CE (Lei nº 022/2015), Lagarto/SE (Lei nº 645) e São José de Ribamar/MA (Lei nº 1.081), ao passo que os outros planos: Arapiraca/AL (Lei nº 3.094/2015), Feira de Santana/BA (Lei nº 3.651) e Teresina/PI (Lei nº 4.739) foram aprovados fora do prazo estabelecido pela Lei. Não foi possível a elaboração da análise dos planos dos municípios de Queimadas/PB e Petrolina/PE, visto que não foram encontrados nos meios eletrônicos. Em consonância com o exposto, Bordignon aponta sobre o fato da inexistência do plano municipal que

O plano municipal de educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizadas nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas ao saber das circunstâncias de cada Governo. (2009, p. 92).

Em análise dos Planos de Educação municipais, foram observadas igualdades, semelhanças e também diferenças em comparação com o PNE. De maneira geral, as metas e estratégias previstas nos planos municipais estão de acordo com o plano nacional. Os documentos dos municípios de Arapiraca/AL, Feira de Santana/BA, Teresina/PI, Ceará-mirim/RN e Itapipoca/CE não suprimiram o número de metas (20), no entanto adaptaram as porcentagens e os prazos, além de realizarem acréscimos como também reduções dos objetivos das metas previstas no Plano Nacional de Educação. Feira de Santana/BA, em especial, acrescentou mais quatro metas em seu plano de educação. Quanto

aos outros dois, Lagarto/SE e São José do Ribamar/MA, eles excluíram alguma meta, em comparação com o PNE, de seus documentos, sendo que o último município eliminou a meta 18, que garante a evolução na carreira dos professores. Já a Lei nº 645, do município de Lagarto/SE, eliminou a meta 13, contida no PNE, que trata sobre a titulação de mestre e doutor nas instituições superiores exigidas nos concursos públicos para professor. Além dessa exclusão, o plano educacional lagartense incluiu uma meta em seu documento que trata sobre a Educação do Campo, a meta 12.

Dos PMEs encontrados, apenas o de Lagarto adicionou uma meta e projetou como objetivo específico a Educação do Campo. Em seu Plano Municipal de Educação, consta como objetivo: “VIII. valorizar a educação do campo no seu contexto socioambiental e socioeconômico”. E como meta:

META 12: consolidar a educação escolar no campo, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo.

Em consequência do indicador de que 50% da rede municipal escolar está presente na área rural e de que funciona um total de 68 turmas multisseriadas em 38 escolas do campo, o PME de Lagarto propôs 15 estratégias especificamente para essas questões, como, por exemplo, as estratégias 12.2 e 12.6:

12.2 - Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar e para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, inclusive para os alunos com deficiência.

12.6 - Priorizar que as salas multisseriadas sejam compostas por quantitativo de alunos inferior ao recomendado na legislação para turmas únicas.

De fato, a multisseriação é recorrente nas escolas públicas do campo e diz respeito a alguma carência no sistema de ensino ou a alguma escolha pedagógica do professor. Essas salas multisseriadas são formadas por crianças de diferentes idades e séries. Os dados do Censo Escolar demonstram que, com as condições das escolas, não resta outra alternativa para a gestão e para os professores senão a exceção de salas multisseriadas. De acordo com o Censo Escolar de 2019, 22,7% das escolas possuíam uma sala de aula, e 56% das escolas rurais do Nordeste possuíam duas a cinco salas de aula (PEREIRA; CASTRO, 2021).

O Programa Escola Ativa, de 1997, visava ampliar e melhorar a qualidade da educação das turmas multisseriadas. No entanto, levando em consideração que tal programa abrange as escolas do campo, dados revelam sua ineficiência, pois o PNAD 2015 indica que, em comparação com a população urbana, a taxa de analfabetismo da população rural teve menor redução em proporção, de 30%, em 2001, para 20%, enquanto a urbana teve uma redução de 13,3% para 7%. Ainda nesse comparativo entre urbano e rural, entre as regiões do Brasil, o Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo: 27%, e, destacando-se entre os Estados, Alagoas aparece com 32% da população rural analfabeta acima de 10 anos. Ademais, foram em média 3 mil escolas rurais fechadas por ano no espaço de tempo de 2002 a 2019, e, quando se trata do Nordeste, 52,1% fecharam as portas nesse período, sendo Ceará 67,6% e Piauí 65,3% os estados com números mais alarmantes; os outros apresentaram mais de 50% no fechamento das escolas rurais, a não ser Maranhão e Sergipe (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Outra estratégia que incorpora a essência da Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Lagarto é a 12.8, a qual propõe incluir representantes dos movimentos sociais ou sindicais do campo nos processos de gestão, como também nos conselhos de

educação municipal, pois, de acordo com Jesus e Molina (2004, p. 19), “a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais”.

Tal plano, assim como os outros, define os rumos da educação municipal a partir de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de acordo com o Plano Nacional de Educação. Porém, apenas ele não basta para a plena efetivação das metas propostas; a organização e a vinculação com outras frações educacionais são de extrema importância, pois, como afirmam Souza *et al.*, “[...] é possível, assim, afirmarmos que o processo de planejamento do PME, de modo democrático e participativo, implica construção intencional dos objetivos da educação e, também, um processo de construção do conhecimento para os sujeitos envolvidos” (2021, p. 9).

Nesse sentido, a Educação do Campo é marcada pelas lutas por reconhecimento e direitos realizadas pelos movimentos sociais. Com elas foi possível estabelecer reflexões teóricas que “ajudam a interpretar e reorganizar as práticas em novos patamares de ação” (JESUS; MOLINA, 2004, p. 7), uma vez que, como afirmam as autoras, “pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda a sua complexidade”.

Em face do exposto, mesmo diante da ampliação escolar, a desigualdade na área rural é presente, inclusive há disparidades gritantes entre a educação urbana e a do campo, visto que fatores como a diferença socioeconômica proporcionam essa discrepância:

Apesar de alguns projetos interessantes e com bons resultados, a realidade geral aponta indicadores evidenciando as grandes carências da população que vive no campo. Como taxa de analfabetismo três vezes maior do que a urbana, a escolaridade média da população urbana é quase o dobro da população rural, além da precariedade das instalações das escolas rurais. (PEREIRA; CASTRO, 2021, p.16).

Com isso, intensifica-se a necessidade de políticas públicas educacionais que visem as particularidades dos indivíduos do campo, respeitem as suas identidades, preocupem-se com o conjunto de conteúdo do campo e no campo, ou seja, que seja uma educação ligada a suas culturas e necessidades e que seja presente na comunidade onde habitam os estudantes, sem necessidade de deslocamento para a cidade (JESUS; MOLINA, 2004).

Por conseguinte, durante a elaboração do plano é necessário “conhecer bem o cenário atual para projetar o futuro com base em decisões coerentes e pactuadas” (BRASIL, 2014, p. 8), na medida em que, com um bom diagnóstico, é possível identificar as necessidades e dificuldades pelas quais a educação está passando, propondo, assim, estratégias bem elaboradas para alcançar as metas previstas. No caderno de orientações disponibilizado pelo MEC, expõe-se que:

Um conjunto de metas e estratégias factíveis e coerentes com o PNE e o PEE, que deve ser cuidadosamente construído com base na análise do diagnóstico. A Equipe Técnica poderá identificar os desafios educacionais prioritários a serem enfrentados no município, buscando um equilíbrio entre a capacidade atual, as necessidades da população e as metas já estabelecidas para o país e o estado a que pertence o município. É indispensável definir estratégias que permitam compreender o caminho a ser trilhado para o alcance das metas, explicitando, sempre que possível, as ações compartilhadas e as responsabilidades de cada ente federativo. (BRASIL, 2014, p. 11).

Restringindo a análise para a Educação do Campo no PNE, identificamos que apenas uma das 20 metas trata especificamente da Educação do Campo, a meta 8, e há apenas 6 estratégias para a garantia do cumprimento do objetivo que se referem a: correção do fluxo escolar; programas para os Jovens e Adultos; garantia do acesso gratuito a exames de certificação; expansão da oferta de educação profissional; parceria com as áreas de saúde e assistência social, como apoio aos entes federados para o acompanhamento do acesso à escola, frequência e ampliação do acesso; busca ativa dos

Jovens e Adultos dos segmentos populacionais considerados (BRASIL, 2014). A meta 8 consiste no seguinte:

Meta 8: 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 estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014, p. 33).

Santos (2018) relata que a ausência de metas específicas para garantir a educação da população campestre é, no mínimo, questionável, visto que a primeira diretriz da Lei nº 13.005/2014 é a erradicação do analfabetismo, e, segundo dados do IPEA, a taxa de analfabetismo da população do campo é três vezes maior do que a da urbana, além de a escolaridade média da população urbana ser quase o dobro da escolaridade da população rural, como também haver a precariedade das instalações das escolas rurais (IPEA, 2021, p. 16). Jesus e Molina (2004, p. 16) reiteram que:

[...] 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 deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista.

Apesar da redução do número de pessoas residentes na área rural que se deu com o passar dos anos, na última pesquisa do PNAD, em 2015, foi registrado que 15,4% dos habitantes residem na área rural. No Nordeste, a população no meio rural é de 26,9% (PNAD, 2015). Dessa forma, a meta 8 é um avanço para poder atender às necessidades dos jovens e adultos do país residentes no campo, visto que, segundo o Censo demográfico de 2010, há uma diferença de 2,1 anos na escolarização média dos camponeses (7,7

anos de estudo) quando comparados à média da população urbana (9,8 anos de estudo).

Em relação à escolarização média da população negra e não negra, o comparativo demonstra evidentemente como a nossa sociedade vem sendo organizada e como as oportunidades estão sendo ofertadas. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) revela que, na população negra entre 18 e 24 anos, 1,1% não tem nenhum nível de escolaridade, 70,7% estão fora da escola e apenas 1,4% tem o Ensino Superior completo, enquanto na população não negra 0,6% não tem nenhum nível de escolaridade, 64,5% estão fora da escola e 4,5% têm o Ensino Superior completo. Esses dados indicam como há a necessidade de políticas públicas voltadas para equacionar a educação, mas não oferecendo componentes curriculares “mínimos” de aprendizagem, mas sim uma escola com qualidade educativa que “assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

Em contrapartida, em análise da meta 8 dos PMEs, o plano do município de Itapipoca/CE adaptou essa meta adicionando outras classes como: LGBT, povos quilombolas, indígenas e povos tradicionais para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos. Por ser a única meta que cita o campo, envolvê-la com outros grupos não contribui para que sejam traçadas estratégias específicas que supram as demandas dessa população, ocasionando, conseqüentemente, uma negligência para com a Educação do Campo. Ademais, fere as conquistas da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, que enfatizou a importância de políticas públicas específicas e de projetos educativos próprios para a comunidade campestre e o acesso à educação de qualidade.

Por fim, foi possível notar, de maneira geral, que a Educação do Campo ainda não é uma grande prioridade para os municípios, mesmo que seja no município que a Educação do Campo acontece. A principal política que tem como objetivo investir na educação

para elevar sua qualidade, os Planos Decenais de Educação, não prevê ações específicas para melhorar a educação de uma população que continua produzindo baixos índices de desempenho e qualidade. Trata-se, portanto, de uma grande problemática, uma vez que, sem políticas públicas específicas, ocorre a homogeneização de uma educação baseada nos conformes urbanos, que, por sua vez, ignoram o contexto social do campo e toda a sua construção cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida mostrou a necessidade de mais reflexão sobre a prioridade na garantia do direito educacional com qualidade para a população de modo geral e, especificamente, para a população camponesa. Os PMEs se constituem como simples réplicas do PNE, fator que compromete ou atrasa o desenvolvimento de ações que efetivamente contribuam para melhorar a educação local, especialmente da população camponesa, a qual já se dá em condições tão precárias.

Observou-se que somente um dos nove municípios nordestinos tem meta para a educação no Plano Municipal de Educação – PME. Ao mesmo tempo, a região Nordeste tem os piores números em relação ao analfabetismo, ao desempenho escolar, ao tempo de estudo da população do campo, entre outros índices. Com esses dados, evidencia-se a urgência do olhar governamental para com a educação dos nordestinos, oferecendo-lhes oportunidades educacionais de qualidade e que atendam às suas demandas, dessa forma proporcionando a redução das taxas alarmantes de desigualdade educacional.

Finalmente, é importante salientar que os planos analisados são de municípios de maior extensão territorial rural em seus respectivos estados. Se nesses municípios pouca ou nenhuma meta para a Educação do Campo pode ser constatada nos PMEs, provavelmente nos menores municípios a situação deve ser ainda mais crítica. Torna-se fundamental, assim, um exame do público e

de suas necessidades educacionais para que assim seja garantida a universalização da educação na área rural.

Nesse contexto, os resultados da pesquisa aqui exposta revelam a necessidade de intensificar ainda mais a exigência de políticas educacionais voltadas para as especificidades e os princípios da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 022/2015, de 23 de junho de 2015**. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://itapipoca.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/LEI-N%25C2%25B0-22.2015-DE-23.06.2015-CONT.-PME-APROVA-E-INSTITUI-O-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-combinado.pdf&ved=2ahUKEwjYteW1vub3AhX6HbkGHaxJAjUQFnoECAsQAQ&usg=AOvVaw2_9F7ZR_uyL9jQrbMFdI4u. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015**. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/05/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/viofm>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 645, de 23 de Junho de 2015**. Disponível em: https://sapl.lagarto.se.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/1070/1070_texto_integral.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.094, de 26 de Junho de 2015**. Disponível em: <https://web.arapiraca.al.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/3094Anexo.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.081, de 24 de junho de 2015**. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_Ordinaria_1081_2015?cdLocal=5&arquivo={EECB611C-27D3-CECC-2A0D-B6CADD BBBADB}.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.702, de 19 de junho de 2015**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jdzct>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) (**Lei nº 13.005**), de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Transparência Pública**. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/ptbr/assuntos/transparencia-publica>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Brasília, 2014.

LEDO, Marco Túlio Santos. O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 1, p. 333-358, 27 abr. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. v. 8.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural: Diferenciais entre o rural e o urbano**. Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília, março de 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf.

SANTOS, Marilene. 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**, v. 26, p. 185-212, 2018.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo: alguns indicadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e10791, 7 ago. 2021.

SOUSA, Adaires Rodrigues de *et al.* Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico: trilhas da práxis formativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e13474-e13474, 2021.

UM “GIRASSONHOS” PARA PENSAR A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA

Lívia Jéssica Messias de Almeida
Mônica Andrade Modesto

1. SITUANDO O ESCRITO

Este escrito versa sobre as aspirações que circundam a gestão democrática e participativa no contexto da Educação do Campo sergipana. Essas aspirações, por sua vez, emergiram das percepções docentes de sujeitos/as que vivenciam o cotidiano educacional em instituições de ensino situadas no campo do estado de Sergipe. Tais percepções foram extraídas durante o desenvolvimento do componente curricular Educação do Campo e Gestão Educacional, que integra o curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo¹, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe no *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho, localizado na cidade de Itabaiana².

¹ Este curso de especialização objetivou “especializar professores e professoras da Educação Básica das escolas do campo e quilombolas, buscando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades socioculturais e econômicas dos povos do campo, de qualidade e em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, conforme informações disponíveis em <<https://itabaiana.ufs.br/conteudo/69117-ufs-campus-prof-alberto-carvalho-lanca-curso-de-especializacao-em-educacao-do-campo?>>>.

² Os/As discentes do curso foram 60 profissionais da Educação Básica que atuam em Escolas do Campo com ensino multisseriado e em escolas de comunidades quilombolas, bem como os/as técnicos/as das secretarias municipais de educação integrantes das equipes pedagógicas que assessoram tais escolas.

Como metodologia didática para a construção do componente curricular, desenvolvemos a oficina pedagógica intitulada “Girassinhos”, realizada em outubro de 2022, com os/as discentes matriculados/as no componente curricular supracitado. O “Girassinhos” é uma oficina que tem como princípio a metodologia participativa, produzida a partir de experiências e conhecimentos dos/as sujeitos/as participantes sobre a temática. De acordo com Bissoto e Caires (2019), as metodologias participativas ancoram-se em uma vertente didática que congrega estratégias de ensino múltiplas, porém baseadas em pressupostos teóricos que têm como cerne o Construtivismo e que buscam trazer os/as alunos/as para o centro do processo de ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de entrecruzamento disciplinar, de habilidades fundadas em um senso crítico e de tomadas de decisão.

A oficina pedagógica foi desenvolvida em três etapas: 1) Preparando o terreno: esta etapa consistiu no diagnóstico da realidade vivenciada pelos/as participantes a partir das questões “Como é a gestão escolar que vivencio na escola?” e “Quais situações e problemas consigo visualizar?”; 2) Florescendo ideias: esta etapa objetivou possibilitar a reflexão sobre qual a gestão escolar almejada pelos/as participantes; e 3) Semeando sonhos: esta etapa buscou apresentar quais caminhos são possíveis, na visão dos/as participantes, para tornar a gestão democrática. As respostas da primeira e segunda etapas foram dispostas em forma de girassol, que tem sido utilizado como símbolo da Educação do Campo, sendo a representação de folhas mortas referente ao diagnóstico do que se tem, e a representação de pétalas amarelas referente aos sonhos/possibilidades que os/as participantes possuem acerca da gestão escolar (Figura 1). As respostas da terceira etapa foram elaboradas em formato de carta, mas, devido ao escopo desta produção, nos debruçamos sobre as análises acerca das respostas obtidas nas etapas 1 e 2.

Figura 1. Girassol formado ao final da elaboração das etapas 1 e 2 da oficina pedagógica “Girassinhos”



Fonte: Acervo próprio (2022).

As produções escritas dos/as docentes foram analisadas à luz da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que tem como ênfase a análise semântica dos dados oriundos de uma pesquisa.³ Dessa forma, nas interpretações das etapas 1 e 2, separamos as respostas em quatro eixos temáticos para discussão dos elementos-chave constituintes das formações semânticas construídas pelos/as sujeitos/as. Cabe salientar que essas divisões, diversas vezes, não foram estanques, mas inter cruzadas entre si, a saber: a) *socioemocional*, relativa às questões que envolvem os relacionamentos interpessoais entre os/as sujeitos/as e o desenvolvimento das relações estabelecidas entre gestor/a, aluno/a, professor/a e comunidade; b) *participação coletiva*, que está diretamente ligada ao diálogo e à participação da comunidade e de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisões nas instituições escolares; c) *pedagógico-organizativo*, relacionada às dimensões pedagógicas e organizacionais, como planejamento, Projeto Político Pedagógico e comunicação com a equipe escolar; e d) *formação específica*, escolha dola gestor/a e relações com as Secretarias

³ Ressaltamos que apenas consideramos em nossas análises as produções escritas dos/as sujeitos/as que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Municipais de Educação, que envolveu entendimentos sobre o processo de escolha dos/as gestores/as, a formação insuficiente para o exercício da gestão e a ausência de apoio das secretarias supramencionadas.

De antemão, para que se torne possível a compreensão das percepções apontadas pelos/as participantes da oficina em cada etapa, é imprescindível que conheçamos um pouco sobre a gestão escolar no Brasil e em Sergipe, bem como seus desdobramentos na Educação do Campo.

2. CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo da história educacional brasileira, a gestão escolar passou por perspectivas teóricas distintas. Com o advento da República, em 1889, e a criação do então Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, passou a vigorar a perspectiva de que a organização e o gerenciamento de uma instituição de ensino circundavam em torno da administração escolar com enfoque tecnocrático, seguindo os princípios da administração científica, com ênfase nas tarefas burocráticas ou na teoria clássica administrativa, que se centrava na estrutura escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Nesse momento histórico, não havia aspirações legais e institucionais que vislumbrassem outras compreensões acerca da gestão escolar, mesmo perante as reivindicações do movimento escolanovista, questionador da administração escolar e da forma como as instituições de ensino eram gerenciadas. O Manifesto elaborado pelos Pioneiros da Educação Nova destacava haver, no Brasil, falta de espírito científico e filosófico para resolver os problemas oriundos da administração escolar, lacuna essa que tornava o aparelho escolar desorganizado (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Durante o período da ditadura militar, a administração escolar assumiu um caráter capitalista, adotando princípios educacionais

baseados em produtividade, conforme aponta Vítor Paro (2018). Nesse contexto, o autor alerta sobre a importância de refletirmos acerca do gerenciamento das instituições de ensino sob a ótica sociopolítica e econômica, afinal seria ingênuo pensar que a administração escolar pode ser analisada e compreendida de modo dissociado das demais searas intrínsecas ao tecido social.

O avanço rumo à perspectiva teórica que traz a necessidade da gestão escolar atrelada à democracia ganha respaldo na década de 1980, com a homologação da Constituição Federal, quando a gestão democrática é elencada como um princípio educacional, vertente essa ratificada em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MARTINIAK; GRACINO, 2014).

No entanto, faz-se mister a compreensão de que pensar sobre administração escolar na Nova República (1985-atual) implica pensar também em democracia, pois, conforme alerta Paro (2018), administração e gestão escolar não são antagonistas, mas complementares. Para esse autor, atualmente, gerir uma instituição de ensino consiste em promover a utilização adequada dos recursos com vistas à promoção de uma educação com qualidade, o que vem a ser a finalidade máxima da escola.

Essa premissa, por seu turno, envolve a apropriação dos saberes e o desenvolvimento de consciência crítica da realidade com vistas à promoção de uma educação libertadora; a repercussão do aprendizado na vida social fora da escola; a definição de objetivos escolares com caráter transformador, mas também com condições exequíveis para que sejam alcançados de modo efetivo; a participação efetiva da comunidade escolar e a observação das condições concretas do entorno escolar com a finalidade de que uma práxis administrativa possa ser alcançada (PARO, 2018).

Como é possível observar, os princípios que hoje são os pilares da administração escolar, segundo a visão de Paro (2018), alinham-se às premissas da gestão democrática, que, em consonância com o pensamento de Dourado, Oliveira e Moraes (2006), não exclui as demandas administrativas, mas imprime nelas o caráter participativo nos processos decisórios das instituições de ensino,

considerando decisões colegiadas que visem o desenvolvimento de mecanismos de (re)construção e alcance da qualidade educacional, articulando teoria e prática, almejando a diminuição das desigualdades sociais e, por conseguinte, a concretização da democracia.

Nas palavras de Lück (2009), verifica-se que, por intermédio da gestão democrática, também é possível focar no ensino sob a égide de uma perspectiva coletiva e participativa, capaz de despertar a consciência crítica acerca do que é ser cidadão em nossa sociedade, sendo um caminho de ressignificação da realidade à medida que cria condições de transformação:

A gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres. (LÜCK, 2009, p. 71).

No contexto da Educação do Campo, o movimento não foi diferente. Enquanto a Educação Rural⁴ perdurou no Brasil, a gestão escolar das instituições de ensino situadas no campo reproduzia o modelo tecnocrático que era praticado nos centros urbanos. Nesse ínterim, o que ocorria era o aparelhamento da educação a serviço do sistema capitalista junto à naturalização dos/as sujeitos/as do

⁴ A Educação Rural é compreendida neste escrito em conformidade com a definição de Ribeiro (2012, p. 296), que a entende a partir das relações sociais existentes no sistema capitalista em um cenário no qual tanto as escolas urbanas quanto as rurais têm “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 ele ligados”. Desse modo, verifica-se na Educação Rural uma proposta de escola que não dialoga com as necessidades e os anseios da agricultura familiar, do trabalho produtivo e colaborativo, mas somente com as questões emergentes da produção agrícola que, atualmente, reverbera sob a forma do agronegócio.

campo, compreendidos/as como pessoas sem direito a uma educação contra-hegemônica e sinônimo de enfrentamento à sua invisibilização e de seus modos de vida em meio à crise estrutural do sistema capitalista (CALDART, 2009).

Consoante aos estudos de Stefanello, Junges Júnior e Vieira (2021, p. 133), a gestão escolar na Educação do Campo precisa considerar, além de aspectos administrativos, as especificidades que fazem parte da vida dos/as sujeitos/as que são público-alvo dessa modalidade educacional: “(agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas)”. A atenção às especificidades por parte da gestão escolar propicia o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que considera, dentre outros elementos, “diferentes tipos de conhecimento e bens culturais, como a terra, a natureza, a história da luta pela terra, pela formação para o trabalho, para a formação de sujeitos críticos, fortalecendo sua forma de produzir e de se organizar” (STEFANELLO; JUNGES JÚNIOR; VIEIRA, 2021).

Todavia, essa visão da gestão escolar na Educação do Campo só passou a vigorar após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), quando o referido documento reforçou que os princípios da gestão democrática também deveriam ser estendidos às instituições de ensino situadas no campo. Em conformidade com Pires (2012, p. 124), a gestão democrática na Educação do Campo apresenta-se como um caminho para o desenvolvimento de ações educativas que articulam gestão e prática pedagógica, assegurando, dessa forma, “a democratização da gestão, a democratização do acesso e garantia de permanência e a qualidade da educação”.

Em Sergipe, o entendimento acerca da gestão escolar tem se modificado ao longo do tempo, deixando de ter um caráter tecnocrático e passando a assumir uma perspectiva democrática. Entretanto, Souza e Pires (2018, p. 74) evidenciam que o avanço em relação à gestão democrática nos estados brasileiros e,

conseqüentemente, em Sergipe tem ocorrido no âmbito do cumprimento das peças legais presentes no Art. 206 da Constituição Federal e no Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, limitando-se à “eleição de diretores e/ou vice-diretores, criação e funcionamento de conselhos escolares, conselhos de classe, conselhos deliberativos, grêmios estudantis e associações de pais e mestres”.

A análise de Souza e Pires (2018) desvela a tendência de implementação de uma gestão democrática de cunho legal e burocrático, porém sem investimentos quanto ao fomento e à importância de uma participação real da comunidade e dos sujeitos quanto à deliberação e à tomada de decisões nos ambientes escolares. Mas, como explica Gadotti,

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais. (2014, p. 6).

No contexto do campo sergipano, a gestão democrática avança em passos ainda mais lentos em relação aos centros urbanos e a outros estados brasileiros, visto que há uma limitação das ações de democratização reduzidas à criação de conselhos (escolares e de classe) e grêmios, mas sem que haja conscientização, sensibilização e mobilização na comunidade acerca da importância da participação e de uma gestão participativa, tornando esses mecanismos apenas burocráticos. Ademais, continua sendo expressiva a prática de escolhas de gestores/as escolares por meio de indicações políticas.

Sendo assim, a implementação de uma gestão democrática participativa e eficaz continua sendo um desafio a ser enfrentado no Brasil e em Sergipe e, mais especificamente, nas escolas do campo,

como é possível observar a partir do que ecoa das vozes de quem vivencia a realidade da Educação do Campo no cenário sergipano.

3. “GIRASSONHOS” DA REALIDADE: a gestão escolar em escolas do campo sergipanas pelas lentes docentes

O desenvolvimento da primeira etapa, “Preparando o terreno”, da oficina pedagógica “Girassonhos” nos possibilitou mapear a situação vivenciada pelos/as participantes em relação à gestão escolar nas instituições de ensino das quais fazem parte.

Figura 2. Docentes construindo a primeira etapa “Preparando o terreno”⁵



Fonte: Acervo próprio (2022).

A representação de folhas mortas, cortadas em papel madeira, foi preenchida pelos/as docentes e apresentou um cenário que perpassou tanto a falta de participação na gestão quanto o aspecto socioemocional, conforme se verifica no quadro 1, a seguir, que traz uma amostra do que foi escrito⁶.

⁵ Os(As) docentes nas fotografias autorizaram a veiculação de suas imagens para utilização neste artigo.

⁶ As respostas dispostas no quadro 1 foram transcritas *ipsis litteris* o documento original. Nas etapas 1 e 2, os/as docentes optaram por escrever a partir de tópicos nas produções apresentadas.

Quadro 1. Respostas dos/as docentes referentes à primeira etapa, “Preparando o terreno”, do “Girassonhos”

Socioemocional	Participação coletiva	Pedagógico-organizativo	Formação Específica, escolha do/a gestor/a e relações com as Semed⁷
<i>Falta valorização dos professores</i>	<i>Ausência de diálogo (reuniões)</i>	<i>Revisão do PPP⁸ sem participação de todos</i>	<i>Falta de formação para os gestores</i>
<i>Falta respeito por parte dos gestores</i>	<i>Falta trabalho coletivo</i>	<i>Falta planejamento participativo</i>	<i>Falta capacitação sobre gestão democrática para os professores</i>
<i>Falta afetividade e empatia</i>	<i>Mais diálogo com os pais a respeito da aprendizagem dos alunos</i>	<i>Demora nas devolutivas</i>	<i>Falta suporte pedagógico e colaboração</i>
<i>Falta humildade por parte dos gestores</i>	<i>Mais participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões</i>	<i>Faltas constantes da gestora</i>	<i>Falta entendimento sobre o que é participação</i>
<i>Falta respeito</i>	<i>Falta afetividade e participação</i>	<i>Informações desencontradas</i>	<i>Falta compromisso com a qualidade da educação e de formação</i>
<i>Falta respeito com professores e alunos</i>	<i>Não participação dos estudantes na construção política e pedagógica</i>	<i>Falta planejamento</i>	<i>Indicação política de gestores</i>

⁷ Secretarias Municipais de Educação – Semed.⁸ Projeto Político Pedagógico (PPP).

<i>Pouca valorização dos profissionais</i>	<i>Centralização das decisões</i>	<i>Falta organização da escola</i>	<i>Protecionismo político partidário</i>
<i>Em alguns momentos falta empatia</i>	<i>Falta participação e envolvimento de todas as pessoas</i>	<i>Falta comunicação</i>	<i>Baixa formação continuada</i>
<i>Individualismo</i>	<i>Falta entendimento da participação por parte da comunidade</i>	<i>Falta liberdade de expressão em sala de aula</i>	<i>Cobranças da Secretaria de Educação sem dar nenhum suporte</i>
<i>Criar clima de ansiedade e medo</i>	<i>Falta descentralização da gestão</i>	<i>Falta de feedback</i>	<i>Cobranças pelo gestor para cumprir projetos enviados pela secretaria</i>
<i>Falta empatia</i>	<i>Mais diálogo entre comunidade x corpo docente</i>	<i>Ser pouco claro sobre as metas e expectativas</i>	<i>Falta apoio técnico-específico, especialmente da SEMED</i>
<i>Falta sensibilidade</i>	<i>Pouco diálogo com o corpo docente da escola</i>	<i>Construção de um novo PPP</i>	<i>Gestão escolhida por políticos</i>

Fonte: Acervo próprio (2022).

A partir dos eixos temáticos dispostos no quadro 1, nos dedicamos a analisar a situação e os problemas vivenciados pelos/as sujeitos/as no cotidiano das escolas em relação à gestão, sendo possível verificar, de forma geral, que os/as docentes possuem a compreensão dos aspectos e elementos que limitam o desenvolvimento da gestão democrática, visto que apontaram, diante da análise concreta de suas realidades, críticas contundentes às atuações da gestão e às posturas dos/as gestores/as, com especial destaque para a ausência do diálogo e da participação coletiva nos processos decisórios na escola.

Na análise do primeiro eixo, *socioemocional*, notamos que a maioria das respostas frisou, principalmente, a ausência de afetividade, empatia e respeito na constituição das relações estabelecidas entre gestores/as-professores/as-alunos/as-comunidade no ambiente escolar, indicando a existência de relações interpessoais fragilizadas e que os/as gestores/as não assumem o seu papel de mediadores/as para possibilitar a comunicação e a interação qualitativa entre os diversos segmentos. Dessa forma, a fragilização das relações impede a formação de um ambiente dialógico, visto que a interação não se efetiva e afeta diretamente a participação nas tomadas de decisão, o acompanhamento das ações, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação dos resultados. Ressaltamos que relações interpessoais fundamentadas no medo e na ansiedade são indicativas de gestões autoritárias e centralizadoras, uma vez que reduzem estrategicamente a participação dos/as sujeitos/as, o compartilhamento de ações e informações, bem como as resoluções de conflitos internos e externos.

Nesse contexto, pensamos o segundo eixo, *participação coletiva*, em que observamos a ausência da participação e do diálogo com os diversos segmentos como fator marcante na atuação das gestões, indicando a gestão democrática ainda como algo a ser conquistado, visto que o seu princípio fundamental na Educação do Campo é a participação. Além disso, relatamos a compreensão sobre a importância da participação na efetivação da gestão demonstrada pelos/as docentes, tendo em vista a quantidade de respostas que apontaram a ausência da participação e do diálogo como um problema a ser superado no exercício das gestões. Isso pode significar que os/as docentes estão atentos/as e tensionando os processos autoritários e centralizadores que, historicamente, foram hegemônicos nas gestões, bem como o lugar ocupado pelo/a diretor/a e suas formas de atuação nas escolas.

De acordo com Paro (2010), cabe ao/à diretor/a escolar, pela peculiaridade democrática e pública de sua função, ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua

legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles/as que se submetem à sua direção. Essa afirmação encontra sentido quando consideramos o significado político-pedagógico da Educação do Campo, pois atuações autoritárias estão encontrando processos de resistência no espaço escolar, e os/as sujeitos/as estão exigindo outros modos de atuação que reconheçam e valorizem a participação coletiva no pensar, fazer e decidir no cotidiano das escolas.

O eixo *pedagógico-organizativo* apresentou respostas que indicaram a falta de planejamento e de construção do PPP, bem como a ausência de metas, organização e comunicação. A partir da análise desses excertos, apontamos a importância da articulação política e de compreensão da dinamicidade do cotidiano da escola, pois, quando não há planejamento coletivo e não se tem um projeto comum que direcione os caminhos que serão trilhados, estratégias autoritárias construídas a partir de decisões centralizadas ganham espaço e definem quais serão os rumos seguidos. Ousamos inferir que a falta de planejamento e de construção coletiva do PPP não acontece ao acaso, ao contrário, é algo estratégico no processo de manutenção do atual estado de coisas. Na base da centralização do poder e, conseqüentemente, das decisões, está a ausência da comunicação com os/as mais diversos/as sujeitos/as da escola em razão de impedir a expressão dos anseios e desejos na construção da gestão, invisibilizando a pluralidade de opiniões presentes no ambiente escolar.

A ausência de diversos desses elementos apontados nos eixos anteriores pode encontrar ressonância quando a analisamos em conjunto com o quarto eixo, *formação específica, escolha do/a gestor/a e relações com as Secretarias Municipais de Educação (Semed)*, evidenciado para análise, dado que a falta de formação para os/as gestores/as das escolas pode ser indicativa de uma das raízes dos diversos problemas apontados, bem como da forma antidemocrática de escolha dos/as gestores/as – ainda muito praticada em alguns municípios. Segundo Paro,

[...] já existem vários estudos e pesquisas que demonstram a importância da participação do pessoal da escola, alunos e pais na escolha democrática do diretor. Um diretor cuja lotação e permanência no cargo dependa não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com muito maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado, porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero 'funcionário burocrático' ou de apadrinhado político. (2010, p. 776).

Ainda apontamos a ausência de suporte das secretarias de educação, tendo em consideração a sua obrigatoriedade no apoio e na formação dos profissionais da educação prevista em legislação. Dessa forma, há a necessidade de ampliar a compreensão do que sejam a gestão escolar e a gestão democrática nos cursos de formação específicas, com vistas a melhorar as formas de atuação da gestão.

Assim, neste tópico, as respostas dos/as docentes sobre suas realidades trouxeram para a centralidade algumas compreensões: a) os/as professores/as são sujeitos/as ativos/as em suas realidades e refletem sobre as atuações desenvolvidas pelas gestões em suas escolas, rechaçando qualquer teoria que os/as coloque como técnico-reprodutores/as do sistema; b) já existe uma compreensão sobre os pressupostos orientadores da gestão democrática, tendo em vista que os problemas apontados estavam diretamente relacionados a denúncias sobre o exercício de práticas comuns em gestões autoritárias; e c) os/as professores/as estão atentos e vigilantes quanto aos acontecimentos de suas escolas e aos princípios que devem orientar as práticas da gestão, pois identificaram as ações que divergem dos princípios da Educação do Campo e da gestão democrática, questionando o desenvolvimento de práticas autoritárias.

4. “GIRASSONHOS” DE POSSIBILIDADES: emergências para a gestão escolar nas escolas do campo sergipanas

Com o desenvolvimento da segunda etapa, “Florescendo ideias”, da oficina pedagógica “Girassonhos”, foi possível compreender o que é idealizado por gestão democrática pelos/as participantes por meio do preenchimento da representação de pétalas, cortadas em papel ofício A4 amarelo.

Figura 3. Docentes construindo a segunda etapa, “Florescendo ideias”⁹



Fonte: Acervo próprio (2022).

Tal idealização está disposta no quadro 2, que traz as respostas dos/as docentes separadas por eixo temático¹⁰.

⁹ Os/As docentes nas fotografias autorizaram a veiculação de suas imagens para utilização neste artigo.

¹⁰ As respostas dispostas no quadro 2 foram transcritas *ipsis litteris* o documento original.

Quadro 2. Respostas referentes à segunda etapa, “Florescendo ideias”, do “Girassinhos”¹¹

Socioemocional	Participação coletiva	Pedagógico-organizativo	Formação Específica, escolha de gestores/as e relações com a Semed
<i>A gestão tem que ter: respeito ao próximo, compreensão, amor, igualdade</i>	<i>A gestão que eu imagino tem participação da comunidade, respeito à Constituição, participação colaborativa nas tomadas de decisão e respeito</i>	<i>A gestão precisa ter visão estratégica, ser proativa, líder e buscar caminhos para a qualidade do ensino</i>	<i>Quero uma gestão com novos recursos para ensino de qualidade, uma escola nova, solidariedade e afeto</i>
<i>Eu quero uma gestão acolhedora e verdadeira</i>	<i>Quero uma gestão participativa</i>	<i>Participar da construção do PPP</i>	<i>Formação Continuada</i>
<i>A gestão precisa buscar uma escola nova, transformadora e solidária</i>	<i>Precisamos de gestão democrática de verdade. Uma gestão transformadora e renovadora</i>	<i>Uma gestão onde todo benefício fosse voltado para o bem-estar e aprendizado do aluno e que todos envolvidos pudessem participar</i>	<i>Formação continuada, formações diferentes das que recebemos dos programas prontos</i>

¹¹ Os grifos foram colocados pelas autoras.

<i>Uma gestão afetiva e acolhedora com todos os envolvidos</i>	Participar de instância (fóruns, conselhos) que dialoguem/se articulem a partir da política educacional	Participação na elaboração do PPP	Buscar Conhecimentos (participando de formações continuadas)
<i>A gestão que eu quero tem transparência, democratização, participação e amor!</i>	Desejo uma gestão transparente, que valorize o esforço do professor e que melhore a comunicação da escola com a família	Criar grupos de estudos sobre temáticas específicas: PPP, regimento	Solicitar reunião com a Secretária e a gestão para falar das demandas da escola e das dificuldades que temos para colocar em prática o planejamento
<i>Proporcionar mais momentos de conversas em conjunto com toda equipe escolar</i>	Participar do Conselho Escolar e estimular a participação política	Planejamento acerca das necessidades da escola (ouvir a equipe, compreender, acolher no que é preciso melhorar)	Mostrar através das normativas a importância e necessidade do cumprimento: formações e acompanhamento
<i>Buscar resolver problemas em conjunto</i>	<i>Criar círculos de cultura com a comunidade escolar em geral</i>	Conversa formal acerca da construção do PPP (Não esperar pela secretaria de Educação)	Buscar formação continuada
<i>Sonho com uma gestão que tenha</i>	Gestão participativa		

<i>trabalho em grupo, comprometimento com o social, coletividade e que seja transformadora</i>	<i>por meio de coletividade e troca de conhecimento, gestão aberta ao diálogo, gestão que envolva a comunidade e respeite as particularidades sociais, econômicas e culturais da comunidade</i>	<i>Desenvolver projetos de acordo com a realidade da comunidade escolar</i>	<i>Escolha democrática dos gestores</i>
<i>Eu idealizo uma gestão transformadora e solidária</i>	Participação Efetiva do Conselho Escolar, Reunião de Pais	Estimular o protagonismo dos estudantes: <i>incentivar e colaborar para a criação do grêmio estudantil</i>	–

Fonte: Acervo próprio (2022).

Numa análise geral do quadro 2, percebemos a compreensão de que não existe gestão democrática sem participação, pois a maioria das indicações dos/as docentes está envolta em alguma atividade ou princípio que culmina na participação coletiva, conforme é possível observar nos destaques em negrito; dessa forma, as fronteiras entre os eixos analíticos neste tópico são mais fluidas, mas ainda assim existentes. Essa base compreensiva ofereceu margens para as sugestões apontadas em cada eixo disposto, desde as questões socioemocionais até as reivindicações por formações específicas, passando pelas relações com as secretarias de educação.

Nesse sentido, observamos que a questão *socioemocional* foi um problema apontado na etapa anterior da oficina devido às relações interpessoais fragilizadas, ao ambiente hostil e à ausência de comunicação, isso nos levou ao entendimento de que, conseqüentemente, apareceria nesta etapa com sugestões de construção de um ambiente acolhedor, afetivo e solidário. Conforme observamos no quadro 2, esses/as sujeitos/as foram apresentando possibilidades, tais como: trabalho em grupo, resolução conjunta de conflitos, momentos de conversa com equipe escolar e com as atividades desenvolvidas com respeito, solidariedade, amor e transparência, considerando que um ambiente acolhedor oportuniza o diálogo e a resolução de conflitos, minimizando a fragmentação do trabalho e a centralização de decisões e, assim, contribuindo para a formação política e cidadã.

No eixo *participação coletiva*, evidenciamos as sugestões de criação de círculos de cultura com a comunidade escolar, participação em instâncias (fóruns e conselhos), participação efetiva do conselho escolar e da comunidade, realização de reunião de pais, criação de grêmio estudantil etc. Essas e outras possibilidades de se efetivar a participação dos/as sujeitos/as que compõem a escola e a comunidade são levantadas pelos/as professores/as a partir do que poderia ser realizado em suas realidades para torná-la democrática. Esse fato demonstra que a sensibilização para a consciência sobre a necessidade de participação faz parte da democracia e significa vislumbrar a criação de uma cultura democrática dentro do espaço escolar com relação direta com a atuação política de afirmação de uma concepção de sociedade transformadora.

A partir das evidências identificadas nos eixos descritos, apresentamos o *pedagógico-organizativo*, em que as respostas majoritariamente estão relacionadas com o PPP da escola, tanto reivindicando na construção a participação coletiva e o diálogo quanto a autonomia em relação à secretaria de educação, bem como o foco no aprendizado do/a aluno/a e de acordo com a realidade escolar. Para Veiga (2009, p. 14),

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

O PPP adquire destaque dentro da idealização dos/as sujeitos/as sobre a gestão democrática por ser um documento que deveria ser construído por todos os segmentos que compõem a realidade escolar, com o objetivo de direcionar e organizar os trabalhos desenvolvidos na escola nas mais variadas dimensões. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de efetivação dos desejos da escola e da comunidade para a educação, mas somente pode ser construído dentro desse princípio quando a gestão oportuniza a participação coletiva, resguardando a democracia como orientadora das práticas. Nessa direção, concordamos com Freire quando escreve que

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (1995, p. 91).

O último eixo, *Formação Específica, escolha do/a gestor/a e relações com a Semed*, revela as responsabilidades que deveriam ser assumidas pelas secretarias de educação no que se refere à formação específica, no suporte de recursos, no fortalecimento da eleição para gestores/as, bem como a denúncia sobre a existência de programas prontos, apontando para uma ausência de diálogo na construção dos planejamentos com as escolas. Essas e outras possibilidades de transformações são indicativas dos múltiplos

processos necessários para a construção da gestão democrática na escola, que não se encerra em práticas solitárias ou específicas, mas de um amplo entendimento sobre a concepção de educação e do conceito de qualidade que se quer construir.

Por último, nos chama atenção que os/as professores/as possuem o entendimento do que poderia ser realizado para contribuir na efetivação dos princípios da gestão democrática e, por isso, estão buscando lugares de atuação e sugestão, na medida em que tensionam as práticas desenvolvidas em suas realidades. Esse entendimento sobre gestão participativa, transparente e dialógica frente à comparação com o que acontece em suas realidades, conforme apontado pelos/as sujeitos/as, é o primeiro passo para se romper com a lógica de fragmentação, trazendo a escola para um espaço de trocas e compartilhamentos conjuntos de respeito à pluralidade e à diversidade. A pluralidade e a diversidade somente podem ser observadas em um espaço que respeite os diferentes saberes, conhecimentos e cosmovisões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina pedagógica “Girassinhos” possibilitou realizar uma prática pedagógica em que os/as sujeitos/as expressaram suas experiências e suas idealizações em relação à gestão, proporcionando momentos de diálogo e participação em que refletimos sobre a educação e os projetos societários que estão em disputa. Além disso, buscamos através dessa metodologia que os/as alunos/as percebessem que são sujeitos/as do processo educativo e que muito têm a dizer, inter-relacionando conhecimentos teóricos e práticos a partir de suas experiências.

Nesse sentido, nas análises dos eixos temáticos, vislumbramos tanto as distintas realidades experienciadas pelos/as docentes quanto as múltiplas possibilidades de construção da gestão democrática a partir de diferentes lentes, mas que não destoaram no entendimento sobre a necessidade da participação coletiva e na afirmação do princípio democrático. As percepções evidenciadas

foram reveladoras dos desafios que enfrentam cotidianamente e dos avanços e das transformações do *porvir* em todas as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Por isso, não deixamos de evidenciar as possibilidades de transformações por observarmos que as atuações autoritárias de gestões que referendam um tipo específico de educação e sociedade estão sendo questionadas em suas estruturas por movimentos de resistência dos/as sujeitos/as que a cada dia tensionam formas centralizadoras e autoritárias presentes nas escolas e na sociedade.

Isso significa ver esses/as sujeitos/as que estão no “chão” da escola, como *professores/as em movimento*, refletindo e agindo a partir do que desejam/sonham para a educação e para a sociedade. Assim, esses/as sujeitos/as nos revelaram, a partir das suas constituições semânticas, que a gestão democrática é um desafio a ser conquistado e que pautar uma gestão com base na democracia numa sociedade capitalista é um ato de resistência contra uma estrutura que burocratiza, em todos os sentidos, a escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISSOTO, Maria Luísa; CAIRES, Susana. Metodologias ativas e participativas: seus contributos para o atual cenário educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 161-182, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5673>. Acesso em: 27 jan. 2023.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. In: DOURADO, Luís Fernandes (org.). **Políticas e Gestão da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. In: **Anais da II Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: 2014. p. 1-25. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

MARTINIAK, Vera Lúcia. A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, v. 19, n. 30, p. 188-206, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1325>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023.

STEFANELLO, Flávia; JUNGES JÚNIOR, Mário Luiz; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação do Campo: singularidades da gestão democrática no espaço escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 36, p. 131-149, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/41697/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2009.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA PESQUISA PARTICIPANTE

Gisele de Souza Gonçalves
Fernando José Martins

Da vida do campo vêm perguntas que queremos aprender a ler: por que ameaçam tirar o direito a nossa terra? Por que fecham as escolas do campo? Por que a escola é tão longe? Por que lutar pela terra, pela vida, pela escola? Por que trabalhar tanto e viver no aperto? Por que a terra não é de quem nela trabalha? Por que os jovens têm que sair do campo? Aprender a ler o mundo é aprender a entender essas perguntas. (ARROYO, 2014, p. 8)¹

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objeto a construção de um processo de formação continuada para professores de escolas de pequeno porte (escolas com menos de 100 alunos) em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Portanto, o objetivo deste é apresentar como tal processo foi se materializando a partir da construção e reconstrução das etapas que o constituíram até a matrícula desses professores na Especialização em Educação do Campo. Dessa forma, destacamos aqui as características dessas escolas

¹ Trecho do prefácio do livro *História do menino que lia o mundo*, de autoria de Carlos Brandão. O livro é uma biografia de Paulo Freire.

Instituto Federal do Paraná – *Campus* de Foz do Iguaçu – IFPR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Foz do Iguaçu – Unioeste, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.

identificadas em visitas e conversas com professoras e professores que nelas atuam para assim justificar a proposta da especialização.

Os professores que são sujeitos dessa formação continuada por meio de especialização estão distribuídos em três escolas que estão localizadas em regiões próximas a áreas rurais ou ainda predominantemente do campo, cujas famílias trabalham na agricultura, no comércio, na área industrial, no turismo, entre outros setores.

A perspectiva desse projeto de extensão como princípio educativo está vinculada à realidade concreta dos trabalhadores da educação. Foi a necessidade de ampliar o processo político-pedagógico da educação das escolas no campo, sua formação continuada e a valorização dos professores dessa modalidade de ensino – e assim buscar mais qualidade nos direitos conquistados pelas comunidades em que as escolas estão situadas – que fez dessa proposta a materialização da Especialização em Educação do Campo. Para que ela acontecesse, alguns egressos dos cursos de graduação da universidade que em oportunidades de trabalho em conjunto demonstraram necessidade e interesse de aprofundar os estudos nessa temática se uniram - no Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Trabalho e Educação, junto com outros colegas da Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA e do Instituto Federal do Paraná – IFPR - e fortaleceram o coletivo para dialogar com os colegas da Educação Básica. À medida que a proposta ia ganhando sujeitos, questões foram sendo suscitadas pelos que trabalham com a Educação do Campo e nas escolas no campo. O que foi identificado é que os encaminhamentos didático-pedagógicos e a própria natureza do trabalho se misturam com as propostas das escolas urbanas. Entender esse processo junto aos professores da Educação Básica nos parece fundamental, e a construção coletiva dessa proposta foi um exercício de práxis e um movimento dialético.

Como abordar princípios da Educação do Campo quando os próprios sujeitos não identificam seu espaço e suas características como do campo? E, se isso acontece, vale outra pergunta: por quê?

É importante entendermos tais impressões sobretudo quando os sujeitos fazem parte de uma comunidade escolar. A partir desses questionamentos, buscamos entender esses campos que compreendem três escolas periféricas e de pequeno porte da cidade de Foz do Iguaçu, em regiões rurais ou mistas, localizadas em uma tríplice fronteira formada por Brasil, Paraguai e Argentina. Entender tais espaços com seus próprios sujeitos é algo muito mais desafiador e necessário como compromisso da pesquisa científica. Dessa forma, a universidade pública, em parceria com a secretaria municipal de educação, construiu uma especialização em nível *lato sensu* para professores, coordenadores e gestores dessas escolas a fim de que juntos possamos entender suas singularidades e valorizá-las como formação continuada e pesquisa científica.

Para além da relação entre essas escolas e sua localidade em uma região de fronteira, buscamos também entender as fronteiras desses campos considerando que há muitas nesses espaços, bem como nos elementos que as constituem. Buscaremos também destacar as características que compreendem a Educação do Campo a partir de Fernando José Martins, Maria Antônia de Souza, Miguel Arroyo e Rosely Caldart. E, após apresentar essas pesquisas, vamos comentar a experiência das escolas do campo com os movimentos sociais na região do estado do Paraná. Assim, poderemos justificar tal proposta de formação continuada tendo como arcabouço teórico-prático o princípio educativo do movimento social (CALDART, 2011). Dessa forma, buscamos propor e apresentar uma referência de ação como exemplo do que é possível realizar nesse contexto e espaço que articule essas dimensões de maneira aplicável para a escola pública.

Se procuramos possibilidades de favorecer os sujeitos desses campos a partir do estudo que também será realizado por eles, escolhemos como metodologia desta proposta a pesquisa participante, que compreende uma “metodologia emergente da crise nas Ciências Sociais, que se desenvolve durante a década de 1960 na América Latina e, com aspectos semelhantes, também na Europa” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 93). Nela, os sujeitos

pesquisados são também sujeitos que pesquisam, entendem, debatem e reavaliam seus espaços, por isso surge a necessidade de buscar na pesquisa participante um encaminhamento que atenda ao propósito dessa especialização. Nesse sentido, a sistematização do presente relato tem a intenção de apresentar o resultado parcial desse caminho, possibilitando novas interações na construção do processo.

PESQUISA PARTICIPANTE NA CONSTRUÇÃO DA E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao tomar como pressuposto investigativo a pesquisa participante, é preciso, antes de mais nada, descrever brevemente onde está localizada a cidade em que a especialização foi proposta: Foz do Iguaçu, cidade brasileira fronteiriça que recebe turistas de diversas regiões, bem como um grande número de imigrantes, entre eles dos países vizinhos – Paraguai e Argentina. Nessas escolas – são três e todas em regiões distantes de áreas urbanas – há filhos de imigrantes matriculados. As fronteiras geográficas, nessa região, em relação ao território brasileiro são, portanto, regionais e nacionais, as quais possibilitam um grande campo de estudos e interações.

Entre tais fronteiras, encontra-se também a fronteira campo-cidade. Estamos inserindo, grosso modo, as escolas na modalidade Educação do Campo, porém essa é também uma das condições a serem investigadas. Das escolas, apenas uma é oficialmente regulamentada como escola do campo. Outra, que também atende a crianças cuja realidade é rural, manifestou a demanda de se tornar formalmente uma escola do campo. Na terceira, seus sujeitos apresentam realidades muito próximas ao cotidiano urbano, porém com particularidades que se vinculam também ao mundo rural: contato com a terra, criação de animais, paisagens que evidenciam o desenvolvimento urbano mesclado com a produção rural. O que há de específico entre as escolas é que todas elas possuem um número reduzido de estudantes. Essas características

foram observadas e ouvidas em visitas às escolas. Assim, percebemos esses espaços escolares a partir de suas realidades e fronteiras tanto geográficas quanto linguísticas, culturais e sociais. Os espaços onde estudam, trabalham e vivem esses sujeitos compreendem uma singularidade diferente dos ambientes urbanos, daí a necessidade de se repensar as condições pedagógicas dessas escolas.

Considerar as características dessas comunidades e proporcionar a elas educação de qualidade que promova cidadania está relacionado diretamente ao desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos pertencentes a essas escolas. A autora Roseli Salete Caldart destaca a legitimidade do movimento a favor da identidade da Educação do Campo. Para ela,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma 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, 2011, p. 149-150).

Na mesma perspectiva, Martins (2019) destaca a importância de compreender a singularidade das escolas do campo, que supera a visão “pejorativa da escola rural, no sentido que sempre foi vinculado ao atraso e às condições de materialidade precarizada” e que tenha Políticas Públicas voltadas à Educação do Campo, à escola do campo, com as mesmas condições de acesso, de permanência, de conhecimento, de carreira e de valorização dos professores que, mesmo com todos os limites, as escolas ditas urbanas já têm como direito (MARTINS, 2019, p. 17).

Dessa forma, como já mencionado, a metodologia que adotamos nessa especialização – cujas aulas se iniciaram em maio de 2022 – será a pesquisa participante em virtude do que se propõe:

uma pesquisa em que os próprios sujeitos possam avaliar sua realidade participando ativa e cientificamente do processo, ou seja, esse não é um processo de formação continuada para Educação do Campo sugerida e proposta por uma universidade alheia ao movimento concreto dos sujeitos por meio das mediações históricas do trabalho e da educação, mas sim um processo de construção cujos sujeitos participam, considerando que, de acordo com Danilo Streck,

O segredo da pesquisa talvez esteja em penetrar esse simples, movimentar-se dentro dele, entre suas fissuras e saliências. Esse simples e óbvio não nos encontra na escrivaninha, protegidos entre os livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter de enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta. (2006, p. 265).

Para além de números e gráficos – os quais são muito importantes –, o que buscamos nesta construção foi potencializar pesquisas que entendam seus objetos e, sobretudo, possam favorecer suas comunidades e sujeitos, por isso a intenção metodológica da pesquisa participante. Além dessa relação entre pesquisa e pesquisadores, também propomos – como foi feito pelo Movimento de Trabalhadores Sem Terra – MST – uma ação que permita ao próprio pesquisador, que também é sujeito desse espaço, entender o que constitui sua escola, por isso buscamos no “inventário da realidade” um caminho a ser feito para os pesquisadores da especialização. De acordo com Hammel, Farias e Sapelli,

Se partirmos do pressuposto de que a realidade é um instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, ela precisa ser apreendida por todos para que possa fundamentar o processo pedagógico vinculado às questões da atualidade. Neste sentido, há necessidade

de inventariar a realidade e buscar nela os elementos que contribuirão para a construção do conhecimento. (2015, p. 73).

A experiência do MST, nomeada “Complexos de Estudos”, nos permite ter como referência o inventário da realidade para a realização da especialização, pois, segundo as autoras mencionadas,

A pesquisa, que resulta no inventário, é fundamental para que essa realidade seja conhecida e sistematizada, por meio de recursos como estudos e análises. O inventário consiste em diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção, por isso formulá-lo foi uma das tarefas necessárias à elaboração da proposta dos complexos. Isso possibilitou conhecer o entorno da escola, e também os sujeitos que sempre foram parte dela. (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 74).

Tendo como referencial metodológico o inventário da realidade, a formação continuada por meio da especialização permite apresentar e sistematizar o diagnóstico levantado, para além do entorno da escola, os sujeitos que fazem parte dela, suas necessidades e perspectivas. Assim, entendemos que o contexto e os sujeitos desse conjunto que corresponde a essas escolas compreendem um grande potencial para a pesquisa participante, pois “uma pesquisa é *participante* não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas porque ela se projeta e realiza desdobres através da participação ativa e crescente de tais atores” (BRANDÃO, 2006, p. 28, grifos do autor).

Por assim ser, os discentes da especialização, que é um processo de formação continuada, foram desde 2018 reunidos e ouvidos a fim de saber quais eram suas angústias e necessidades em suas escolas, dando voz a esses sujeitos que mostraram interesse nessa formação.

Desde maio de 2018, aconteceram reuniões, encontros – entre professoras e professores de instituições de ensino técnico e superior, a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e as

escolas em questão – e visitas nessas escolas, com vistas a conhecer tal realidade e pensar de maneira coerente sobre como construir um curso de especialização de acordo com a realidade desses espaços, de forma a favorecer as famílias que são atendidas nessas comunidades onde estão situadas as escolas. Como explicam Machado e Vendramini acerca da Educação do Campo:

é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. Por isso, é necessário contextualizar a escola, e não a tomar como objeto de análise isolado. (MACHADO e VENDRAMINI, 2013, p. 5).

Pode-se afirmar que a realização de toda essa investigação da realidade promovida pelo inventário, desde a construção das estratégias do processo de formação continuada até o processo de pesquisa dos participantes (em sua grande maioria, docentes das escolas envolvidas), também é formativo.

Entender e reler o espaço escolar e seus sujeitos, bem como o processo de “educação escolar”, é necessário sempre, é um caminho que, além de crítico – e por ser –, deve ser contínuo e contextualizado. Vamos assim destacar o conceito de educação de acordo com Carlos Rodrigues Brandão e perceber sua relação com a formação continuada, a fim de contribuir com a problematização do tema aqui abordado:

O homem transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior dessa cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. (2013, p. 14).

O próprio “aprender-ensinar-e-aprender” corresponde ao espaço escolar e seus sujeitos: professores e alunos. E cada docente pressupõe que as crianças, desde cedo, na escola, precisam aprender; daí a existência de seu trabalho no magistério. Como seres humanos, é sabido que irão aprender a vida toda, assim a docência pode admitir que aprender é um exercício contínuo. Nesse sentido, também se justifica a escolha da pesquisa participante nesse processo, na qual “sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos” (BRANDÃO, 2006, p. 44).

Por isso, nesse processo contínuo de pesquisa que todos precisamos fazer no espaço escolar, vale utilizar como metodologia a pesquisa participante como formação continuada, pois a própria construção desse processo foi constituída pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos: docentes e potenciais discentes dessa especialização – os quais são docentes em escolas no campo. De maneira compartilhada temos nos formado continuamente, aprendendo com essas professoras e esses professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Partimos do conceito de Formação Continuada explicitado por Martins (2019, p. 145-6), cujo princípio se funda na “autonomia, constitutiva da autogestão do processo formativo”. Quando colocamos no horizonte a autonomia dos sujeitos, se tem como imperativo a unidade coletiva da autonomia, o que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar em conjunto com a comunidade externa dos “sujeitos que constituem a vida nos arredores da escola”.

Podemos também tomar como referência o autor Miguel Arroyo (2012), o qual considera que, para construir a concepção de formação de professores do campo, é preciso estar acompanhado de “uma produção consistente de pesquisas, projetos, análises e avaliações, a ponto de termos um acúmulo teórico produzido pelos

coletivos docentes desses cursos e pelos militantes em formação” (ARROYO, 2012, p. 364). Ele continua explicando sobre esses cursos e suas características:

Uma característica desses cursos é constituírem coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimento sobre a própria prática de formação tanto nos cursos, nas pesquisas, no tempo comunidade e na dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de seus povos e dos seus movimentos. (ARROYO, 2012, p. 364-5).

A partir de observações que iam ao encontro dos elementos citados por Arroyo, pensamos nos caminhos para construir uma formação continuada que atendesse aos sujeitos das escolas em questão. Assim, apresentamos as seguintes questões: o que significa a construção de uma formação continuada constitutiva da autogestão no processo formativo dos professores? Como podemos trabalhar o coletivo a partir dessa perspectiva na Educação do Campo e com a metodologia da pesquisa participante?

A práxis desse desafio formativo se orienta no trabalho como princípio educativo, no movimento social e no trabalho da escola, em relações que se aproximam na compreensão da importância fundamental da autogestão no processo formativo de emancipação humana. Nesse sentido, a pesquisa participante favoreceu a construção dessa proposta de formação continuada para a Educação do Campo. Esse envolvimento intrínseco permite pensar e repensar a própria prática em movimentos, por vezes, difíceis, angustiantes, de idas e vindas, de tomada de decisões, de contradições, de envolvimento e de participação.

O olhar crítico para o ponto de partida e para o ponto de chegada, das mediações e contradições do trabalho educativo, é um comprometimento com a práxis emancipadora tanto dos professores da Educação Básica quanto dos professores do Ensino Superior. É um avanço não só na formação didático-pedagógica, mas também na formação política do sujeito professor e do sujeito aluno.

Esse é o sentido da construção de formação continuada como movimento social via especialização, cujo início das aulas foi em maio de 2021, mas que foi sendo construída junto aos educadores desde 2018. Cada etapa, cada proposta de tempo-espaço, cada conteúdo-metodologia, a avaliação e o projeto de intervenção, tudo foi planejado e construído para que não haja cisão entre trabalho manual e intelectual, entre os que ensinam e os que apreendem. Dando ainda sentido ao que Paulo Freire comenta sobre a formação inicial e a prática docente, tem-se que

[...] a melhor formação está em sentar, por exemplo, com as professoras que estão se dando a uma experiência de alfabetização em uma certa área, para que cada uma fale dos obstáculos que está encontrando, como vêm respondendo aos obstáculos, e aí então se discute o que há de teórico no próprio processo de buscar a explicação do problema, isso pode se dar em todos os ramos da atividade didática. (FREIRE, 2019, p. 52).

A pesquisa participante se identifica nessa relação citada por Freire – inclusive por ser a educação popular precursora da pesquisa participante –, considerando o papel do pesquisador como sujeito em um grupo de sujeitos que constroem possibilidades de entender as dificuldades de seu espaço e da pesquisa para contribuir com o grupo, de modo a dar oportunidades de crescimento aos sujeitos por meio da interação e do diálogo.

Quanto à referência de tempo-espaço, diz respeito às questões operacionais do projeto. Qual o tempo-espaço do processo formativo do professor? Como a Secretaria de Educação do município de Foz do Iguaçu, na qual estão vinculados os professores matriculados, compreende e organiza a formação continuada desses professores da escola do campo? Como propor uma formação continuada a partir da pesquisa participante e fundamentada na escola, para que os alunos dessas escolas tenham o seu direito à educação garantidos?

Essas são demandas concretas que são dialogadas em encontros, em grupos de discussão, ouvindo os professores, as sugestões de encaminhamentos do tempo-espço: na escola e na universidade, o que mostra a relevância da extensão universitária, destacando o que cita Michel Thiollent:

A extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares, abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções. (THIOLLENT, 2006, p. 153).

Assim, a materialização dessa proposta representa a construção coletiva de uma especialização que busca atender aos sujeitos de acordo com suas realidades, observando onde estão presentes seus obstáculos e suas conquistas. Vale destacar também que a universidade e outras instituições buscaram atender a tais demandas por meio de profissionais que, sendo esse um processo de pesquisa participante, também estão em formação, diante desse desafio como formação continuada e pesquisa, o que nos remete à seguinte reflexão de Paulo Freire: “no momento em que esta necessidade nos é imposta, cada vez mais claramente, como uma exigência prévia à análise do compromisso definido — o do profissional com a sociedade —, uma reflexão anterior se faz necessária”. E sabemos que a extensão compreende esse caminho de análise, coletividade e compromisso. Freire questiona ainda “quem pode comprometer-se?” (FREIRE, 2013, p. 7).

Dessa forma, salientamos que extensão é compromisso, bem como a formação continuada, daí a necessidade de planejar, construir e ouvir os sujeitos do processo — os pesquisadores/professores universitários envolvidos e, especialmente, aqueles que serão os pesquisadores/professores/alunos, os parceiros de outras instituições e os gestores da

Secretaria Municipal de Educação. Todos estamos em constante processo de formação, portanto a universidade pode e precisa fomentar ações como essa, valorizando a pesquisa participante como metodologia e ação coletiva de formação e autoformação, como destaca Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (1996, p. 136). Nesse contexto, buscamos no diálogo a construção dessa formação continuada e será por meio dele que buscaremos entender e aprender mais para e com os sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Especialização para Educação do Campo nasce como uma práxis do coletivo do Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Trabalho e Educação (GPESTE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Foz do Iguaçu, e de colegas da Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA e do Instituto Federal do Paraná – IFPR, que pesquisam e trabalham com projetos de extensão com as escolas do/no campo no município de Foz do Iguaçu, bem como com a Secretaria de Educação do município, que abriu e apoiou esse processo que visa a formação continuada nessas escolas.

As vivências desse coletivo possibilitaram organizar em torno da Educação do Campo uma possibilidade de formação continuada como expressão de ações coletivas em que os sujeitos têm, por meio do debate político dentro de um determinado contexto na sociedade, mudanças sociais a partir da realidade social mais ampla articulada com a realidade local.

A consolidação dessa práxis materializada em uma especialização no formato de formação continuada para os professores da rede municipal de Foz do Iguaçu tem grandes desafios para se consolidar como uma política pública permanente. Envolve duas redes de ensino, Superior e Básica, tempo e espaço

para que os professores da rede tenham garantida a possibilidade de participar dessa formação, ao mesmo tempo a possibilidade de essa formação garantir, no plano de carreira, a ascensão profissional, entre outros elementos que, provavelmente, surgirão no próprio processo, tendo em vista que os sujeitos participaram da construção de diretrizes do próprio projeto e das próprias contradições presentes em uma sociedade de classes.

A importância de socializar esta proposta de pesquisa, de ensino e extensão, mesmo em um processo de construção e reconstrução, é apresentar possibilidades concretas de construções coletivas de práxis educativa e social; de vinculação concreta do trabalho como princípio educativo entre o Ensino Superior e a Educação Básica; entre saberes e práticas que se complementam e se articulam, se constroem e se reconstroem com a valorização do conhecimento. Ao mesmo tempo, colocar em um espaço ampliado a possibilidade de outras interlocuções com os trabalhadores da educação, dando visibilidade aos profissionais das escolas que estão no campo para que de fato sejam escolas do campo, percebendo a realidade de seus educandos para que estes possam receber educação pública de qualidade e coerente com suas vivências.

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**. 5. ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2006. p. 258-276.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2006. p. 151-165.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas**

escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas Públicas para a educação do campo: necessidades e limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, 2013.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias & Letras. 2006. p. 259-276.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO Carlos R.; STRECK Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 151-166.

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NECESSIDADE URGENTE

Maria Jeane dos Santos Alves

O DOCENTE E SUA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

Foi ao final do curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, mais especificamente durante a apresentação dos trabalhos finais, em que os alunos (professores da rede pública) desenvolveram seus TCCs sobre questões relevantes, tanto pedagógicas quanto de problemáticas de sua comunidade, que iniciei essa reflexão acerca de suas necessidades e potencialidades.

Observei, através da fala de alunos, que a maioria das questões apresentadas nos TCCs jamais foi objeto de estudos de semanas ou jornadas pedagógicas em seus respectivos municípios. Reforçando minha reflexão, nessa mesma semana observamos o fechamento de diversas escolas do campo, o que foi noticiado em alguns veículos de comunicação. Os motivos alegados são diversos, mas em nenhum momento foram ouvidos os professores e a comunidade escolar sobre a importância e as necessidades de tais escolas. Juntando todas essas questões, do meu ponto de vista, elas mostram quão frágil e solitário está o nosso ser docente.

E assim, em meio a uma fala e outra, entre as apresentações me pegava refletindo a respeito da constante necessidade de formação docente e dos desafios do ser professor, sobretudo quando esse professor trabalha na zona rural, nas escolas do campo com suas salas multisseriadas, e das constantes necessidades de seu público. Como se sente esse professor diante desses desafios, quem o escuta com suas angústias e necessidades e com quem ele conta? São muitos questionamentos – e já adianto que não possuo respostas

para eles, pois não existe resposta pronta para questões sobre as quais devemos nos debruçar para discutirmos e juntos buscarmos respostas.

A solução é ofertarmos formação? Não sei. Porém, pude com certeza afirmar o quanto esse curso de especialização contribuiu para fortalecer esses professores nessa jornada cheia de desafios, encontros e desencontros, novos conhecimentos, amadurecimento sobre temas vividos e revividos durante o curso.

Discussões, debates e reflexões sobre temas e situações do cotidiano que vão desde o pertencimento ou não a uma comunidade quilombola, as desigualdades sociais, a exclusão, os silenciamentos, a negritude, a economia, a política e a educação foram alguns dos temas do curso e apareceram também nos trabalhos de final de curso. Uma riqueza de saberes que também foram compartilhados de forma informal nos intervalos das aulas. Diante de tais fatos, penso nas formações e na maneira como são ofertadas aos docentes. O que compreendemos como formação? Vamos ouvir o que dizem alguns autores.

FORMAÇÃO DE QUEM E PARA QUEM?

Creio que para pensarmos a formação docente deve-se incentivar a busca por novos conhecimentos, sem se esquecer de sua formação enquanto profissional da educação, trazendo assim uma reflexão crítica do profissional de Pedagogia, fazendo-o construir e reconstruir permanentemente sua identidade pessoal e profissional. Eis a razão porque é tão importante investir na pessoa e dar um status ao saber proveniente da experiência. Ver os professores que trabalham com a educação do campo problematizarem e refletirem sobre suas práticas, transformando o seu fazer profissional em objeto de estudo acadêmico, me deu um enorme prazer, confirmando a importância da presença da universidade junto a esses profissionais por ela formados.

Nóvoa afirma que as instituições desempenham um papel fundamental na produção de conhecimentos e, conseqüentemente,

na formação profissional dos educadores. O autor aborda, ainda, que a formação dos educadores deve admitir um elevado elemento de conhecimentos pedagógicos, focados nas normas da função da docência, para que assim o trabalho do professor seja mais rápido e concreto. Além disso, “As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da função docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Falsarella (2004) explica que a formação dos docentes é como um *continuum* de ampliação na trajetória do professor que começa com a formação inicial e o segue em toda a sua trajetória profissional. Com isso, o educador não pode abandonar seu desenvolvimento primário, mas ao mesmo tempo, com as dificuldades e os desafios encontrados no ambiente de trabalho e em toda a sua história, o docente não pode se desatualizar de tudo o que está ocorrendo em seu dia a dia, buscando assim encontrar alternativas para contornar as dificuldades encontradas.

O docente tem, como maior finalidade, a formação de seres humanos decisivos e competentes para se iniciar na jornada de experiências na sua profissão e na convivência em sociedade. Desse modo, permanece a obrigação de um aspecto bastante peculiar do docente que deve representar um exemplo que seja ao mesmo tempo paciente, empático, criativo e instigador.

Com isso, na trajetória da sua formação, o professor deve saber lidar com as dificuldades apresentadas no dia a dia do desenvolvimento de seu fazer pedagógico, já que após a formação ele deve se direcionar sozinho, ou seja, sem ajuda, tomando suas próprias decisões em qualquer tipo de dificuldade encontrada e ainda buscando soluções para quaisquer que sejam os problemas advindos. Neste ponto abro espaço para mais uma reflexão sobre a oferta de formação permanente para os profissionais. Será que eles são ouvidos em suas necessidades de formação? Até que ponto essas formações não passam de eventos institucionais de início de ano letivo? Espero que verdadeiramente tais formações partam das

necessidades cotidianas dos docentes e que de fato venham da necessidade de refletir acerca de sua prática diária, reforçando e valorizando experiências exitosas e com a finalidade de contribuir para responder às urgentes necessidades pedagógicas.

As queixas são frequentes por parte dos docentes. A questão da desvalorização do trabalho docente tem sido uma constante, além de um dos grandes desafios vividos, tendo em vista que é preocupante o cenário de decadência e desprestígio em que a profissão docente se encontra. A precarização do ambiente de trabalho; a necessidade de formação; os diversos programas e projetos que chegam de forma verticalizada sem ouvir as reais necessidades da comunidade escolar, além de tudo isso, entre outros problemas presentes na educação, há as frequentes cobranças por resultados que recaem principalmente sobre o docente, que deve dar conta de inúmeras atribuições, as quais tendem a ir além daquilo que é relacionado à sua formação. Nesse âmbito, atribui-se à figura do educador a responsabilidade pela maioria dos problemas correlacionados ao sistema educacional. Como comentam Oliveira *et al.*,

As reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 trouxeram novas exigências aos professores, resultando numa maior responsabilização desse profissional pelo desempenho da escola e do aluno. As mudanças implementadas atuam fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e avaliar, além da intensificação do trabalho do professor com a obrigação de responder tais exigências em menos tempo. (2012, p. 44).

O desenvolvimento profissional é um desafio constante na carreira docente. Para tanto, é preciso ter, além de domínio dos conteúdos, habilidades e atitudes para saber mediar as adversidades na luta diária pelo processo de aprendizagem do aluno e competências para saber lidar com situações do cotidiano escolar. Assim, vemos que o professor necessita de um preparo, de

um olhar para a educação como algo em constante mudança, pois ela deve acompanhar as mudanças nos paradigmas sociais, levando em consideração que está trabalhando na formação de outros seres humanos, principalmente nas séries iniciais, já que é a base, o início de todo o processo educativo para a vida. Como explica Falconi,

É por considerar que a base da educação é que realmente necessita de um preparo consolidado para o desenvolvimento humano, faz-se necessário a criação de pressupostos básicos com a elaboração de propostas pedagógicas que visem o norteammento dessa faixa etária com o delineamento da formação prévia dos professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental. (1994, p. 20).

Desse modo, a formação do professor, principalmente do Ensino Fundamental, objeto da nossa reflexão, deve sempre caminhar para a necessidade do tempo presente. Um tempo de urgências de reflexão e de ação em que, por mais bem preparado que seja o professor, ele precisa estar acompanhando as constantes mudanças sociais, que, como consequência, provocam mudanças na educação e no modo de educar, o que reforça a ideia daquilo que chamamos de formação permanente. Mas o que isso quer dizer? Vejamos o que nos diz Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992, p. 25).

De acordo com o autor, essa formação precisa ser contínua durante toda a sua carreira profissional, fazendo com que possa fortalecê-lo na construção de sua identidade profissional e ao mesmo tempo forneça instrumentos para uma prática reflexiva,

principalmente para os professores das séries iniciais, já que são eles que mais necessitam de recursos para trabalhar.

Observamos que em alguns casos são os próprios professores que usam seus recursos para investir em sua própria formação em cursos de especialização, capacitação e outros. Ainda existem situações em que o próprio docente investe seu dinheiro na aquisição de materiais pedagógicos para o desenvolvimento de seu trabalho.

Na sala de aula, os desafios aumentam. A autoridade é questionada por pais e alunos, deixando, na maioria das vezes, o professor abatido frente ao seu trabalho; nas salas de aula, há um misto de desinteresse, agressões verbais e ausências de perspectivas, além de professores cada vez mais cobrados por índices de aprovação. Tais cobranças ditam as normas e os caminhos que deve trilhar a educação.

Ser docente é ser questionado a todo o momento sobre as razões pelas quais escolheu essa profissão. É pertencer a uma das carreiras mais desvalorizadas atualmente no Brasil, seja por salários baixíssimos ou insegurança no trabalho; é ser culpado pelos baixos índices da educação; é ter de atender a todas as demandas de programas que chegam de forma verticalizada, entre tantas outras coisas. Com dados tão alarmantes que chegam a assustar até mesmo os futuros professores, a docência é a profissão que segue entre lutas pela melhoria do ensino e pelo desenvolvimento saudável de crianças, adolescentes e adultos. Por isso, qualquer tentativa de melhorar o sistema educacional que não inclua uma completa reflexão a respeito da valorização docente com certeza não terá resultados fidedignos.

Além de pensar em sua constante formação, qual será o papel do professor em uma sociedade com transformações rápidas e constantes? Vou pedir o precioso auxílio de Rubem Alves, em um vídeo intitulado “O saber e o sabor”, no qual o escritor fala da origem dessas duas palavras e da interpelação delas. A partir da contribuição de Rubem Alves, fica para mim que a principal contribuição do professor deve ser despertar nos alunos o gosto pelo conhecimento e o desejo de saber sempre mais. O professor

deve esforçar-se por manter acesa a chama da curiosidade intelectual, motivando seus alunos no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento social, cultural e pessoal, facilitando meios de socialização, conhecimento e expressividade e oferecendo mecanismos para o educando se sentir acolhido, assim o futuro da atividade docente será inovador.

Tornou-se uma prática comum impor ao educador a imprescindibilidade de dar conta de inúmeras atribuições dentro e fora da sala de aula, ao mesmo tempo que recai sobre ele a culpa por tudo aquilo que não funciona corretamente no sistema educacional. Dialogando com Gentili (2008, p. 47), lembramos que

[...] o quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar.

No momento em que vivemos, nunca foi tão questionado sobre a valorização do professor, mas, ao mesmo tempo, jamais a educação foi tão desvalorizada e, em especial, as políticas públicas. Aponta-se, ainda, para o professor das séries iniciais como uma figura desafiada a ensinar em vários contextos sobre as suas condições de trabalho, ambientes, muitas vezes, totalmente diferentes que não estiveram presentes na formação, mas que, com o passar dos tempos, o professor encontra várias técnicas de ensino para driblar certas condições e fazer o ensino acontecer.

Sem querer finalizar, mas precisando finalizar, aqui faço meu próprio questionamento: será que nós, enquanto corpo docente desse curso de especialização, e particularmente eu na qualidade de professora, será que nós conseguimos despertar nesses

professores o sabor pelo saber? Será que, em meio a tantas decepções e desafios, conseguimos motivá-los a enfrentar os desafios e propor situações de ensino inovadoras? Ainda não podemos fazer afirmações que somente irão se concretizar com o passar do tempo. Um aspecto positivo a ser ressaltado é que, por meio da apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, pudemos vivenciar a riqueza de saberes que foi compartilhada, ficando evidenciado que todo esse material de pesquisa veio de suas práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta reflexão, continuo me perguntando: do que esses professores necessitam mais? Será das formações verticais ofertadas pelas instituições, ou de serem ouvidos para que assim tragam possibilidades de refletir sobre sua prática? Nesse curso tiveram a oportunidade de trazer questões de seu dia a dia para a discussão em sala de aula; de elaborar um trabalho de conclusão de curso em que pudessem reler essas mesmas questões à luz dos teóricos da educação. Percebo que oportunizar esses momentos pode ser um caminho a trilhar no sentido de ofertar as formações tão necessitadas.

Assim, iniciamos com uma reflexão acerca dos desafios que todos os professores vivenciam cotidianamente, em especial o professor das séries iniciais, que encontram e precisam superar sem afetá-los nem os desmotivar para promover uma melhor educação para seus alunos. Foi isso que tentamos promover por meio de situações encontradas no decorrer desse curso, dando ênfase aos desafios que estão presentes em sua prática docente. Para cumprir isso, realizou-se uma série de indagações em relação à profissão e à formação para assim conseguir fundamentar o estudo a se concretizar sobre a reflexão quanto à necessidade de formação continuada. Por fim, mas sem poder finalizar, deixo o espaço aberto para todos os docentes que trabalham com formação de professores para que, antes de apresentarem

propostas, procurem ouvir e se perguntar: sobre qual formação os professores precisam neste momento?

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento da Rotina do Trabalho do Dia a Dia**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

DANTAS, M.; CAVALCANTE, V. **Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa**. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. (Trabalho de Graduação da Disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>. Acesso em: 2 ago. 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCELO, Carlos. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 1999

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP *et alli.*, 2012.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal da Província da Bahia. In: ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 47-60.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CONCEPÇÕES ASTRONÔMICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Delma Barros Filho
Milena Rodrigues do Rosário
Pedro de Souza Rodrigues Neto

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, o interesse é por examinar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Mais especificamente, vincula-se a uma tradição de pesquisa e a uma das linhas de um projeto mais amplo que produz conhecimentos acerca das peculiaridades quanto às concepções sobre conceitos astronômicos apresentadas por estudantes de graduação (especialmente de licenciaturas) e por pessoas que já atuam profissionalmente exercendo a docência nos ciclos iniciais da escolarização.

Considerando-se a importância dos conhecimentos dessa natureza para a atuação docente, investigar as características desses grupos, através da realização das atividades específicas, e eventualmente interferir nos seus respectivos estados de conhecimento constituem uma oportunidade de reafirmar duas concepções prévias que orientam o projeto supracitado: primeiro a importância das tarefas de representação para a organização das atividades de construção e transmissão de conteúdos que não são diretamente observáveis; segundo destacar a relevância de se levar em conta as ideias expressas pelas pessoas (estudantes, professoras) a respeito dos diferentes temas tratados, já que o modo como elas formulam posteriormente o que lhes foi ensinado pode guiar o modo de ensinar.

Considere-se, como exemplo de noções das quais não se pode ter experiência direta, o caso da esfericidade da Terra. Quando se

pensa no entendimento que crianças e adultos têm sobre a forma da Terra, pode-se chegar à falsa conclusão de que se trata de uma informação simples, facilmente assimilável e bem distribuída pela população em geral. No entanto, vários estudos indicam que para crianças, e também para muitos adultos, não é tão fácil entender que a Terra é esférica e tem movimento (MALI; HOWE, 1979; NAVARRO, 2007; BARBOSA-LIMA, 2010; KIKAS, 2010; VILLARROELL; ROS, 2013; MALLEUS; KIKAS; MARKEN, 2016). Em primeiro lugar, essas noções se chocam com nossa experiência cotidiana. É preciso aceitar, por exemplo, que vivemos na superfície de uma esfera gigante em movimento e não caímos dela. Para realizar esse entendimento, é necessário integrar, adicionalmente, o conceito de gravidade.

A relação entre conhecimento e experiência sempre foi objeto de reflexão para a Filosofia. Desde a Antiguidade, são conhecidas as diversas “ilusões” que nos enganam os sentidos, como o fenômeno da difração da luz nos líquidos, que faz um galho reto parecer quebrado quando inserido na água e voltar a ser reto quando retirado. Platão (1991), por exemplo, ao falar dos simulacros, os divide entre os produzidos pelos homens (as ilusões com fumaça e espelhos, os “truques” dos pintores, escultores e arquitetos, que deformam seus objetos para que pareçam “corretos” ao olhar humano etc.) e os produzidos pelos deuses (as sombras, os reflexos na água e em superfícies polidas, e até os sonhos). O que Platão pretendia era mostrar que muito do que nos chega pelos sentidos é ilusório e não pode servir de base ao conhecimento verdadeiro, e isso termina solapando a possibilidade de confiar nos sentidos como fundamento seguro ao conhecimento e até mesmo à abstração de ideias a partir da experiência, que é enganadora. Isso está bem representado em sua descrição da alegoria da caverna, que consiste em descrever a experiência humana como um jogo de sombras incapaz de revelar as verdadeiras formas das essências:

[...] imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no gênero dos tapumes que os homens dos 'robertos' colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles. [...] Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objectos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de lavor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados. [...] Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta na caverna? [...] E os objetos transportados? Não se passa o mesmo com eles? [...] Então, se fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objectos reais, quando designavam o que viam? [...] E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum transeunte falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava? [...] De qualquer jeito – afirmei – pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objectos. (PLATÃO, 1972, p. 315-316).

Para tanto, seria preciso abandonar a caverna, ou seja, a vida humana, física, sensorial. É interessante reter que Platão aponta para um descompasso entre o que percebemos pelos sentidos e o conhecimento da verdade que ocorre na mente. Outra noção que ele nos lega é a de “verdade como correspondência”, ou seja, uma ideia (ou conceito, em nossos termos) é verdadeira porque corresponde a algo que lhe é idêntico; e por isso também a verdade não pode ser encontrada no mundo físico, pois ele é, por definição,

imperfeito, mutável, inconstante, uma mera sombra das formas verdadeiras que desfilam “por trás” dos nossos sentidos.

Outro pensador, já muito distante no tempo de Platão, também levantou problemas relativos ao grau de certeza dos conhecimentos obtidos dos sentidos: René Descartes. Em seu tempo, muitas das verdades da Antiguidade tinham sido postas em dúvida: verdades da balística, da óptica, da dinâmica, da astronomia. Talvez a mais transformadora de todas tenha sido a mudança do paradigma geocêntrico para o heliocêntrico, que sofreu forte oposição por estar em desacordo com as autoridades religiosas da época, mas que permanece instigante até hoje por uma simples razão: ela está em contradição com o que nos informa a experiência sensorial. Basta irmos à rua e olharmos para o céu e veremos com os nossos “olhos da cara” que o sol gira em torno de nós; e, no entanto, seria preciso ir a lugares muito remotos ou sem contato com a civilização ocidental para encontrar quem prefira acreditar nos “olhos da cara” em vez de nos “olhos da razão”. É exatamente essa a inspiração que fez Descartes procurar se distanciar dos sentidos, ainda que artificialmente, por um esforço continuado de “experimento de pensamento”, valendo-se apenas do que passasse pelo crivo da razão a fim de encontrar conhecimento seguro, ou melhor, certezas das quais não se pudesse ter dúvida. Um exemplo interessante que ele nos dá é o da vela de cera. Ao se perguntar o que é aquela cera, ele a descreve: é branca, tem cheiro de flor, tem gosto de mel, é macia, faz um som quando a tamborilo com os dedos. Aproxima-a ao fogo, e todas as propriedades sensíveis se transfiguram: fica escura, perde o aroma e o gosto, se torna líquida e não faz mais o mesmo som. Por que continuo a chamá-la de cera? A menos que haja algo que permanece entre os dois estados, algo que não me chega pelos sentidos, mas que apreendo pela mente, ou seja, a ideia de cera.

Resta, portanto, que eu conceda não poder sequer imaginar o que esta cera é: o que só a mente percebe. [...] Mas, que é em verdade essa cera que só a mente pode perceber? Seguramente, é a mesma que

vejo, toco, imagino, a mesma, enfim, que desde o início, eu julgava que fosse. Ora, o que se deve notar é que sua percepção ou a ação pela qual é percebida não é um ato de ver, de tocar, de imaginar, e nunca o foi, embora antes o parecesse, mas é uma inspeção só da mente, que pode ser imperfeita e confusa, como antes era, ou clara e distinta, como agora, segundo presto menos ou mais atenção às coisas de que se compõe. (DESCARTES, 2004, p. 30).

Numa outra tradição filosófica, o empirismo, temos David Hume, que defendia que tudo o que está na mente esteve antes nos sentidos. Seria de se esperar, portanto, uma defesa de que nosso conhecimento é todo ele fundado nos sentidos, mas Hume apontará que parte do que temos como conhecimento seguro e certo, muitas vezes cumprindo papel organizador em nossos sistemas explicativos, não passa de ficções mentais. Entre tais ficções, Hume aponta as noções de essência (ou substância), de causalidade e até a noção de sujeito. Após a “faxina conceitual” proposta por Hume, nos sobra uma realidade fragmentada, atomizada, que se reúne apenas por força do hábito, ou seja, por estarmos habituados a ver as mesmas coisas acontecendo da mesma maneira por algum número de vezes. Mas isso que agora resta sob o nome de “conhecimento” não pode mais ter o status de certeza anteriormente desejado, tornando-se sempre algo provisório e que nos diz apenas como o passado se comportou, mas nunca como o futuro será, a não ser como uma estimativa cada vez mais incerta quanto mais nos distanciarmos no futuro. Esse é o estado da Ciência em nossos dias, como podemos ver na Estatística, na Economia, na Meteorologia, na Arqueologia e até na Física Nuclear.

[...] não pode haver nenhum argumento demonstrativo para provar que os casos de que não tivemos experiência se assemelham àqueles de que tivemos experiência. Podemos ao menos conceber uma mudança no curso da natureza, o que é prova suficiente de que tal mudança não é absolutamente impossível. [...] A ideia de causa e efeito é derivada da experiência, que nos informa que tais objetos

particulares, em todos os casos passados, estiveram em conjunção constante um com o outro. (HUME, 2000, p. 118-119).

A noção organizadora da pesquisa científica, de que as teorias são verdadeiras enquanto não surgirem evidências contrárias, aponta o caráter incerto e provisório das teorias e sua incapacidade de abarcar a universalidade da experiência; ao mesmo tempo institui uma historicidade nas ciências que permite notar uma passagem por modelos diversos e adversários quanto à forma de explicar e organizar a experiência. Temos, por exemplo, as teorias da Alquimia, do Flogisto, da geração espontânea, do éter, do átomo como uma “ameixa” incrustada por elétrons, da física newtoniana, da física einsteiniana e da física quântica.

Se Platão e Descartes nos ensinam a desconfiar dos sentidos, Hume nos aponta a possibilidade de organizar a mesma experiência que temos do mundo por uma variedade de sistemas conceituais divergentes. Se Descartes nos alerta que nossos sentidos podem nos informar diferentemente sobre o mundo, como quando ficamos doentes e o sabor do mel parece amargo ao paladar – ou seja, o doce não se deve ao mel, mas ao nosso sentido do paladar; Hume assinala que sem o hábito um indivíduo com as faculdades intelectuais perfeitas não seria capaz de estabelecer relações com base apenas na experiência.

Adão, ainda que supuséssemos que sua faculdades racionais fossem inteiramente perfeitas desde o início, não poderia ter inferido da fluidez e transparência da água que ela o sufocaria, nem da luminosidade e calor do fogo que este poderia consumi-lo. Nenhum objeto jamais revela, pelas suas qualidades que aparecem aos sentidos, nem as causas que o produziram, nem os efeitos que dele provirão. (HUME, 2004, p. 56).

Se consideramos que os conceitos organizam o conhecimento que temos da experiência, podemos dizer que é dela que os extraímos? E, quando os conceitos tratam de aspectos não

observáveis, quais são as dificuldades envolvidas na passagem de modelos anteriores à escola para modelos aprendidos na escola, que podem resultar em graus distintos de afastamento dos conceitos prévios e na aquisição dos novos conceitos? Um aspecto crucial encontrado é a ideia de persistência do passado, que aparece sempre que lidamos com processos de passagem entre diferentes modelos explicativos. Ocupar-se desse tema, do ponto de vista da escolarização formal, exige a consideração de que os aspectos desse passado apresentam graus diferentes de modificação como resultado dessa passagem.

Quanto a esses aspectos, é sabido e fartamente demonstrado por estudos que o repertório de significados que as crianças (e as pessoas em geral) construíram em relação ao planeta Terra (e a muitas outras noções) antes de serem levadas para a escola está fortemente relacionado ao sentimento de pertencimento a um grupo ou tradição. A esse respeito, Mali e Howe (1979) desenvolveram um estudo com 250 crianças com idades de 8, 10 e 12 anos no qual encontraram que, apesar de as crianças já terem recebido na escola a instrução de que a Terra era esférica, frequentemente defenderam a crença tradicional de suas comunidades de origem (também preservada por muitos adultos): a ideia mitológica de que a Terra é plana e suportada por quatro elefantes, conforme Figura 1, a seguir.

Figura 1. Representação Mitológica da Terra



Fonte: Mali e Howe (1979).

Uma vez na escola, as pessoas são convidadas a integrar novos conhecimentos a esses significados anteriores, reconceituando-os. Por meio desse processo, podem começar a fazer parte de uma nova comunidade de pertencimento. Muitas vezes, no entanto, as pessoas ficam situadas entre duas perspectivas: uma relacionada com os conceitos tradicionais (cotidianos) e outra relacionada com os conceitos da escola (científicos).

De acordo com Faria-Filho (2000), no processo de se tornar, progressiva e inexoravelmente (ao longo do século XIX), o local privilegiado de formação das novas gerações, a instituição escolar deslocou outras instituições, como família e igreja, por exemplo, “[...] de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento” (FARIA-FILHO, 2000, p. 46).

Historicamente, portanto, a escola se converteu no espaço no qual as atividades são sistematicamente organizadas visando

propiciar que aqueles que participam de seus processos formativos construam noções sobre entidades abstratas e sobre conhecimentos que não podem ser obtidos cotidianamente por meio da experiência. A escola, então, possui uma tarefa que é específica e que, no projeto que abriga este estudo, é considerada como sendo sua marca distintiva em relação aos outros contextos, que é a de oferecer condições para que os estudantes integrem às suas conceituações cotidianas as conceituações escolares, realizando uma transição para uma concepção científica dos tópicos que serão tratados, integrando aos seus conceitos prévios as informações novas, abstratas, acrescentando-as e modificando o entendimento que possuíam em relação aos objetos em questão. (VYGOTSKY, 1987, 1994, 2009; LURIA, 1990).

Em conexão com esses entendimentos, a experiência que a partir deste ponto será apresentada e analisada teve como objetivo geral compreender se e como se relacionam as representações em desenho e as explicações verbais oferecidas pelas pessoas participantes da oficina intitulada “Concepções astronômicas na Educação do Campo”.

A OFICINA “CONCEPÇÕES ASTRONÔMICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

A oficina foi ofertada durante o “Encontro Estadual de Educação do Campo: Escola da Terra”¹, realizado no *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho (UFS/Itabaiana), nas datas de 4 e 5 de fevereiro de 2022. As pessoas que participaram da oficina eram todas cursistas e foram convidadas e informadas de forma

¹ O encontro correspondeu à culminância do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, do qual fizeram parte profissionais da Educação Básica que atuavam nas Escolas do Campo com ensino multisseriado e em escolas de comunidades quilombolas e técnicos das secretarias municipais de educação integrantes das equipes pedagógicas que prestavam assessoria às escolas em questão.

preliminar sobre o caráter da participação voluntária e o interesse de pesquisa envolvido na situação².

Atividades de dois tipos foram desenvolvidas com o conjunto de participantes: 1) Tarefas de desenho e 2) Tarefas de definição de conceitos. As tarefas práticas da oficina sobre conceitos astronômicos consistiram em explorar os conhecimentos das pessoas presentes acerca da forma da Terra e de suas características, bem como da solicitação de desenhos de representação da Terra, de seres humanos sobre a Terra e de nuvens e chuva caindo na Terra. Em relação à aplicação da tarefa durante o processo de desenvolvimento da oficina, o protocolo foi o seguinte: primeiro a pessoa foi informada de que responderia perguntas e que em seguida lhe seria solicitado um desenho, por isso ela receberia papel A4, borracha e um lápis grafite. As instruções constam a seguir.

Introdução da tarefa: “Agora eu gostaria de lhe fazer algumas perguntas. (Não se preocupe se suas respostas são corretas ou não, apenas me diga o que você pensar”).

1. “Qual é a forma da Terra onde nós vivemos?”

2. “Se nós fôssemos andando na mesma direção durante um tempo bem grande, aonde nós chegaríamos no final?” (se algum lugar específico for mencionado, perguntar mais o seguinte: “E aonde nós chegaríamos se nós fôssemos mais além desse lugar? Aonde nós chegaríamos no final?” (essas questões adicionais não serão necessárias se a primeira resposta for: “Eu chegaria ao mesmo lugar de onde eu parti”).

3. “Por favor, desenhe a Terra onde nós vivemos. Desenhe bastante grande, para que depois você possa desenhar algumas coisas nela”.

4. “Agora, por favor, desenhe humanos sobre a Terra. Desenhe seres humanos em todos os lugares onde eles vivem” (humanos

² É importante destacar que as pessoas cujas informações produzidas estão sendo apresentadas e analisadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

devem ser desenhados no mesmo quadro em que o participante desenhou a Terra - Instrução 3).

5. “Agora, por favor, desenhe nuvens em todos os lugares onde as nuvens podem estar”. Quando o participante desenhar as nuvens, deve ser pedido: “Agora, por favor, desenhe chuva vindo das nuvens que você acabou de desenhar”.

(Novamente, nuvens e chuva devem ser desenhadas no mesmo quadro em que já estão a terra e os humanos). Terminada a parte das tarefas, foi solicitado que as pessoas informassem alguns dados sociodemográficos, que foram a base para a caracterização do grupo.

PARTICIPANTES DA OFICINA

Neste tópico são apresentadas as pessoas cujas produções em desenho e respostas orais às perguntas serão analisadas. Devido à apresentação de padrões repetitivos, foi possível selecionar uma amostra das respostas, que se revelou ilustrativa dos modelos de representação que têm sido encontrados em trabalhos da mesma natureza. A fim de garantir sua privacidade, foi adotada uma codificação que consiste em utilizar a letra “P” para identificar o participante, acrescida de um número sequencial. Essas informações podem ser acompanhadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Perfil das pessoas participantes (n=4)

Participantes	Gênero	Idade	Escolaridade	Nível em que atua na docência	Anos de experiência na docência
P1	F	31	Superior completo (Pedagogia)	Fundamental menor	4
P2	F	59	Superior completo e Pós-graduação	Fundamental menor	41
P3	F	49	Superior completo e	Fundamental menor	31

			Pós-graduação		
P4	F	54	Superior completo e Pós-graduação	Fundamental maior	32

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Em relação à escolaridade, as quatro participantes finalizaram o curso superior e apenas uma delas não indicou ter realizado pós-graduação. Quanto aos níveis nos quais atuam, há relativa uniformidade, na medida em que somente uma professora indicou ser o Fundamental maior. A faixa etária das participantes ficou compreendida entre 31 e 59 anos, sendo um grupo bastante experiente de professoras, já que, com exceção de uma das participantes, todas as outras atuam há mais de 30 anos na docência. Na seção que se segue, são apresentadas e discutidas as elaborações dessas participantes durante a participação na oficina.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As produções organizadas foram de dois tipos: desenhos e respostas a questões abertas. Os resultados aqui apresentados e discutidos analisam as respostas verbais e os desenhos, em conexão, observando em que medida se relacionam e como se dá essa relação. Deve-se observar se no plano verbal as pessoas concebem a esfericidade da Terra e a desenham em consonância com essa descrição, bem como os modos como as representações e os relatos se articulam. O desenho será considerado como uma atividade verbalmente mediada, já que o pressuposto adotado é o de que desenhamos a partir do conhecimento que temos a respeito dos objetos.

No caso das respostas obtidas, assumiu-se que todas as pessoas participantes tinham conhecimento prévio do modelo científico da Terra, apresentado em suas aulas escolares, ocorridas em momento anterior às respectivas graduações. Batista (2017) cita Langhi e Nardi (2005) para expressar o que identifica como “[...] insegurança da parte dos professores, particularmente aqueles dos

primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação ao ensino da temática”. E continua: “[...] tal insegurança, que dificulta a inserção da temática no currículo efetivo da escola, tem relação direta com a deficiência na formação inicial de professores que ministram tais tópicos” (BATISTA, 2017, p. 15).

A licenciatura em Geografia é indicada na literatura como integrando o conjunto dos cursos que apresentam uma maior probabilidade de oferecer em seu processo formativo o trabalho com conteúdos de Astronomia (BRETONES, 1999; LANGHI; NARDI, 2010). Langhi e Nardi (2011) também apontam por meio de suas pesquisas que, em relação à licenciatura em Pedagogia, o sentido é inverso:

Um professor de ciências no ensino fundamental, por exemplo, ver-se-á confrontado com o momento de trabalhar com conteúdos de astronomia. No entanto, o docente dos anos iniciais do ensino fundamental geralmente é graduado em pedagogia, e o dos anos finais geralmente em ciências biológicas, e conceitos fundamentais de astronomia não costumam contemplar estes cursos de formação, levando muitos professores a simplesmente desconsiderar conteúdos deste tema em seu trabalho docente. (LANGHI; NARDI, 2011, p. 3).

Essa característica apontada na literatura apareceu no presente estudo. A esses aspectos soma-se a noção já bem estabelecida de que todas as novas informações são conceituadas com base no conhecimento anterior e em sua estrutura (VOSNIADOU; BREWER, 1992; KIKAS, 2005; EISENBERG, 2011). Isso porque é sabido que estudantes e pessoas em geral obtêm informações sobre o mundo por diferentes meios e não apenas nas instituições formais de escolarização. Podem aprender observando o que está acontecendo, assistindo a filmes, acompanhando a mídia sensacionalista, ouvindo outras pessoas. Esses outros podem ser parentes, amigos e professores. Considere-se o exemplo em que uma avó pode ter contado ainda na infância que a Terra é uma grande bola oca dentro da qual vivem todos os seres humanos. A

Figura 2 e o Quadro 1, produzidos pela participante P1, ilustram esse tipo de compreensão.

Figura 2. Representações da Terra, pessoas, nuvens e chuva (P1)



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 1. Resposta oral às questões (P1)

Qual é a forma da Terra?	Se nós fôssemos andando na mesma direção durante um tempo bem grande, aonde a gente chega no final?
<i>R: A forma da Terra é conforme a visão que cada um enxerga a Terra.</i>	<i>R: Em um lugar indefinido.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao fazer o desenho interagir com a resposta à primeira questão, se conclui que a participante representou a Terra de forma coerente com o que supõe ser sua “visão”, que coincide com o formato arredondado e oco. Quando respondeu que se chega a um lugar indefinido depois de andar por muito tempo na superfície com esse formato, não extraiu a consequência da esfericidade da

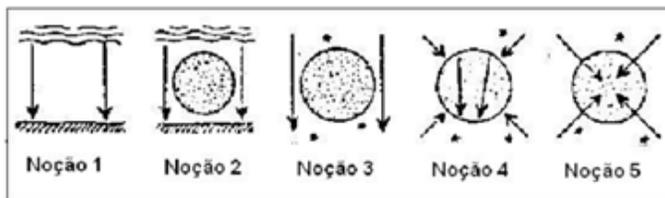
Terra. Nota-se ainda, no seu desenho, a hesitação entre duas formas conflitantes de representação, pois a participante chegou a desenhar pessoas sobre a superfície externa, mas preferiu apagá-las, com isso evidenciando sua preferência (afetiva) por um modelo cotidiano de conceituação. Por essa razão, muitos autores destacam a importância de que concepções corretas sobre a forma da Terra comecem a ser construídas em tenra idade:

[...] quanto mais previamente começarmos a discutir a forma do Planeta Terra, nossa localização e nosso posicionamento em relação a sua superfície, provavelmente o aprendizado destas questões será mais facilitado para os alunos em níveis mais elevados de escolarização, principalmente, acrescento, se começarmos com um ensino inicial e continuado para os profissionais das escolas de níveis infantil e fundamental. (BARBOSA-LIMA, 2010, p. 34).

E isso é relevante na medida em que as concepções prévias vão interagir com as noções adquiridas durante o processo de escolarização formal, com vistas a organizar as condições para a sua superação (SCHROEDER, 2013; BARROS-FILHO, 2017).

Por sua importância como referência na área em pesquisas dessa natureza, o esquema publicado no estudo canônico de Nussbaum e Novak (1976) tem sido adotado como parâmetro interpretativo. Esses autores investigaram três aspectos: o da esfericidade da Terra; o de que a Terra é toda rodeada pelo espaço; e o de que os corpos caem em direção ao centro da Terra. Nas cinco noções delineadas e apresentadas em síntese na Figura 3, a seguir, apenas a quinta representa a noção estável do conceito da Terra em relação aos aspectos explorados na pesquisa.

Figura 3. Noções sobre o conceito da Terra



Fonte: Nussbaum e Novak (*apud* BATISTA, 2017).

Ao relacionar a representação constante na Figura 4, a seguir, com o trabalho de Nussbaum e Novak (1976) (*apud* BATISTA, 2017, p. 22), identifica-se que se aproxima da Noção 1.

Figura 4. Representações da Terra, pessoas, nuvens e chuva (P2)



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2. Resposta oral às questões (P2)

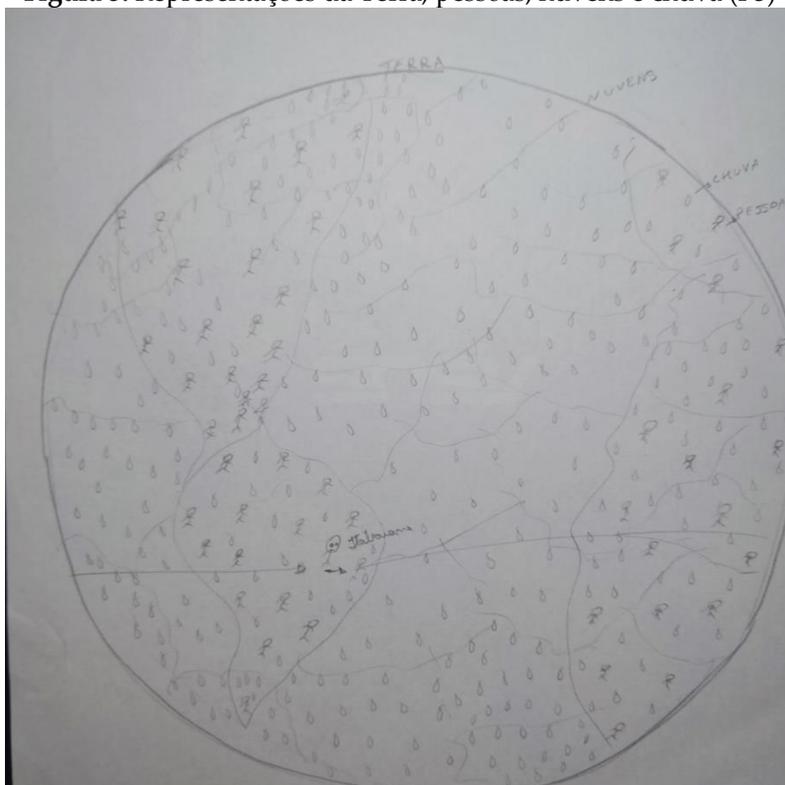
Qual é a forma da Terra?	Se nós fôssemos andando na mesma direção durante um tempo bem grande, aonde a gente chega no final?
<i>R: Arredondada, formato de uma laranja.</i>	<i>R: Em lugar algum (nenhum lugar).</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Nussbaum e Novak (1976) (*apud* BATISTA, 2017, p. 22), as pessoas que produzem o tipo de desenho codificado como Noção 1, ainda que respondam que a Terra é redonda como uma bola, não acreditam que se vive na superfície de uma esfera porque ao desenhar representam as pessoas apoiadas em um plano horizontal. Esses mesmos autores ainda destacaram por meio desse estudo um aspecto que vem sendo consistentemente reiterado em pesquisas da mesma natureza (BARBOSA-LIMA, 2010; BATISTA, 2017): quando submetidas a inquérito posterior a respeito dos desenhos produzidos, as pessoas acabam por revelar a crença de que supõem a existência de duas Terras: a plana onde vivemos e a redonda situada no céu.

A Noção 2 de Nussbaum e Novak (1976) (*apud* BATISTA, 2017, p. 23) também foi encontrada na presente pesquisa, conforme ilustrado na Figura 5, a seguir, produzida pela participante P3. As pessoas que fazem esse tipo de representação revelam que concebem a esfericidade da Terra nos planos verbal e do desenho, uma vez que indicam a possibilidade de dar a volta em torno do planeta, conforme apresentado no Quadro 3.

Figura 5. Representações da Terra, pessoas, nuvens e chuva (P3)



Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, como podemos acompanhar na figura acima, representam um chão na região “de baixo” da Terra e um céu na parte “de cima”. Os autores indicam que essas pessoas adicionam mais elementos representativos de uma compreensão significativa da esfericidade da Terra, se comparadas às da primeira noção, mas não plenamente, e o revelam ao estabelecer esse plano horizontal “acima” e “abaixo”, uma vez que as pessoas estão todas apoiadas do mesmo modo e a chuva cai das nuvens somente de cima para baixo.

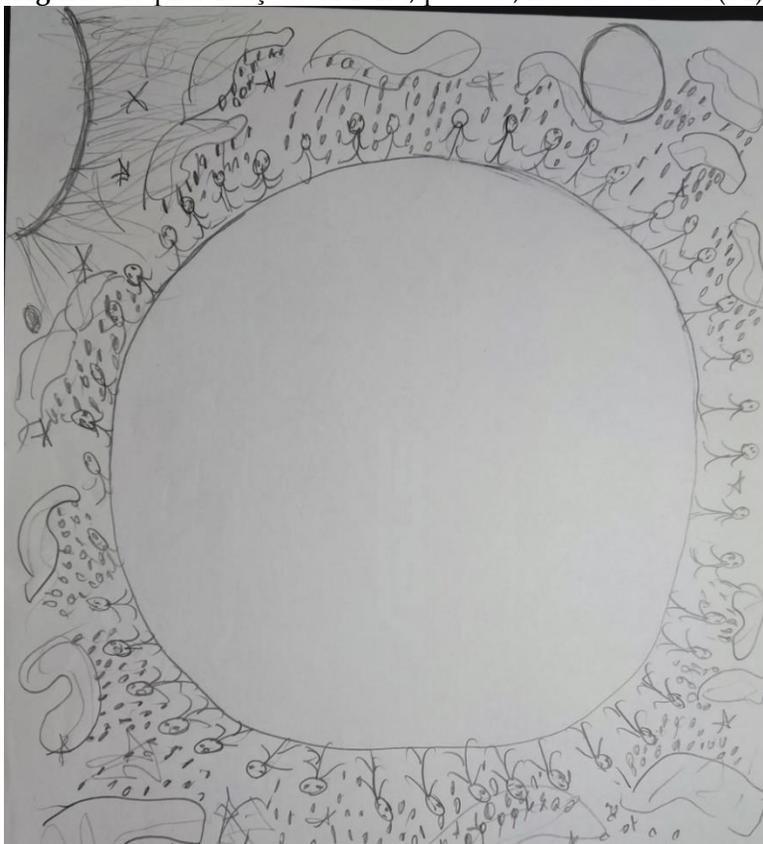
Quadro 3. Resposta oral às questões (P3)

Qual é a forma da Terra?	Se nós fôssemos andando na mesma direção durante um tempo bem grande, aonde a gente chega no final?
R: Redonda.	R: Chegaremos no mesmo lugar de onde saímos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a oficina, somente a participante P4 elaborou desenho com as características da Noção 5 de Nussbaum e Novak (1976), conforme Figura 6, a seguir.

Figura 6. Representações da Terra, pessoas, nuvens e chuva (P4)



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível acompanhar na Figura 6 que a Terra foi representada como sendo uma esfera com o céu e o espaço distribuídos ao seu redor, o que é evidenciado pela posição relativa das nuvens e dos pingos de chuva caindo das nuvens. No Quadro 4 pode-se verificar que não foi apontada a necessária consequência de que, sendo a Terra redonda, chegaríamos ao mesmo ponto de onde partimos se fôssemos andando na mesma direção por um período bem longo de tempo.

Quadro 4. Resposta oral às questões (P4)

Qual é a forma da Terra?	Se nós <i>fôssemos</i> andando na mesma direção durante um tempo bem grande aonde a gente chega no final?
R: <i>Redonda.</i>	R. <i>No universo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às análises do conjunto das respostas, no caso específico do entendimento apresentado pelas participantes a respeito da forma da Terra através do modo como realizaram sua representação, se encontrou que, exceto no caso das professoras cujas representações estão indicadas nas Figuras 2 e 4, que estabelecem relação com a Noção 1 de Nussbaum e Novak (1976), as demais, apesar de apresentarem respostas verbais diferentes entre si, conceberam representações com modelos esféricos da Terra, embora em alguns casos os elementos acrescentados tenham demonstrado que, de maneira representativa, não estavam lidando completamente com essa esfericidade.

Já em relação ao entendimento exibido pelas professoras em suas respostas às questões apresentadas a respeito da forma da Terra, ficou evidenciado que, apesar de três delas terem declarado que a forma da Terra era redonda, somente uma delas extraiu dessa declaração a consequência esperada que, se formos andando na mesma direção durante um tempo bem longo, ao

final chegaremos ao mesmo ponto de partida, dando a volta em torno do planeta Terra.

Na análise de conjunto voltada a identificar a concepção das professoras através das suas formas de representação, a respeito do local da Terra onde seres humanos, nuvens e pingos de chuva caindo dessas nuvens podem estar, exceto pela professora cujo desenho é exibido na Figura 6, todas revelaram possuir uma marcação da Terra como referência para indicar o em cima e o embaixo, uma vez que as nuvens foram representadas preponderantemente na parte de cima e os pingos de chuva sempre caíam somente da parte de baixo das nuvens de cima para baixo.

O resultado sintético, após a análise dos desenhos e das respostas orais a respeito do entendimento sobre a forma da Terra apresentado pelo grupo de professoras, e as repercussões desse entendimento tanto na posição relativa entre si dos seres humanos, das nuvens e da chuva, quanto em relação à Terra, possibilitam concluir que nesse grupo esses aspectos não estão completamente relacionados. Isso porque, embora algumas delas tenham concebido a esfericidade da Terra no nível verbal, no plano da representação em desenho essa informação apresentou gradações, como demonstraram os exemplos apresentados e analisados. O contrário também aconteceu, pois participantes desenharam a Terra com base em noções que variaram em termos de sua conexão com a representação estável do conceito da Terra, mas na hora de responder o fizeram de forma dissociada.

Conforme já informado, todas as participantes demonstraram entusiasmo ao realizar as tarefas de desenho. Esse resultado combina com os de outros estudos que investigam a relevância do desenho nas atividades educativas formais escolares. Por meio dele, também se reafirma a importância das tarefas de representação para a organização das atividades de construção de conteúdos que não são diretamente observáveis, como é o caso do processo de compreensão de fenômenos naturais como a formação e a queda da chuva, através do ciclo da água, e de outros temas

igualmente importantes no desenvolvimento conceitual científico via o processo de escolarização formal.

CONCLUSÕES

A oficina cujos resultados foram apresentados e discutidos se vincula ao projeto no qual o objetivo geral é compreender se e como estão relacionadas as representações em desenho e as explicações verbais a respeito de concepções astronômicas, aqui oferecidas pelo grupo de professoras do curso de aperfeiçoamento.

Realizada a análise do conjunto, em especial do grupo ilustrativo descrito, um aspecto que os dados produzidos na oficina permitiram reforçar foi a questão sobre a persistência das noções prévias em relação aos objetos do conhecimento. No caso, mesmo se tratando de um grupo de professoras experientes e inclusive pós-graduadas, informações inconsistentes e algumas vezes incorretas foram elencadas, revelando um espaço de dúvidas quanto às noções pesquisadas. Esse fato é relevante principalmente se considerarmos o momento da história recente, em que existe uma disputa ideológica em torno do aspecto da esfericidade da Terra, e o obscurantismo nos espreita com seus ataques às ciências e ao conhecimento formalizado. Isso acentua tanto a importância quanto às dificuldades que a instrução formal apresenta em sua tarefa de democratizar o conhecimento e incluir as pessoas na sociedade por meio da aquisição das condições para o pleno pertencimento, em particular quando se trata de formar aquelas que transmitirão às próximas gerações esses conceitos. Afinal, apenas com a experiência, sem conceitos, não há conhecimento.

Aqui podemos recorrer a Jorge Luis Borges³, que nos conta a estória de Funes, um indivíduo que se lembra de tudo que experimentou. Mas o problema de Funes não é ser memorioso, e sim ser incapaz de abstração, ou seja, de reunir vários indivíduos sob um mesmo conceito comum a todos. Para Funes, não é que uma

³ BORGES, J. L. *Ficções*. 7. Ed. São Paulo: Editora Globo, 1997.

folha de hortelã não tenha nada em comum com uma folha de coqueiro; a própria folha de hortelã vista um minuto atrás não tem nada em comum com a que ele vê agora. Cada uma é única. Um cão visto de perfil não é o mesmo que o visto de frente, ainda que ocupem o mesmo local. O que Borges (1997) nos aponta com sua ficção é que a experiência pura, sem conceitos, não pode nem mesmo ser classificada sob as mesmas palavras – não teríamos categorias como gatos, árvores, peixes, mamíferos, estrelas, mas apenas indivíduos isolados e únicos, sem nada em comum com nenhum outro. Contra David Hume, nos indica Borges, a experiência pura não fornece os conceitos com os quais a ordenamos, pois tais conceitos estariam em nós. E tais conceitos muitas vezes não são redutíveis a exemplos da experiência, como o conceito de triângulo, que reúne em si os três tipos possíveis de triângulo (equilátero, isósceles e retângulo), e exatamente por isso não pode ser nenhum deles, o que não é paradoxal porque todo triângulo material tem de ser um dos três tipos, mas o triângulo ideal, não. Ou seja, é uma ilusão ingênua pensar que a experiência, ordenada e categorizada, pré-existe a nós e nos fornece os conceitos com os quais a categorizamos.

O que nossos pensadores parecem nos dizer é que a experiência sozinha não basta para que possamos organizá-la e alcançar conhecimento seguro e, ao mesmo tempo, que os conceitos não são definitivos e, portanto, nos cabe manter uma postura cautelosa, não dogmática e sempre interessada em ampliar nosso leque de sistemas explicativos se não quisermos nos manter presas de enganos e ilusões, que, não obstante serem simulacros, podem ser tão persuasivos quanto a visão do Sol girando sobre nossas cabeças. E isso coloca uma série de questões: como então adquirimos esses conceitos? Que mundo emergirá diante de nós se usarmos um conjunto A ou B ou C de conceitos? E qual a importância da aquisição dos conceitos para a integração ou exclusão dos sujeitos na sociedade, na medida em que ela elege um conjunto determinado de conceitos? Essas são questões importantes, principalmente quando refletimos e temos como

exercício colocar em prática e construir coletivamente processos educativos críticos e emancipadores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-LIMA, M. da C. Conversando com Lara sobre a terra e a Terra. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia – RELEA**, n. 10, p. 23-35, 2010.

BARROS-FILHO, D. **Escolarização de crianças e sua relação com processos de argumentação e transição conceitual**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2017.

BATISTA, B. R. G. dos S. **Do horizonte local às representações da Terra e demais astros no espaço**: um minicurso para professores e planetaristas. 286f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BRETONES, P. S. **Disciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil**. Campinas, SP: [s. n.], 1999.

DESCARTES, R. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

EISENBERG, Z. W. O desenvolvimento de noções temporais através da linguagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 80-88, 2011.

FARIA-FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

HUME, D. **Tratado da Natureza Humana**. Trad. Débora Danovski. São Paulo: Unesp, 2000.

KIKAS, E. The development of children's knowledge: the sky, the earth and the sun in children's explanations. **Folklore**, 2005. Disponível em: <http://www.folklore.ee/folklore/vol31/kikas.pdf>.

KIKAS, E. Children's thinking. Clouds, rain, and rainbow in children's explanations. **Folklore**, 2010. Disponível em: <http://www.folklore.ee/folklore/vol44/kikas.pdf>.

LANGHI, R.; NARDI, R. Formação de professores e seus saberes disciplinares em Astronomia Essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 205-224, 2010.

LANGHI, R.; NARDI, R. Articulações nacionais para a educação em Astronomia. In: **XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF**, Manaus, AM, 2011.

LURIA, A. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MALI, G. B.; HOWE, A. Development of Earth and gravity concepts among nepali children. **Science Education**, v. 63, p. 685-691, 1979.

MALLEUS, E.; KIKAS, E.; MARKEN, T. Kindergarten and primary school children's everyday, synthetic, and scientific concepts of clouds and rainfall. **Res Sci Educ.**, 2016. DOI 10.1007/s11165-016-9516-z.

MONTEIRO DE LIMA, M. T. **The child's view of the world: the origin of moon, sun and stars**. Comunicación presentada en la Conferencia bianual de la International Society for the Study of Behavioural Development. Recife, Brasil, 1993.

NAVARRO, A. V. Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones. **Revista de Educación**, v. 342, p. 475-500, 2007.

NOBES, G.; PANAGIOTAKI, G. Mental models or methodological artefacts? Adults' 'naive' responses to a test of children's conceptions of the earth. **British Journal of Psychology**, v. 100, p. 347-363, 2009.

PLATÃO. **A República**. Livro VII, 9. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

PLATÃO. Sofista. In: **Os Pensadores**. 5. ed. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SCHROEDER, E. Os conceitos espontâneos dos estudantes como referencial para o planejamento de aulas de Ciências: análise de uma experiência didática para o estudo dos répteis a partir da teoria histórico cultural do desenvolvimento. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 1, p. 130-144, 2013.

TOOMELA, A. What Characterizes Language That Can Be Internalized: a reply to Tomasello. **Culture & Psychology**, v. 2, p. 319-322, 1996.

VALSINER, J. **Fundamentals of Cultural Psychology**: worlds of the mind, worlds of life. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2009.

VILLARROELL, J. D.; ROS, I. Young children's conceptions of rainfall: a study of their oral and pictorial explanations. **International Education Studies**, v. 6, n. 8, p. 1913-1939, 2013.

VOSNIADOU, S.; BREWER, W. F. Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. **Cognitive Psychology**, v. 24, p. 535-585, 1992.

VYGOTSKY, L. S. The Development of scientific concepts in childhood. In: RIEBER, R. W; CARTON, A. S. (Eds.). **The collected works of L. S. Vygotsky**. v. 1. Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 1987. p. 167-242.

VYGOTSKY, L. S. The development of academic concepts in school aged children. (Originalmente publicado em 1929). In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 355-370.

MOVIMENTOS INVESTIG/ATIVOS EMANCIPATÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERGIPE

Edinéia Tavares Lopes
Maria Batista Lima
Gerson de Souza Mol
Jéssica Araújo dos Santos
Mailson Acácio de Melo
Shimonehá Rafaela Oliveira de Carvalho

INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Este texto se insere nas investig/ações realizadas, desde 2019, com as comunidades quilombolas de Sergipe com foco em seus processos educacionais escolares e vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe – NEABI-UFS, articuladas com as ações junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIMA-UFS e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED-UFS.

Sergipe é o menor estado da federação e possui 37 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, distribuídas em 29 municípios sergipanos. Segundo o Movimento Estadual Quilombola de Sergipe – MEQS, existem mais 20 comunidades não certificadas por essa fundação, totalizando, em 2022, 57 comunidades.

Nesse estado e nessa instituição, nos quais construímos e reconstruímos as experiências e os conhecimentos aqui apresentados, buscamos compreender a proposição e o desenvolvimento de distintos processos educativos escolares em territórios educacionais quilombolas sergipanos, voltados para os

questionamentos dos efeitos da colonialidade na Educação e para a defesa da urgência da decolonização das práticas educativas¹ e dos processos investigativos, com ênfase na educação antirracista.

O conjunto de investigações em tela é desenvolvido no âmbito do projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” (ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS²) e parte da defesa da educação escolarizada apropriada por essas comunidades.

Não nos referimos ao termo “apropriar” no sentido de tornar (-se) próprio ou conveniente; adequar(-se), adaptar(-se), mas, sobretudo, a tomar para si, apoderar(-se). Portanto, nos inserimos nas vozes que defendem a educação escolar protagonizada por essas comunidades no contexto da luta por seus projetos societários emancipatórios.

A modalidade da Educação Básica nacional denominada Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma das mais novas na organização da educação nacional, foi arduamente conquistada em 2012 como resultado da intensa mobilização do movimento quilombola e do movimento negro, na década de 1980. Assim, essas comunidades, em seus processos de resistências ao projeto moderno-colonial, conquistam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ, estabelecidas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Essa modalidade de ensino e suas diretrizes definem que a EEQ se refere aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas unidades escolares, destinando-se “ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (BRASIL, 2012, Art. 1º, III).

¹ Também pesquisamos em territórios indígenas e ribeirinhos, como o projeto “EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: INVESTIGANDO E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES”, financiado pelo CNPq. Processo nº 429682/2016-6.

² Aprovado pelo CONEP - Parecer: 5.699.931.

Ela deve ser ofertada em escolas localizadas em comunidades reconhecidas, pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas (rurais e urbanas) e por escolas localizadas próximas a essas comunidades e “que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, Art. 1º, IV).

O ensino ministrado nessas instituições educacionais é organizado fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, Art. 1º, I).

Essas unidades escolares devem ser concebidas em sua profunda relação com o território onde estão inseridas, pois ele é *locus* de construção e (re)significações identitárias, no qual são garantidas as formas próprias e distintas de organização social e cultural dessas comunidades e é ensinado e aprendido sobre o que é ser quilombola (LOPES, 2021).

Contudo, há certo consenso na reivindicação das comunidades quilombolas e na produção acadêmica no que diz respeito ao papel significativo que a educação escolarizada tem na formação da identidade étnico-racial das/os estudantes quilombolas (LOPES, 2021). Decerto, nos espaços de educação escolarizada em que prevalece a lógica do branqueamento – com currículo eurocêntrico e o conseqüente silenciamento dos modos de ser e de viver das comunidades remanescentes de quilombos –, a construção identitária dessas/es estudantes é afetada de forma significativa (LIMA, 2004; LARCHERT; OLIVEIRA, 2017; CUSTÓDIO; FOSTER, 2019; LOPES, 2021).

Nesse sentido, a EEQ deve se constituir como espaço de rompimento com currículos escolares e práticas pedagógicas que,

mesmo após uma década da promulgação das DCNEEQ, ainda invisibilizam as identidades quilombolas, suas ancestralidades, seus saberes e fazeres, além de silenciarem as suas histórias de luta e as contribuições para a formação do nosso país (LIMA, 2004; GOMES, 2012; LARCHERT; OLIVEIRA, 2013; ARRUTI, 2017; LOPES, 2021).

De tal modo, situamos nosso entendimento nas críticas do grupo “Modernidade/ Colonialidade” ao projeto moderno-colonial capitalista e, a partir dessa crítica, na busca pela construção/reconstrução de um mundo a partir das demandas da América Latina e demais localidades colonizadas pela Europa Centro-Occidental.

Com isso, defendemos que a escola quilombola se configure como espaço que questione e atue na desconstrução da matriz colonial do poder, em direção à construção de “outras” formas de poder, saber, ser e viver (QUIJANO, 2000, 2012; ESCOBAR, 2003; WALSH, 2007, 2012, 2013). Portanto, a EEQ deve se constituir, nesse cenário, como lugar que, ao questionar as colonialidades, e de forma particular o racismo estrutural, promova a construção de práticas pedagógicas antirracistas que rompam com currículos escolares produtores dessas invisibilidades.

Assim, circunscritas/os nos limites que esse tipo de escrita permite, ousamos nos debruçar neste texto sobre o projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, visando compartilhar as primeiras aprendizagens proporcionadas pelas e produzidas com as comunidades quilombolas de Sergipe, na elaboração e nos primeiros passos do projeto em tela.

Dito isso, apresentamos a seguir um breve relato do contexto que antecede a elaboração do projeto, as questões de pesquisa, a equipe, os objetivos e os referenciais teóricos que fundamentam e impulsionam essa investigação. Por fim, registramos algumas reflexões acerca dos principais resultados das investigações desenvolvidas e do contexto atual.

PRIMEIROS PASSOS

Nossas investigações se inspiram, inicialmente, em Freire – importante (e pioneiro) crítico brasileiro ao colonialismo e à manutenção da mentalidade colonial na educação e defensor da educação emancipatória. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em resposta à “Encuesta”, sobre o V Centenário do chamado “Descobrimento da América”, traz para o debate a necessidade de não naturalizar o chamado “Descobrimento da América” e faz uma crítica forte contra o colonialismo³:

[...] A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo.

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão de espoliação. É a de quem recusa encontrar positividade em um processo por natureza perverso.

Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos até hoje. (FREIRE, 2000, p. 34).

Freire nos convida, como aponta Nóvoa (1998, p. 187), a ficarmos “em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica”.

³ “Texto redigido como resposta à ‘Encuesta’ realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, Buenos Aires, sobre o V Centenário do chamado ‘Descobrimento da América’. Agenda do Professor Paulo Freire (24.4.1992)”. (FREIRE, 2000, p. 34).

Inspiramo-nos também, e sobretudo, no papel educativo das históricas resistências das comunidades quilombolas sergipanas, em consonância com Nilma Lino Gomes (2017) ao conceituar o Movimento Negro como agente educador pelo importante papel educador que esse movimento brasileiro tem na produção de saberes emancipatórios e na sistematização de conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil.

Fals Borda (2010a, 2010b) contribui com nossa investig/ação ao defender pesquisas comprometidas com as comunidades e seus projetos societários e sem hierarquização entre pesquisadores/as e participantes.

Dito isso, cabe apontar o processo que antecede a elaboração do projeto. Como anunciado, sobretudo nos últimos cinco anos, por meio do NEABI-UFS, as duas primeiras autoras deste texto, comprometidas com os projetos societários das comunidades quilombolas deste estado, têm se empenhado em produzir conhecimentos sobre a educação escolar desenvolvida em territórios quilombolas sergipanos.

Essas ações realizadas, em parceria com o Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE), na própria instituição – no ensino, na pesquisa e na extensão – e nas comunidades quilombolas contribuíram para a criação, em 2019, do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS) e sua realização no mesmo ano. A coordenação do FEEQS contou com três lideranças quilombolas e uma pesquisadora da UFS/NEABI (primeira autora deste trabalho), quais sejam: Silvânia Correia de Moura, José Wellington Fontes Nascimento e Xifroneze Santos (Figura 1).

Figura 1. Coordenação do FEEQS



Fonte: Arquivos do FEEQS.

Silvânia é mulher negra quilombola, moradora do Quilombo Lagoa dos Campinhos, pedagoga e licenciada em Matemática, com Especialização em Psicopedagogia, professora da rede pública de dois municípios sergipanos. É coordenadora da Associação do Território Remanescente de Quilombo Pontal dos Crioulos, localizado no município de Amparo de São Francisco. Tem larga experiência na militância, na docência e na gestão educacional. Convocada pela coordenação da Associação Remanescente de Quilombo Pontal dos Crioulos, foi candidata, pelo Partido dos Trabalhadores – PT e eleita a primeira vereadora quilombola do estado de Sergipe. Exerceu dois mandatos: 2009 a 2012 e 2012 a 2015.

Xifroneze é mulher negra quilombola, servidora pública municipal na função de merendeira, tem Ensino Médio completo; liderança comunitária nascida, criada e residente no Quilombo Caraíbas, localizado no município de Canhoba. Tem larga experiência junto aos conselhos de segurança alimentar estadual e nacional. É presidente da Federação Estadual das Comunidades Quilombolas do Estado de Sergipe e faz parte da Coordenação Estadual do MQSE, coordenando, no período, a região do Baixo São Francisco. Também é coordenadora estadual da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Foi candidata, em 2018, a deputada estadual, representando o MQSE, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Wellington é homem negro quilombola, liderança do Quilombo Porto D'Areia, localizado em Estância; assistente social com ampla experiência nos movimentos quilombolas estadual e nacional. Coordenador estadual do MQSE. No período, presidente da Associação dos Moradores e Amigos Remanescentes do Quilombo do Porto da D'Areia e representante na CONAQ. A partir da indicação do MQSE, estava como assessor do gabinete da Secretaria de Estado de Agricultura – SEAGRI.

O FEEQS foi proposto inicialmente com três funções articuladas: mobilizadora, propositiva e produtora de conhecimentos sobre a EEQ no estado de Sergipe, essa última sob a responsabilidade das duas pesquisadoras do NEABI-UFS, autora e coautora deste trabalho. Foi realizado, em 2019, a partir de quatro etapas regionais (Figura 2) e um encontro geral, denominado FEEQS (Figura 3). Nos fóruns regionais, foram aglutinadas comunidades de vários municípios a partir das experiências e dos critérios estabelecidos pelo MQSE, que considerou, sobretudo, suas localizações e a necessidade de deslocamento até os locais dos encontros. A etapa estadual foi realizada em Aracaju (LOPES, 2021).

Figura 2. Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe – etapas regionais: Estância e Baixo São Francisco, 2019



Fonte: Arquivos do FEEQS, 2019.

Na etapa estadual do FEEQS, foram apontadas, dentre outras, a necessidade da produção de conhecimentos sobre a educação

escolar ofertada nessas comunidades e a formação dos/as docentes que atuam nessas escolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos/as das comunidades quilombolas.

Figura 3. Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe – etapas regionais: Alto Sertão e Grande Aracaju, 2019



Fonte: Arquivos do FEEQS, 2019.

Em relação à formação continuada docente, no início de 2020 iniciamos, como primeira ação, o curso de extensão “Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”. O isolamento social imposto pela pandemia levou à interrupção do curso (Figura 4).

Figura 4. Cartaz de divulgação do curso de extensão “Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”, 2020

Curso “Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”

Local: sala 104 da Didática 6, Campus São Cristóvão

Público: membros das comunidades quilombolas e profissionais da educação que desenvolvem atividades nas escolas quilombolas sergipanas.

Carga Horária total: 20h(à distância e presenciais).

Programação:

04/03/2020 (8h presenciais) 8 - 12h: Fundamentos e passos de elaboração.
13 - 17h: Definição das orientações para elaboração dos PPP

18/03/2020 (8h à distância) 8 - 12h: Articulação e discussão sobre a elaboração dos PPP

25/03/2020 (8h presenciais) 9 - 13h: Apresentação do processo de elaboração dos PPP

Coordenadoras: Maria Batista Lima e Edinéia Tavares Lopes

Inscrição: Informações: 999393301, 999391394 e 31947087

<https://www.siquaa.ufs.br/siquaa/public/extensao/paginaListaPeriodosInscricoesAtividadesPublico.jsf?aba=p-extensao>

Fonte: Arquivos do FEEQS, 2020.

Também foi elaborado o projeto de especialização “PROJETO “INVESTIG(AÇÃO) E FORM(AÇÃO) EM EDUCAÇÃO ESCOLAR EM QUILOMBOS SERGIPANOS”⁴, que teve como objetivo investigar se e como os saberes tradicionais e as práticas culturais estão incluídos no currículo e, em caso de ausências, de que modo é possível incorporá-los nos projetos político pedagógicos, no planejamento docente e nas práticas implementadas em sala de aula, nas diferentes áreas do saber, em cinco escolas quilombolas localizadas no Baixo Sertão Sergipano.

Foi elaborado em diálogo com vários/as docentes das escolas quilombolas sergipanas. Fundamentou-se na pesquisa-ação colaborativa e, como dito, foi fruto das discussões realizadas, durante o ano de 2019, no FEEQS. Infelizmente, não foi financiado, inviabilizando sua execução.

Com o retorno das atividades presenciais, algumas ações voltaram a ser realizadas com as comunidades e/ou com o MQSE, buscando contribuir com as demandas apresentadas e com o planejamento das ações do ano. A partir desses diálogos mantidos com as comunidades e suas entidades representativas (movimento quilombola e associações), catalisados, sobretudo, nos debates e embates realizados durante o FEEQS, foi elaborado o projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, que apresenta, já em seu título, um chamamento para refletir sobre a EEQ em Sergipe, qual seja: “O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

O projeto apresenta a seguinte questão de pesquisa:

Quais possibilidades e desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem as comunidades escolares (alunos/as, docentes, gestores/as e pais/mães), as comunidades quilombolas (incluindo o movimento quilombola, lideranças e demais representantes), a produção

⁴ Submetido ao edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos, iniciativa do Itaú Social e realização do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (2020). Não financiado.

científica na área e os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP)? (LOPES, 2022a, p. 3).

Por sua vez, como objetivo geral elencamos:

[...] compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunos/as, docentes, gestores/as e pais/mães), as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e observações em campo. (LOPES, 2022, p. 3).

Para o diálogo que propusemos neste texto, mais importante que a questão e o objetivo da pesquisa é a opção metodológica. Para esta produção de conhecimento, adotamos a abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2003) do tipo investigação-ação participativa (FALS BORDA, 2010a, 2010b; MOTA NETO, 2015).

Na investigação-ação participativa (IAP), os caminhos são construídos na investigação, na consciência coletiva e na práxis transformadora (BORDA, 2010a, 2010b) e se busca romper com a dualidade sujeito/objeto e com a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimentos populares/tradicionais e produzir conhecimento comprometido com as comunidades e seus projetos societários (MOTA NETO, 2015).

Na produção de conhecimento proposta, contamos na equipe com três professoras ligadas ao NEABI-UFS, lideranças quilombolas, docentes quilombolas, militantes do movimento negro e estudantes de pós-graduação e de graduação, conforme pode ser identificado na imagem a seguir (Figura 5).

Figura 5. Equipe do Projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS



Fonte: Arquivo do Projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, 2022.

Cabe registrar que durante o desenvolvimento do projeto diferentes protagonistas compuseram as equipes. Da mesma forma, outros/as, considerando as limitações pessoais e as colocadas pelos prazos da pós-graduação, puderam se mover por outros caminhos.

Esses/as protagonistas puderam, também, assumir funções distintas em diferentes etapas do projeto, explicitando a característica dinâmica e desafiadora dessa produção de conhecimento que se propõe coletiva, não linear e comprometida com as comunidades.

Assim, esta pesquisa, que se propõe produzida por diferentes protagonistas sociais, com diversos vínculos e compromissos com a escola quilombola, é suleada pelos fundamentos da IAP (BORDA,

2010a, 2010b), pela defesa de processos educativos a partir da perspectiva freireana (FREIRE, 1999, 2000), pelos aportes da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial (QUIJANO, 2000, 2012; ESCOBAR, 2003; WALSH, 2007, 2012, 2013) e pelos fundamentos que organizam a EEQ, conforme as DCNEEEQ (BRASIL, 2012).

O campo de pesquisa compreende, inicialmente, as quatro⁵ escolas estaduais quilombolas sergipanas e suas respectivas comunidades, localizadas em distintos territórios quilombolas sergipanos (urbanos e rural), a saber: Escola Estadual Gilberto Amado (Porto D'Areia), Colégio Estadual Quilombola 3 de Maio (Brejão dos Negros), Escola Estadual Otávio Bezerra (Ladeiras) e Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio (Mocambo).

PRIMEIROS RESULTADOS DESSES DIÁLOGOS

Como já dissemos, várias ações de ensino, pesquisa e extensão têm sido desenvolvidas. Como subprojetos de pesquisas vinculados ao projeto em tela, foram concluídas duas pesquisas de mestrado, outras duas pesquisas de mestrado estão sendo realizadas e uma pesquisa de pós-doutorado, realizada pela coordenadora do projeto na UnB, com a supervisão do prof. Dr. Gerson de Souza Mol, coautor deste texto. A seguir, apresentamos algumas dessas pesquisas concluídas e, em sua maioria, em desenvolvimento.

Citamos inicialmente a dissertação de Ângela Sales Andrade dos Santos⁶, com o título *Uma análise do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: o (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais*. Essa investigação teve o objetivo de analisar se e de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio

⁵ No período de elaboração do projeto, a Escola Rural Povoado Mussuca passou por um processo de municipalização. Com isso, a rede estadual atualmente possui quatro escolas quilombolas.

⁶ Realizada no PPGECIMA-UFS com a orientação da profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes.

Estadual Quilombola 27 de Maio (CEQ27M) aborda as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as DCNEEQ. A pesquisa, realizada ainda no período crítico da pandemia de Covid-19, adotou como abordagem metodológica o estudo de caso e teve como instrumentos de coleta a análise documental, complementada com entrevistas e observações. Observou-se em relação ao PPP 2019 um cenário político/educacional desfavorável nos âmbitos nacional e estadual, bem como na instituição escolar, quais sejam: o avanço da extrema-direita no país e os ataques à educação pública; o não lugar da EEQ na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe (SEED-SE) e a situação de irregularidade cadastral do colégio. No que diz respeito ao PPP 2020, mesmo que não tenham ocorrido mudanças significativas nos cenários nacional, estadual e institucional, se constatou que a insurgência do FEEQS trouxe diversas provocações que repercutiram na elaboração do PPP (2020), possibilitando a inserção das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais. A autora conclui que, mesmo com os esforços da gestão escolar e das lideranças (jovens e adultas) na resolução desses desafios, diversos fatores contribuíram para que esses avanços não fossem tão significativos, tais como: “ausência de formação continuada por parte da SEED/SE e situação de irregularidade cadastral do colégio”, limitando a realização de algumas atividades, inclusive com o NEABI/UFS. Todos esses desafios foram agravados com a Pandemia da Covid-19.

Destacamos que esses desafios, ampliados pelo retrocesso político em nível nacional ocorrido nos últimos anos, reduziram as possibilidades de avanços e trouxeram perdas significativas, como a falta de investimentos e o desmonte e enfraquecimento das instituições voltadas para políticas públicas. Destacamos neste trabalho os retrocessos nas políticas voltadas para a equidade e para a educação.

No que tange à equidade, ilustramos como perdas a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão (SECADI) e o desmonte da Fundação Cultural Palmares, órgãos importantes para a execução das políticas públicas voltadas à redução das desigualdades raciais em nosso país.

Nas políticas educacionais, as diversas (contra)reformas, diretrizes, projetos de leis, vinculadas à lógica mercadológica capitalista e ao avanço do conservadorismo, têm trazido perdas significativas para a educação brasileira.

Tudo isso ampliou a desvalorização material, simbólica e político-pedagógica dos grupos sociais historicamente discriminados, como a população negra, as comunidades quilombolas, os povos indígenas e demais populações do campo.

Esses retrocessos na política macro se refletem no cenário local. Nesse sentido, as comunidades quilombolas sergipanas e seus/as docentes e as equipes gestoras enfrentam, desde sempre, desafios diversos em seus projetos societários e, particularmente, na efetivação da EEQ em sua perspectiva emancipatória, que requer o rompimento com uma educação fundamentada no modelo moderno/colonial/patriarcal/racista/eurocentrado. Esses desafios, como dito, são agravados nesse período de retrocessos de políticas públicas ao trazerem perdas significativas para a educação brasileira e, de forma ainda mais severa, para a educação das populações tradicionais.

Em Sergipe, ainda no início de 2023, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) não traz em sua estrutura um setor específico para a EEQ, alocando essa questão em um setor denominado Serviço de Educação do Campo e Diversidade (SECAD), vinculado ao Departamento de Educação (DED) (SANTOS, 2022). Essa divisão da SEDUC-SE é responsável pelo acompanhamento de várias políticas educacionais, englobando a Educação do Campo, a Educação Ambiental, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Observamos que nesse setor ainda não há profissionais da educação com formação específica

para trabalhar com essa modalidade de ensino da Educação Básica⁷. Também não há professoras/es quilombolas nessa equipe.

Isso demonstra, talvez, o pouco cuidado com as especificidades de cada modalidade e, mais especificamente, com a EEQ no estado, explicitando, desse modo, também, na política educacional sergipana, a produção das invisibilidades das identidades quilombolas, já apontadas neste texto.

No cenário nacional, um novo momento se anuncia com a saída da ultradireita do comando do país. Porém, em Sergipe, esses novos ventos não parecem trazer o frescor que tanto precisamos. Nos primeiros dias da nova gestão estadual, inúmeras denúncias têm sido realizadas pelas escolas acerca do processo de seleção/indicação de diretores das direções das escolas. Há muito que se encaminhar na efetivação da gestão (de fato) democrática no estado. Mas isso é assunto para outro momento. Vale o registro!

Dando continuidade aos relatos das investigações, citamos o projeto de pós-doutorado, em desenvolvimento, intitulado *Educação em Ciências Naturais em escola quilombola: diálogos sobre formação e trabalho docente numa perspectiva decolonial*. O projeto é desenvolvido pela professora Edinéia, coordenadora do ENTRELAÇOS. A mestrandia Jéssica, coautora deste texto, inicia sua pesquisa vinculada a esse subprojeto, com a orientação da professora supracitada. Tem como objetivo geral:

[...] analisar as possibilidades e os desafios encontrados no ensino de Ciências Naturais em uma escola estadual quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunos/as,

⁷ Uma das profissionais que compõem esse setor integra a equipe do Projeto ENTRELAÇOS desenvolvendo sua pesquisa de mestrado. Sua pesquisa tem o título provisório "Limites e possibilidades da Educação em Ciências em uma escola quilombola sergipana: um olhar sobre documentos orientadores e normatizadores", que tem como objetivo compreender quais são os limites e as possibilidades para a Educação em Ciências na Escola Quilombola 3 de Maio, localizada no Povoado Brejão dos Negros, município de Brejo Grande, Sergipe. A pesquisa, em fase inicial, tem como método de coleta de dados a análise documental.

docentes, gestores/as e pais/mães), o movimento quilombola (lideranças), a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e observações em campo. (LOPES, 2022b, p. 9).

Como objetivos específicos elencamos:

- analisar se e de que forma os documentos administrativos, orientadores e pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico, Plano Anual, Currículo Sergipano, etc.) abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais e como se relacionam com a área de Ciências Naturais;
- analisar o que dizem a comunidade escolar, o movimento quilombola e os documentos normativos e orientadores sobre o ensino de Ciências Naturais na escola;
- identificar, num processo dialógico e formativo com os/as docentes, na condição de (co)pesquisadores/as, saberes e fazeres culturais que podem/têm se constituído como temática do ensino de Ciências Naturais nessa escola, a partir dos anseios dessa comunidade, da produção científica na área e de nossa defesa do ensino contextualizado na perspectiva intercultural e decolonial. (LOPES, 2022b, p. 9).

Esse projeto de pós-doutorado, vinculado também ao projeto ENTRELAÇOS, tem como recorte a Educação em Ciências, adota a IAP como metodologia e está sendo desenvolvido na Escola Estadual Gilberto Amado, uma das quatro escolas estaduais quilombolas de Sergipe. Essa escola está localizada na comunidade quilombola urbana Porto D'Areia, no município de Estância/SE. Os dados dessa pesquisa são coletados com diferentes métodos/instrumentos, a saber: análise documental, observações, questionários e entrevistas, efetivados em etapas de investigação e ação.

Como primeiros dados vinculados ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa de pós-doutorado, identificamos os

saberes e fazeres culturais do Barco de Fogo como temática do ensino de Ciências Naturais nessa escola.

O Barco de Fogo se constituiu como um forte elemento da identidade dos estancianos (Figura 6). Pela sua importância, durante os festejos juninos desse município ocorre o concurso do Melhor Barco de Fogo; a Lei nº 7.301/2011⁸ instituiu no calendário oficial de eventos do estado de Sergipe o Dia do Barco de Fogo, e, em julho de 2013, o Barco de Fogo foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial de Sergipe⁹. A origem da produção do Barco de Fogo está ligada ao bairro Porto D'Areia e se espalhou por diversos espaços diferenciados pelo bairro e pelo município.

Figura 6. Exposição de um Barco de Fogo, Dia do Barco de Fogo, Arraiá do Zé Dinato, São João de Estância, 11 de junho de 2022



Autoria: Edinéia Tavares Lopes, 2022.

Fonte: Arquivo do projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS, 2022.

Na continuidade desse estudo sobre o Barco de Fogo, refletiremos sobre as potencialidades de essa importante

⁸ SERGIPE. Lei nº 7.301, de 12 de dezembro de 2011, publicada no Diário Oficial Nº 26.380, do dia 16/12/2011. Institui no calendário oficial de eventos do Estado de Sergipe o Dia do Barco de Fogo. Sergipe, Diário Oficial do Estado, 2011.

⁹ Lei nº 7.690, de 23 de julho de 2013.

manifestação cultural ser constituída como temática interdisciplinar e seu potencial contextualizador no ensino de Ciências Naturais.

Ainda como dados gerais acerca das investigações realizadas até o momento, observamos, nos diálogos mantidos com lideranças quilombolas, docentes e gestores/as e nas primeiras leituras dos PPP, uma busca por ressignificar esses documentos e as práticas pedagógicas tendo como eixo a efetivação dessa modalidade da Educação Básica.

Sabemos que a proposição e a efetivação dos currículos ocorrem em território de disputa em que interesses distintos e por vezes antagônicos estão em jogo. Nesse contexto, cada avanço e cada conquista, nesse território de disputa, fortalecem as existências e resistências quilombolas.

Como vimos, buscamos desenvolver essas ações fundamentadas na investigação-ação participativa, comprometidas com a educação escolar das comunidades quilombolas sergipanas. Apresentamos neste tópico um relato do contexto que antecede a elaboração do projeto, as questões de pesquisa, a equipe, os objetivos e os referenciais teóricos que fundamentam e impulsionam essa investigação. Registramos, ainda, reflexos referentes aos principais resultados das investigações desenvolvidas até o momento.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Compartilharmos aqui as primeiras aprendizagens proporcionadas e produzidas com essas comunidades que dizem respeito à elaboração e aos primeiros passos do projeto ENTRELAÇOS DE RE/EX/ISTÊNCIAS. Com elas temos aprendido sobre os desafios e as potencialidades na implementação da EEQ em Sergipe. Nesses movimentos investigativos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, que se propõe emancipatórios, buscamos também aquilombar a universidade.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e número: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 107-142, 2017.

BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, ene./dic. 2003.

FALS BORDA, O. Por un conocimiento vivencial. In: GUERRA, J. M. R. (org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

FALS BORDA, O. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. R. (org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-**

raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2013, p. 44-60.

LIMA, M. B. Repertórios culturais, identidades étnicas e educação em territórios de maioria afro-descendente. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G. e S. (orgs.). **Identidade Negra:** Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil. ANPED/Ação Educativa, 2004. p. 130-155.

LOPES, E. T.; SANTOS, A. S. A.; LIMA, M. B.; FRANÇA, E. T. (F)atos de resistência: fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. **Revista ABPN**, v. 13, p. 84-106, 2021.

LOPES, E. T. **Entrelaços de res/ex/istências:** O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe? Projeto de Pesquisa, Sergipe, 2022.

LOPES, E. T. **Educação em Ciências Naturais em escola quilombola:** diálogos sobre formação e trabalho docente numa perspectiva decolonial. Plano de Trabalho/Projeto de Pesquisa de Doutorado. UnB/UFS, 2022.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, L. (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 122-146.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**, n. 122, maio 2012.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, may./ago. 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

QUESTÃO AGRÁRIA EM SERGIPE: UMA FACA DE DOIS “LEGUMES”

Laiany Rose Souza Santos
José Hunaldo Lima

INTRODUÇÃO

A questão agrária mundial vem passando por profundas transformações, principalmente no direcionamento dos capitais especulativos para setores produtivos, expandindo-se para os países da Nossa América/Abya Yala¹ e da África, onde há grandes reservas materiais para a reprodução da vida. Nesse contexto, se verifica a mobilização de dinheiro-capital para aquisição de terras, ou seja, para especulação futura, mediante a conversão dos Bens Comuns da Humanidade (HOUTART, 2013) em uma mercadoria (vendável ou rentável), ou convertendo-a em fatores de produção capitalista de mercadorias alimentícias, energéticas ou minerais.

Em razão disso, as mudanças na conjuntura política na última década com a ascensão de governos e projetos de sociedade de conotação ultraneoliberal (LÓPEZ SEGRERA, 2016) respondem ao aprofundamento da crise estrutural do capital. No ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia em relação ao novo coronavírus (causador da Covid-19), que se

¹ Nossa América faz referência a José Martí (1891), que chamou *Nuestra America* a fim de ressignificar o território. *Abya Yala* es el nombre kuna que, en especial en América del Sur, es utilizado por los y las dirigentes y comunicadores indígenas para definir al sur y norte del continente, siendo América un nombre colonial con el que no quieren identificar su territorio común. El pueblo Kuna, quien vive en los archipiélagos de Panamá y en el Darién, habla una lengua del grupo chibchense y puede visualizar desde su precisa geografía en la cintura del continente, tanto el sur como el norte de América, siendo quizá por ello el único que le ha dado un nombre común.

manifestou com grande repercussão e velocidade, exacerbando as contradições do modelo insustentável do capital.

Isso evidenciou como a questão agrária está relacionada a todos os setores da sociedade, inclusive a educação, setor em que iremos focar neste artigo. Tal relação está evidenciada em dados provando como o campo é heterogêneo e espaço de contradição e disputas de poder, se estabelecendo também as relações de classes sociais, em que há quem produza *commodities*, que visam a inserção no mercado mundial, e o campesinato, que objetiva produzir alimento de forma diversificada e levando em consideração a cultura alimentar local.

É esse alimento produzido pelo campesinato que supre as principais demandas alimentares da população. No Brasil, representa 70% da produção, apesar de ocupar apenas 23% da área total das propriedades agropecuárias no país². Nesse sentido, relembramos a palavra de ordem dos movimentos sociais camponeses: “Se o campo não planta, a cidade não janta”.

No Brasil, as dificuldades para manter a educação do campo já são latentes, por isso se fazem necessárias políticas públicas de direcionamento da produção alimentar para escolas, como o caso do PAA e do PNAE, visto que por vezes a escola é a única fonte de alimentação de crianças e jovens. Segundo a FAO, “a suspensão das atividades escolares na América Latina e no Caribe durante a pandemia afetou cerca de 85 milhões de meninas e meninos que se beneficiam dos programas de alimentação escolar” (2020, s/p), e, apesar de entendermos a fome como um fenômeno

² Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE referenciados em artigos disponíveis em: <http://www.asbraer.org.br/index.php/rede-de-noticias/item/3510-quem-produz-os-alimentos-que-chegam-a-mesa-do-brasileiro#:~:text=Quando%20se%20consideram%20alimentos%20consumidos,%2C%20milho%2C%20leite%2C%20batata> e <https://summitagro.estadao.com.br/noticias-do-campo/o-que-e-agricultura-familiar-e-qual-e-a-sua-importancia/#:~:text=Em%20extens%C3%A3o%20de%20%C3%A1rea%2C%20a,entre%2045%20e%2054%20anos>. Acesso em: 16 fev. 2023.

geograficamente universal (CASTRO, 1984), a pandemia a intensificou e ampliou.

Essa condição foi expressa durante a pandemia com resultados que ainda iremos “colher” por anos a fio, de interrupção na educação, fechamento de escolas do campo, fome e desnutrição que impactam no desenvolvimento sociocultural, aumento de casos de violência, entre outras condições enfrentadas por professoras/es e estudantes. Para não ser exposta essa realidade, o governo brasileiro, no contexto presidido por Jair Bolsonaro, interrompeu o Censo e o trabalho do IBGE.

Segundo Whitacker (2021, s/p), “a ignorância não é neutra, nem mesmo vitimizadora. É um desejo de não conhecer”. Através do Censo se apresenta a condição da população (trabalho, moradia, renda etc.), portanto vamos abordar dados do último Censo (2017) disponíveis para entender a realidade sergipana e como isso impacta na educação do campo, sendo considerada por nós como uma faca de dois “legumes” por apresentar a conflitualidade da luta de classes expressa na produção e o direcionamento dela e como isso desvela uma realidade cruel e dialética de fome e ganância.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO SERGIPANO

Entendemos que o campo é um espaço demarcado pela conflitualidade entre a produção do agronegócio e do campesinato. O campesinato é uma classe social que produz valor de uso, estabelece relação com a terra, que é de realização da vida pelo trabalho, e é indispensável “porque produz a diversidade social e natural, que é um valor de uso e não um valor de troca” (BARTRA, 2011, p. 106). Diferentemente dos interesses capitalistas de produção do lucro, o campesinato busca na terra a satisfação de suas necessidades humanas. Nesse sentido, a terra de trabalho não se confunde com a visão de terra de negócios expressa nas relações capitalistas do agronegócio.

No campo sergipano, o campesinato se revela através de sua presença, permanência e força a partir da luta pela terra, com

destaque para a região Noroeste e a manutenção das unidades familiares no Agreste. É o trabalho realizado pelo campesinato que torna possível a efetiva alimentação de grande parte da população local. Diferentemente se apresenta o agronegócio, que em Sergipe é representado pela produção de cana-de-açúcar, laranja e mais recentemente o milho, que à medida que aumenta sua produção também amplia os índices de desmatamento, de níveis e uso de venenos e principalmente de manutenção e aumento da concentração de terras e de pobreza no campo.

A compreensão desse fenômeno, que envolve a permanência e produção do campesinato, assim como a produção do agronegócio e suas implicações, será explicitada neste artigo a partir do uso da cartografia como ferramenta de análise da questão agrária em Sergipe numa visão territorial. Isso porque com os mapas é possível observar a conflitualidade entre o agronegócio e a produção camponesa que constitui o território, entendido pela ciência geográfica como espaço de relações de poder em que “o poder visa o controle sobre os homens e sobre as coisas” (RAFFESTIN, 1993, p. 58); é multidimensional e imanente, por isso faz parte de todas as relações.

A preocupação com a temática da questão agrária em Sergipe se deu durante as discussões na disciplina Educação do Campo, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial, que fez parte do curso de Especialização Escola da Terra, na Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, no município de Itabaiana, problematizando em calorosas discussões a permanência do camponês, o avanço do agronegócio e a relação com a questão agrária.

Dessa forma, o artigo foi construído para atender à demanda do diálogo iniciado em sala de aula, relacionando teoria e prática através de metodologia que constitui coleta de dados, elaboração de mapas e análise dos resultados da espacialização dos dados.

Coleta de dados: com a escolha de dados referentes ao ano de 2017 (ano do último Censo Agropecuário), selecionamos os seguintes produtos: cana, laranja e milho por serem da produção do

agronegócio sergipano, cultivados em grandes e médias propriedades, voltados para a indústria, a exportação e a alimentação do rebanho bovino, sem nenhuma preocupação com a alimentação local. Também selecionamos hortifrúti, além de vegetais, como a batata-doce e o inhame, pela importância deles nas pequenas propriedades que representam o campesinato, colocando em evidência a produção dos vegetais no Agreste sergipano.

Os dados pesquisados no Censo Agropecuário foram organizados em banco de dados, sistematizados para elaboração do mapeamento que especializa a informação. Preferimos (devido ao formato do artigo) exibir os mapas em formato de prancha a fim de visualizar de forma didática a territorialização tanto do agronegócio quanto da atividade camponesa e assim construir a leitura da questão agrária em Sergipe, que vai além da produção e implica outros espaços como a relação de *déficit* habitacional, pobreza no campo e educação.

AGRONEGÓCIO E AGRICULTURA CAMPONESA: a espacialização da conflitualidade em Sergipe

Na atual fase do capitalismo monopolista, fundado na acumulação flexível, em que a globalização é dada não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, a apropriação da terra/natureza assume formas diversas como a corrida de estrangeiros (Estados-Nação, fundos financeiros e corporações transnacionais) pela apropriação de frações de natureza. “Isso quer dizer que o capitalismo monopolista mundializado criou uma nova ordem mundial, fundada, simultaneamente, em uma nova divisão mundial do trabalho nos termos de uma nova aliança da classe burguesa em nível mundial” (OLIVEIRA, 2015, p. 239).

Essa problemática estrutural explicita sua essência geográfica quando da eclosão dos conflitos territoriais, gerados pelo antagonismo das classes sociais e seus modos e interesses de apropriação e de dominação do espaço, uma vez que “a

concentração da terra não é igual à concentração do capital; ao contrário, revela a irracionalidade do método que retira capital do processo produtivo, imobilizando-o sob a forma de propriedade capitalista da terra” (OLIVEIRA, 2007, p. 66).

A territorialização do capital monopolista na agricultura, ao expandir as fronteiras agrícolas, com seus monocultivos que devastam faixas mais amplas de natureza, além de expropriar as populações do campo, deixa um rastro de desequilíbrios ecológicos. Isso influencia, inclusive, ao romper com os circuitos microbiológicos, na promoção de saltos zoonóticos de um hospedeiro natural de certo tipo de vírus para outro animal que participa ou pode vir a participar da alimentação humana.

A proximidade e a regularidade no contato forjam um ambiente que força a evolução da doença. E, ainda que não se tenha consolidado o conhecimento sobre a origem da Covid-19, a tese mais aceita na comunidade científica é a desenvolvida por Robert Wallace (2020) no livro traduzido para o português como *Pandemia e Agronegócio*. O autor sustenta o nexos entre o agronegócio e a etiologia da epidemia. Foi assim com o Ebola, a Gripe A - H1N1, o SARS, a Gripe Aviária e é assim com o SARS-Cov-2.

Isso nos mostra como existe uma interligação da questão agrária com todas as esferas da vida, inclusive para entender o mundo pandêmico que impactou na vida de milhares de pessoas (levando à morte de 698 mil pessoas no Brasil). Também influenciou na relação com a educação, na necessidade de distanciamento social, no aumento da fome no campo, na pobreza, no agravamento de outras doenças, da violência, entre outras questões, nos rememorando a célebre frase de José de Souza Martins de que a questão agrária engole a tudo e a todos, quem vê e quem não quer ver.

No Brasil, a leitura da questão agrária apresenta um conjunto de processos e problemas antigos e novos. Dentre os elementos históricos podemos destacar a permanência da elevada concentração fundiária, o rentismo fundiário, a superexploração do

trabalho, a violência no campo e as lutas dos trabalhadores por reforma agrária e território.

Dentre os elementos recentes podemos mencionar a aliança do agronegócio com os governos e a academia para sua afirmação como motor do desenvolvimento econômico nacional, a legalização da transgenia, a flexibilização das regras para venda e consumo de agrotóxicos e a financeirização da agricultura.

Em Sergipe, boa parte do agronegócio tem na sua base a estrutura herdada do período do Brasil Colônia, destacando principalmente a atividade açucareira, com base nas grandes fazendas, no trabalho escravo e na exportação. Expressão dessa herança que apresenta a dialética entre os problemas antigos e os novos nota-se nas características sociais, culturais e econômicas, em que, desde as grandes fazendas açucareiras ao agronegócio, que se amplia para além das porteiras, se perpetuam a estrutura fundiária concentrada, a desigualdade social aprofundada nas relações que deixam de ser fundadas no trabalho escravo, mas que na prática apresentam características hierárquicas na relação entre os fazendeiros do agronegócio com o campesinato/classe trabalhadora.

Com os estudos realizados, se chegou à definição de três cultivos que mantêm essa lógica de mercado: a cana, a laranja e o milho, que podem ser observados na Prancha 1, que demonstra a territorialização dessas produções. No primeiro mapa da prancha, se tem a produção de cana, que historicamente se concentrou no Vale do Cotinguiba e reuniu as melhores condições para a implantação e manutenção da atividade, com solos férteis (denominados massapé), abundante força de trabalho escrava e facilidade no processo de escoamento.

A produção da cana, mesmo se expandindo em direção ao Norte (Capela é o maior produtor) e com o avanço para o Platô de Neópolis, se mantém nos moldes de outrora, com extensas faixas de terras, produção monocultora e voltada para a indústria, como se observa no quarto mapa a localização da Usina Pinheiros, bem no epicentro da origem da cana em Sergipe, que é servida não mais por rios (no caso, o Cotinguiba e o Sergipe), mas sim por rodovias

que recortam os municípios produtores de cana. Nessa região se observam os maiores índices de concentração de terras do estado e também os maiores índices de pobreza no campo.

Diferentemente da cana-de-açúcar, o milho, nos moldes do agronegócio, é bem recente em Sergipe, outrora seu cultivo era voltado para a produção camponesa. Com o advento dos transgênicos e o avanço pelas grandes propriedades do Oeste sergipano, a cultura do milho é a que obteve os maiores crescimentos tanto de produção quanto de área plantada nesses últimos anos, alcançando áreas do Noroeste, região com evidenciado rebanho bovino. O milho, além de ser usado para a constituição de silos, na parte mais ao Sul, boa parte da produção se insere na produção industrial, como se observa no último mapa da Prancha 1.

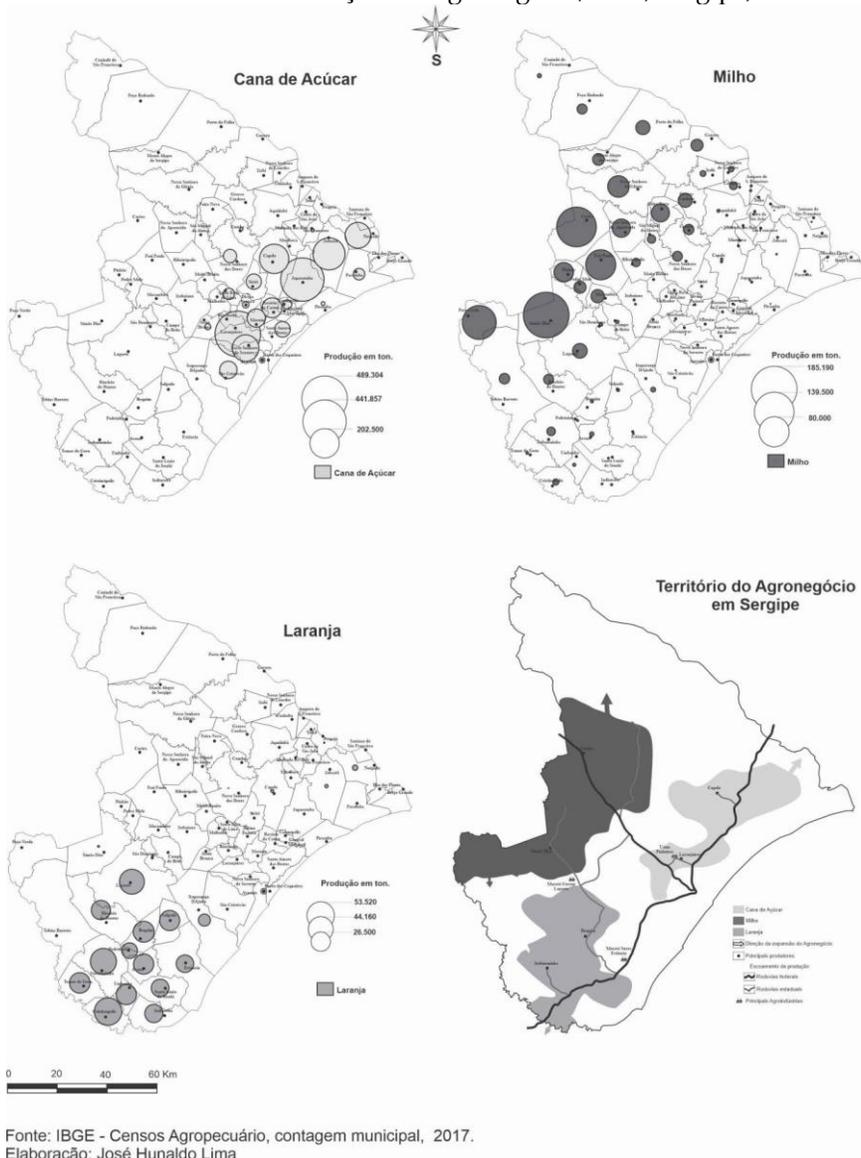
Não diferente da anterior, a produção de milho, como *commodity*, deixa sua função anterior, na agricultura camponesa, de produção de alimentos para se tornar uma mercadoria e, com isso, tem sua expansão garantida por grande parte do estado, ao tempo que suplanta a produção desse grão de pequenas propriedades, contribuindo para o aumento da concentração de terras e a diminuição da diversidade de produção no Sertão, a exemplo do feijão, que a cada dia perde espaço para o agronegócio do milho.

Por fim, temos o agronegócio da laranja, neste caso, mesmo sendo uma *commodity*, que visa a exportação, boa parte da produção se dá em médias propriedades, por isso, mesmo a região Sul (grande produtora do citro) tendo alta concentração de terra, predominam médias e pequenas propriedades nos municípios produtores.

A citricultura em Sergipe, mesmo com uma diminuição acentuada nos últimos anos, ainda se insere como uma forte concentradora de terras. Com a expansão para o Norte da Bahia, como se observa no último mapa da Prancha 1, essa expansão é nítida ao se observar que Boquim, outrora maior produtor de Sergipe, perdeu seu *status* para Itabaianinha e Cristinápolis, municípios mais ao Sul do estado.

O último mapa da prancha, por sua vez, mostra o quanto estão interligados esses cultivos e a maior facilidade de escoamento promovida pelo estado.

Prancha 1. Territorialização do Agronegócio, 2017, Sergipe, 2023



A Prancha 1 evidencia o quanto a expansão do agronegócio em Sergipe constitui territórios e tem tendência a ter as maiores concentrações de terras e pobreza no campo, a exemplo do Vale do Cotinguiba, com os piores índices socioeconômicos. Mostra também o quanto a opção por esse tipo de agricultura tem levado o estado a manter, e até mesmo ampliar, sua concentração de terra e de renda.

Do lado oposto da moeda, se observa o campesinato, que, mesmo com todas adversidades e intempéries, luta, permanece, resiste e se reproduz no campo sergipano. O campesinato tem a terra como meio de produção, e “as relações socioeconômicas em si mesmas ‘não capitalistas’ são, onde o capitalismo é dominante, produto do capitalismo e fator de sua reprodução” (BARTRA, 2011, p. 4). Assim,

O que frequentemente são considerados “modos de produção subordinados ao capitalismo dominante” não são mais do que relações socioeconômicas (formas de produção ou circulação, relações jurídicas, políticas ou ideológicas etc.) excêntricas, ou seja, em si mesmas não capitalistas e que, no entanto, se reproduzem por meio da operação do modo de produção capitalista. (BARTRA, 2011, p. 3-4).

O que de certa forma mostra não só sua força, mas o quanto contribui para a alimentação de grande parte da população, é desta classe: o campesinato, uma vez que é dele que saem os alimentos que estão presentes na mesa dos/as sergipanos/as, a exemplo da macaxeira, do feijão, do tomate, da abóbora, da batata-doce e da horticultura, como coentro, salsa, cenoura, repolho, alface etc., produtos que são encontrados nas feiras livres espalhadas por todo o estado.

Na Prancha 2, se observam alguns produtos de importância destacada na produção camponesa. A escolha por tais cultivos se deu pela facilidade de se encontrar dados no Censo Agropecuário de 2017 e por ser possível realizar um mapeamento que pudesse dividir quatro cultivos por mapa, sendo que eles tivessem

características semelhantes, no peso, no tamanho, nos tratos com a terra, entre outros aspectos.

O que os mapas da Prancha 2 nos revelam é que, nos municípios em que se insere o agronegócio (Prancha 1), a produção desses vegetais é bem menor, e em municípios que se caracterizam por possuir menor concentração de terras a produção de hortaliças e outros vegetais se destaca no cenário estadual.

No Mapa 1, da Prancha 2, se observa a produção com maior concentração na região de Itabaiana, como nos demais mapas, e bem diversificada. Além do tomate, se fazem presentes os outros cultivos. Em Lagarto, se nota o destaque exclusivo do tomate, que é geralmente produzido no Projeto de Irrigação da Barragem Dionísio Machado, no rio Piauí.

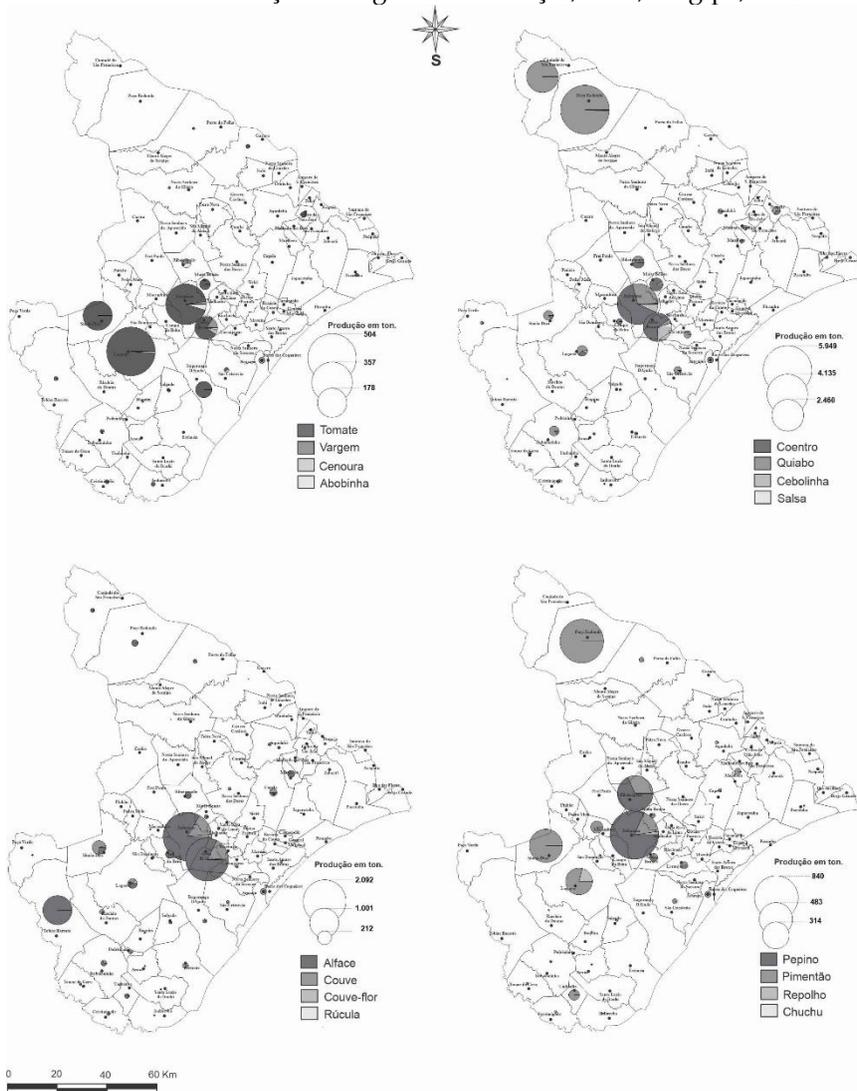
No Mapa 2, se observa mais uma vez a maior produção na região Agreste de Itabaiana, única região que apresenta os quatro itens mapeados. Além da diversidade da agricultura camponesa na região, é possível perceber a quantidade, com destaque para a produção de coentro, quiabo e cebolinha, enquanto as outras regiões só apresentam em destaque dois dos quatro itens, como o caso dos municípios retratados de Lagarto, Simão Dias e Itabaianinha e os municípios de Canindé do São Francisco e Poço Redondo, que só apresentam o quiabo.

O Mapa 3, da Prancha 2, apresenta as mesmas características do anterior, com as maiores produções e a diversificação na região do Agreste de Itabaiana; fora da região o município que se destaca com maior produção é Tobias Barreto, produção essa em maior proporção no Projeto de Irrigação Jabiberibe, com ênfase no cultivo da alface. Também relacionado à menor concentração de terras, os municípios de Itabaiana e Areia Branca apresentam as maiores produções e com maior diversidade, com destaque para o plantio da alface e da couve, mas também com boa presença da produção de couve-flor.

O último mapa apresenta situação bem semelhante à dos demais, provando mais uma vez a importância da produção camponesa em áreas menos afetadas pelo avanço do agronegócio.

No mapa é possível observar uma maior diversidade no Agreste de Itabaiana, que apresenta destacada produção de pimentão, pepino e repolho. Por sua vez, nas outras partes do estado, a produção é descontínua e praticamente de pimentão, como em Poço Redondo e Simão Dias, e em Lagarto, além do pimentão, há uma considerável produção de repolho.

Prancha 2. Produção de algumas hortaliças, 2017, Sergipe, 2023



Fonte: IBGE - Censos Agropecuário, contagem municipal, 2017.
Elaboração: José Hinaldo Lima

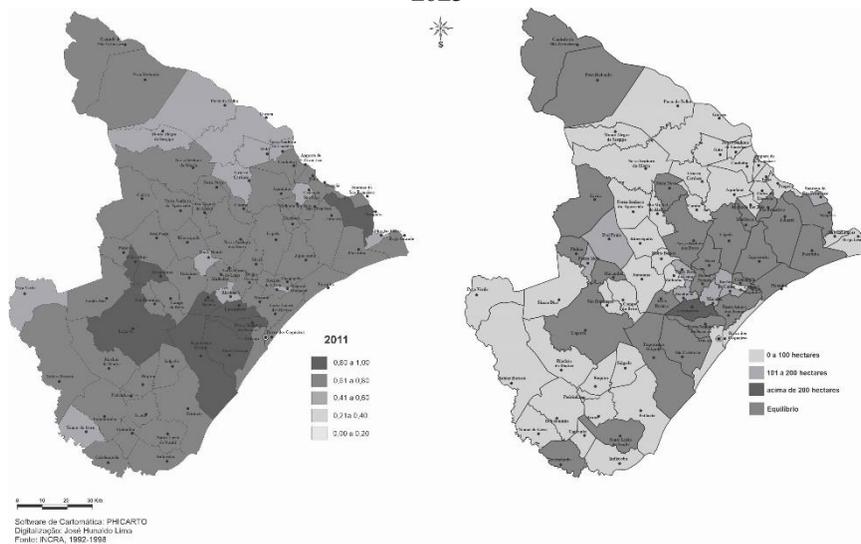
Merece menção o Agreste de Itabaiana, que conta com os menores níveis de concentração de terras de Sergipe e que, mesmo contendo somente 5% das terras agricultáveis do estado, contribui

com quase 90% da produção de batata-doce e uma grande produção de cebola, inhame, melancia e outros, que têm como destino as principais feiras e os pequenos mercados na Grande Aracaju e em praticamente todo o estado.

Não se pode esquecer do Sertão sergipano, principalmente Canindé do São Francisco e Poço Redondo, outrora municípios com maiores concentrações de terras, algo que foi conseguido completamente através das lutas camponesas, especialmente organizadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e pelo MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), que conseguiram mudar o nível de concentração de terras, com mais de 50 assentamentos nesses dois municípios, alocando milhares de famílias que, além de terem sua terra e sua casa, passaram a produzir, com maior diversidade, as já tradicionais produções de milho, mandioca e mais recentemente o quiabo.

Para corroborar a ideia de que, nas áreas com predomínio do agronegócio, a concentração de terras é maior e predominam as grandes e médias propriedades, foi elaborada a Prancha 3, com as seguintes temáticas: Índice de Gini e distribuição por tamanho. A classificação aparece em três níveis, de 0 a 100 hectares, de 101 a 200 hectares e acima de 200 hectares; preferiu-se não utilizar a classificação pequena, média e grande, pois o módulo fiscal difere de município para município.

Prancha 3. Índice de Gini e tamanho das propriedades em 2011, Sergipe, 2023



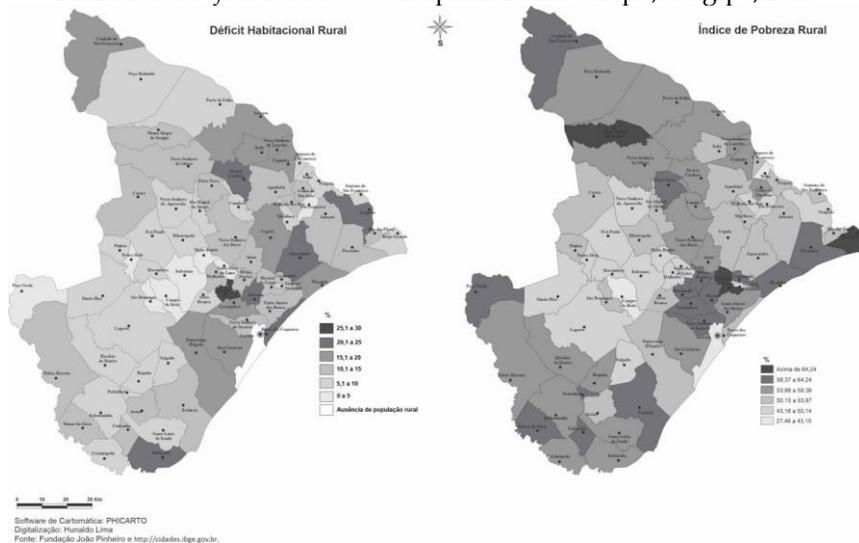
A Prancha 3 mostra a diferença dos tamanhos das propriedades. Na região denominada Vale do Cotinguiba, historicamente grande produtora de cana-de-açúcar e com destacada concentração de terras, o município de Laranjeiras chega a obter 0,94 no Índice de Gini, sendo que mais de 96% de toda a produção municipal é de cana. Já o Centro-Sul, região do agronegócio da laranja, também tem elevada concentração de terras, com predomínio de médias propriedades. No caso do território do agronegócio do milho, a concentração de terras se destaca com tendência a se concentrar cada vez mais, a exemplo de Carira, Simão Dias, Frei Paulo, Poço Verde e Pinhão, maiores produtores do grão, com expansão para Nossa Senhora Aparecida.

Com relação às menores concentrações de terras, se observa maior destaque para a região do Agreste Central, tendo Moita Bonita, Malhador e Itabaiana como os municípios com maior diversidade nas unidades de produção familiar. Contudo, não se pode deixar de mencionar os municípios do Alto Sertão, a exemplo de Canindé do São Francisco, Poço Redondo e Porto da Folha, que

mais tiveram modificações na estrutura agrária como reflexo da luta pela terra e da alocação de assentamentos; nos dois primeiros municípios, tal condição se acentua por terem projetos de irrigação, constituindo uma maior diversidade na produção camponesa.

Para corroborar o debate que vem sendo realizado neste artigo através da espacialização apresentada pelas pranchas anteriores, se revela fundamental a Prancha 4 para tratar das temáticas: *déficit* habitacional e pobreza no campo, uma vez que, através da visualização dos dados dessas temáticas, é possível entender a quem/o que se direcionam a produção do agronegócio e a produção camponesa, bem como o quanto é necessário se debater sobre a questão agrária no país.

Como apresentado anteriormente na Prancha 1, em Sergipe destacam-se três territórios do agronegócio em três diferentes regiões. A propaganda do agronegócio apresenta sua supremacia e importância, além de promessa de riqueza, uso de máquinas de última geração, pulverização aérea, sementes selecionadas, transgênicas e grande parte voltada para exportação, ou para as grandes indústrias, no caso de Sergipe a Usina Pinheiros (cana-de-açúcar), a fábrica da Maratá (milho) e também a indústria de suco Maratá (laranja). Contudo, através dos dados obtidos e da espacialização deles através dos mapas, se nota que o agronegócio produz o oposto das suas promessas, sendo esses territórios marcados por maiores índices de pobreza, em evidência o município de Laranjeiras, o qual conta com os maiores índices de *déficit* de moradia e pobreza no campo.

Prancha 4. Déficit habitacional e pobreza no campo, Sergipe, 2023

Por outro lado, se observa, nos municípios com menores concentração de terras, sem o avanço do agronegócio e uma presença maior dos pequenos proprietários, uma maior diversidade na produção camponesa, como tomate, inhame, batata-doce, pimentão, couve, alface etc., que também apresentam menores índices de *déficit* habitacional no campo e menores índices de pobreza. Por menor que seja a sua unidade territorial, eles ainda conseguem produzir, ter sua própria casa e se manter, a exemplo de Moita Bonita, Campo do Brito, Itabaiana e Malhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a terra, Bem Comum da Humanidade (HOUTART, 2013), se torna uma mercadoria, e como tal seu direcionamento visa atender aos anseios da economia global mesmo através do mercado fictício de ações – que não leva em consideração as necessidades locais. Portanto, não se importa em promover a pobreza, a fome, o déficit habitacional e as mortes (através dos diversos sistemas, seja pelo envenenamento, pela

conflitualidade da luta pela terra, pela fome, pelas formas de produção que geram os saltos zoonóticos e, inclusive, pandemias).

Nesse contexto, faz-se necessário entender a questão agrária desde uma reflexão de totalidade das relações, do global ao local, e como as ações locais impactam globalmente para pensar/construir uma proposta de educação do campo que leve em consideração o campo na sua dimensão da luta de classes, sem a romantização do campo bucólico, para percebê-lo como território formado por e a partir de relações de poder.

Assim, utilizamos a cartografia através dos mapeamentos geográficos, que espacializam as informações a fim de desmistificar a apologia realizada pela mídia e pelos discursos políticos ultraneoliberais em favor do agronegócio e do seu respectivo avanço sobre as terras dos povos originários e tradicionais, como indígenas, camponeses, afrodescendentes, pescadoras e pescadores artesanais, extrativistas etc., que resistem e reexistem (PORTO-GONÇALVES, 2009) na contramão do sistema, mesmo precisando se inserir nele.

Por fim, evidencia-se, através da visualização das pranchas apresentadas, que são esses povos (originários e tradicionais, indígenas, camponeses, afrodescendentes, pescadoras e pescadores artesanais, extrativistas etc.) os responsáveis pela produção efetiva de alimento (e não produto para *commodities*), fazendo com que mais de 80% da população brasileira tenha alimento na mesa, preservação ambiental com uso menor de venenos agrícolas e uma relação mais harmoniosa com a natureza (preservação dos rios, da flora e da fauna, além de maior diversidade na produção), uma vez que se entendem como natureza e em concordância com o modo de vida do campesinato.

REFERÊNCIAS

BARTRA, Armando. **Os Novos Camponeses**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

HOUTART, François. **El bien común de la humanidad**. 1. ed. Quito: Editorial IAEN, 2013.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. **Crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha**. Buenos Aires: Ediciones CICCUS; CLACSO, 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. **Geosp** – Espaço e Tempo [Online], v. 19, n. 2, p. 229-245, ago. 2015. ISSN 2179-0892.

WALLACE, Rob. **Pandemia e agronegócio**: doenças infecciosas, capitalismo e ciência. Tradução de Allan Rodrigo de Campos Silva. São Paulo: Editora Elefante & Igrá Kniga, 2020.

WHITACKER, Arthur Magon. Por que há um boicote ao Censo e ao IBGE no governo Bolsonaro. **Jornal da UNESP**, 06/05/2021. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2021/05/06/por-que-ha-um-boicote-ao-censo-e-ao-ibge-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

AUTORAS E AUTORES

Delma Barros Filho

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Docente e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe. É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS e da coordenação do Programa Escola da Terra em Sergipe. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: desenvolvimento cognitivo, processos de transição conceitual, argumentação e compreensão hierárquica.

Edinéia Tavares Lopes

Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe – DQCI-UFS. Membro da Coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFS – NEABI/UFS. Pesquisadora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Atua no ensino, na extensão e na pesquisa com os seguintes temas: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação em Ciências, interculturalidade, decolonialidade na formação e na ação docente. Coordenadora dos projetos de pesquisa: “Educação em Ciências na perspectiva da educação intercultural: investigando e construindo possibilidades” (Financiamento: CNPq) e “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” (autofinanciado). Membro da Coordenação Geral do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe.

Fernando José Martins

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Foz do Iguaçu.

Gerson de Souza Mol

Professor Associado do Instituto de Química e docente orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduc da Universidade de Brasília.

Gisele de Souza Gonçalves

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação do Programa Sociedade, Cultura e Fronteira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Foz do Iguaçu e Mestra em Sociedade, Cultura e Fronteiras pelo mesmo programa. Especializada em Linguagem, Cultura e Ensino e graduada em Letras Português e Espanhol pela mesma universidade. Tem experiência na área de Letras, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais. É professora na rede municipal de ensino do Foz do Iguaçu.

Jéssica Araújo dos Santos

Mestranda pelo PPGED-UFS. Graduada em Licenciatura em Química, *Campus* Professor Alberto Carvalho. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas -NEABI/UFS e do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE/UFS/CNPq)GEPIADDE-UFS.

Joelma Carvalho Vilar

Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe – UFS, do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB. Doutora e Pós-Doutora em Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS. Membro da coordenação do Programa Escola da Terra em Sergipe.

Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, entre outros temas.

José Hunaldo Lima

Doutor, Mestre, licenciado e bacharel em Geografia. Professor Associado do Departamento de Geografia de Itabaiana e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe. Tutor do PET (Programa de Educação Tutorial) de Geografia da UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza – PROGEO e do Laboratório de Estudos Territoriais – LATER. Trabalha na área de Representação da Terra (principalmente com Cartografia Sistemática ou Básica e Cartografia Geográfica), Geografia Agrária e Planejamento e Ordenação Territorial.

Laiany Rose Souza Santos

Feminista, Artista e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta do Departamento de Geografia de Itabaiana – UFS. Pesquisadora do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, vinculada aos Grupos de Trabalho – GTs: Feminismos, Resistencias y Procesos Emancipatorios en Latino America y Caribe e Grupo de Trabalho Estudios Críticos del Desarrollo Rural. Pesquisadora no Laboratório de Estudos Rurais e Urbanos – LABERUR/UFS e no Laboratório de Estudos Territoriais – LATER/UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza – PROGEO.

Lívia Jéssica Messias de Almeida

Professora Adjunta do Departamento de Educação de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE/UFS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS. Compõe a Coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS).

Mailson Acácio de Melo

Graduando em Licenciatura em Geografia, *Campus* Professor Alberto Carvalho – UFS. Bolsista PIBIC-CNPq com o projeto “Educação em Ciências na perspectiva da educação intercultural”. Voluntário no projeto “Entrelaços de res/ex/istências”. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas -NEABI/UFS.

Maria Batista Lima

Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe, Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe no *Campus* Professor Alberto Carvalho e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA). Líder e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE/UFS/CNPq), membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS). Atua em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em: Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER, Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola – EEQ, interculturalidade e decolonialidade no ensino e na formação docente.

Maria Jeane dos Santos Alves

Mestre em Ciências da Religião, Doutora em Psicologia Clínica, Professora Adjunta do Departamento de Educação do *Campus* Professor Alberto Carvalho e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Marilene Santos

Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe – UFS, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e do Programa de Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB. Graduada em Pedagogia, com Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação. É líder do

Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS. Coordenadora do Programa Escola da Terra em Sergipe. Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: Educação do Campo, Currículo, Alfabetização, Ensino Multisseriado, Formação de Professores, Gestão Educacional, entre outros.

Milena Rodrigues do Rosário

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos (2020-2021) e (2021-2022). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS. Atualmente faz parte do Programa Residência Pedagógica.

Mônica Andrade Modesto

Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental em Sergipe – GEPEASE/CNPq e coordenadora do Projeto Sala Verde na UFS.

Pedro de Souza Rodrigues Neto

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Pesquisa Filosofia Moderna e Contemporânea, vinculado ao CNPq, e do Grupo de Estudos Empirismo, Fenomenologia e Gramática. Pesquisa na área de Filosofia, Ética e Economia Política com ênfase nos temas: empirismo clássico, sentimentalismo moral, observador imparcial, utilitarismo e economia clássica. Docente nas áreas de História da Filosofia, Metafísica, Ética, Epistemologia e Estética.

Rafaela Maria Rocha de Santana

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Bolsista do Programa de

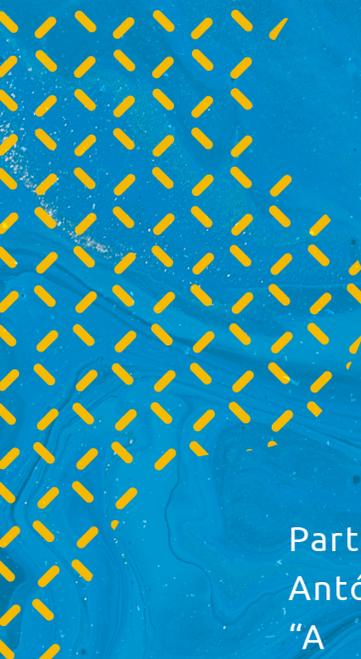
Iniciação Científica – PIBIC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS vinculado ao CNPq.

Shimonehá Rafaela Oliveira de Carvalho

Graduanda em Licenciatura em Geografia no *Campus* Professor Alberto Carvalho – UFS. Voluntária no projeto “Entrelaços de res/ex/istências”. Membro do NEABI-UFS e do GEPIADDE-UFS.

Teresa Simone Santos de Carvalho

Mestra em Educação, Doutora em Geografia, Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe-UFS, do Departamento de Letras Libras. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS e da equipe de coordenação do Programa Escola da Terra em Sergipe. Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: Educação, Educação Inclusiva, Educação do Campo, entre outros temas relacionados à educação.



Partindo da noção defendida por António Nóvoa, quando afirma que “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, o conjunto de capítulos deste livro traz como interesse compartilhar com um público mais amplo exercícios teórico-práticos resultantes de processos de formação continuada que tiveram como foco a Educação do Campo de professores(as) que atuam nas escolas do campo e em comunidades quilombolas.

