



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE



PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA



**DA MANDIOCA À FARINHADA: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO
ESCOLAR NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-BA**

Salvador, Bahia
2021



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE



PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

**DA MANDIOCA À FARINHADA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO
SERTÃO PRODUTIVO-BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para doutoramento.

Linha de Pesquisa 3: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes

Salvador, Bahia
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S586d

Silva, Priscila Teixeira da

Da mandioca à farinha: aproximações e distanciamentos entre educação do campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-BA / Priscila Teixeira da Silva. - Salvador, 2021.

210 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Campo - Educação. 2.Gestão escolar. 3.Território Sertão Produtivo - BA.

CDD: 371

Bibliotecária: Ana Cristina Gusmão - CRB 844/5

FOLHA DE APROVAÇÃO

DA MANDIOCA À FARINHADA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-BA

PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 26 de agosto de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona, UB, Espanha



Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil



Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Profa. Dra. Tatyane Gomes Marques
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

In memoriam de

Domingas, conhecida como professora Dora,
verdadeira educadora do campo.

Aos(ás) mais de 550 mil brasileiros(as)
mortos(as), dentre eles(as) Marilene Araújo do
Nascimento (a melhor sogra do mundo), vítimas
da COVID-19 e de um governo negligente.

AGRADECIMENTOS

É difícil descrever o amontoado de sentimentos e estados que passei ao longo desse período formativo de estudo e pesquisa. A euforia do ingresso no doutorado, o cansaço do cotidiano de trabalhadora e estudante itinerante, alegrias de novos aprendizados, angústias teóricas e metodológicas, satisfação pela formação compartilhada e pelas colaborações, tudo isso acompanhado da felicidade e desafio da maternidade e dos medos e incertezas por circunstâncias da pandemia... Tudo isso me faz ter a certeza de que só cheguei até aqui porque não estava só, por isso, o sentimento que se sobressai é a gratidão.

À família:

Agradeço a minha mãe Jucélia, mulher arretada, exemplo de força e determinação, pelos incentivos aos meus estudos desde sempre e todo o apoio nessa jornada. E também a meu pai Edvaldo que tem evoluído como homem e ser humano e tornado nossa relação mais afetiva.

Ao meu companheiro Edmar, são muitos anos juntos, todos eles eu estudando. Sei que não foi fácil para nenhum de nós dois, principalmente, nesse último ano em que estivemos tão perto fisicamente, mas, ao mesmo tempo, tão distantes. E independente do que tenha acontecido ou do que venha acontecer, minha gratidão e desejo de poder te apoiar em seus projetos serão eternos.

À minha filha Cloe que, mesmo pequena, tem me ensinado muito e me feito reavaliar o valor de várias coisas, inclusive da minha própria vida, que agora leva em consideração o desejo de estar junto e poder acompanhar seu crescimento.

Às minhas duas amigas irmãs Eugênia Pereira e Thiara Prates, exemplos de ser humano, que sempre me apoiam incondicionalmente, minhas companheiras de vida. Não tenho nem como agradecer todo carinho e atenção, por isso, seguirei oferecendo-lhes minha humilde, mas verdadeira amizade.

Aos demais familiares que me apoiaram durante esse processo formativo e de pesquisa.

Aos mestres:

Ao meu orientador Eduardo Nunes, pela oportunidade me dada, pelas contribuições na pesquisa e a paciência e compreensão na reta final do trabalho.

Aos(às) professores(as) que compuseram a banca de qualificação, Avelar Mutim, Claudio Nunes, Gilvanice Musial, e Tatyane Marques, que generosamente trouxeram contribuições que foram de grande relevância para o delineamento do trabalho.

À Domingos Trindade, ex-professor, eterno orientador, meu pai acadêmico, como ele mesmo gosta de se denominar, por quem tenho profunda admiração e carinho. Seu comprometimento acadêmico e humildade no trato com o outro são sempre inspirações para mim.

À Debora Feitosa, querida professora e ex-orientadora, por quem tenho muito respeito. Agradeço por ter me oportunizado vários momentos formativos e me aproximado da pesquisa científica. Continuo tentando ouvir o barulho do mato crescer.

Aos(às) colaboradores(as) da pesquisa:

Aos gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) que participaram do Ciclo de Estudos e/ou responderam o questionário da pesquisa, foi um aprendizado estar com vocês.

Aos monitores(as) Lara, Adrielly, Marciele, Erlandia, e Wisley, por todo o apoio durante o Ciclo de Estudos, lembrarei sempre das nossas risadas e conversas compartilhadas nas reuniões e na estrada indo para os encontros.

Aos(às) amigo(as) e colegas:

Aos amigos queridos Leidjane Baleeiro e Paulo Romano, pelas trocas de materiais, experiências e pela amizade.

A Gilmar Santos pela colaboração durante o Ciclo de Estudos e pelos materiais disponibilizados.

Aos(às) amigos de sempre Cleidiane, Isnaya, Ramom, Jamille, Welton, Moisés, Cleomara, Fátima, Lalá, Arley, e Ladice.

Aos(às) companheiros da casa dos(as) professores(as) em Salvador, em especial, a Márcio que sempre nos contagia com sua alegria.

Aos(às) colegas da turma 2017.1, em especial, a Luís Geraldo e Antonieta Miguel, meus companheiros de jornada.

Aos(às) colegas de trabalho da UNEB, em especial, Ana Paula, Aline, Dinalva, Djalma, Fátima, Gianne, Helder, Jany, Sônia e Sandra pelo apoio em palavras, gestos e orações.

Às Tulipeiras, mulheres arretadas e inspiradoras, obrigada pelos momentos de alegria e comilanças.

Ao grupo Teoria Social e Projeto Político Pedagógico - TSPPP, em especial, a Lillian que acolheu sempre a todos(as); Infelizmente não percebemos que era ela quem precisava ser acolhida.

Aos(às) colegas do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire que sempre são parceiros(as) e inspiração de trabalho.

À UNEB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela oportunidade formativa.

Sobreviveremos

Perdemos a noção do tempo.
A luz nos vem da última lâmpada,
coada pela multidão de sombras.
A própria voz dos companheiros tarda,
como se viesse de muito longe,
como se a sombra roubasse o corte.
Nessa noite parada sobrevivemos.
Ficou-nos a palavra, embora reprimida.
Mas o murmúrio denuncia que a vitória
não foi completa. Dobra o silêncio
e envia o abraço de alguém
cujo rosto nunca vimos e, todavia, amamos.
Nessa noite parada sobrevivemos.
Sobreviveremos.
Ficou-nos a crença, de resto, inextinguível,
na manhã proibida.
(TIERRA,2009)

RESUMO

SILVA, Priscila Teixeira da. **Da mandioca à farinha:** aproximações e distanciamentos entre Educação do Campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-BA. Tese [Doutorado em Educação e Contemporaneidade] Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

A gestão escolar pode dificultar ou colaborar para a institucionalização da Educação do Campo como projeto da escola e comunidade, para discussão de tal tese elegemos o Território de Identidade Sertão Produtivo-BA como espaço de pesquisa. Assim o estudo busca analisar quais aspectos da gestão das escolas do campo no Território Sertão Produtivo-BA podem influenciar sua função na institucionalização da Educação do Campo como projeto da escola e comunidade. Deste modo levamos em consideração o perfil, as formas organizacionais, as condições de trabalho das(os) gestoras(es), os aspectos da gestão que se aproximam ou se distanciam dos princípios e das proposições sobre a gestão das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, e as redes de diálogo e apoio existentes e possíveis. A pesquisa de campo e documental está fundamentada na abordagem quali-quantitativa e, para coleta de dados, foram utilizadas informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, questionário sobre aspectos relacionados à gestão e à Educação do Campo aplicado com gestoras(es) de escolas do campo do Território, Ciclo de Estudos Temático, como grupo de discussão, e o contato com os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, representantes de movimentos sociais, organizações e associações e do Mapa das Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Utilizou-se a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva do tipo medida de tendência central para interpretação dos dados. Apresentamos a Educação do Campo a partir de três dimensões: movimento de luta, modalidade educacional e concepção de educação, associando as disposições legais existentes no Brasil sobre gestão democrática. Como aproximações da gestão com a Educação do Campo, destacamos a formação em curso superior das(os) profissionais, o conhecimento sobre a legislação, a gestão real, a preocupação com o currículo, vinculação entre Educação do Campo e a gestão democrática, a existência de conselhos escolares e uma composição mais democrática em boa parte das escolas, a elaboração própria do Projeto Político Pedagógico ou, ao menos, o debate com a equipe escolar. Os dados apontam como distanciamentos as condições de trabalho, a inexperience na gestão, a questão salarial, a indicação ao cargo, a gestão nucleada e a não-gestão, funções dos conselhos centradas em questões internas à escola, a baixa frequência das reuniões, a escassa inserção de temas da realidade do campo nos projetos, a pouca percepção sobre o papel da gestão na aproximação dos Projetos Políticos Pedagógicos aos princípios da Educação do Campo. As(os) gestoras(es) destacam como principais atores em sua rede de apoio e diálogo outras (os) gestoras(es), a comunidade e instâncias superiores. Apenas o Centro de Agroecologia do Semiárido foi citado como organização que articulou um processo formativo na área, assim, apresentamos o mapeamento de outras possíveis redes existentes no Território. As conclusões deste estudo reforçam a relevância da gestão na institucionalização da Educação do Campo, mas, para que isso se efetive, é preciso que se garantam condições materiais de trabalho, formação específica, fomento de outras formas organizacionais da gestão; vínculo com a comunidade/realidade local, organização coletiva e o fortalecimento de novas redes de diálogo e apoio.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gestão escolar. Território Sertão Produtivo.

ABSTRACT

SILVA, Priscila Teixeira da. **From cassava to flour: similarities and distances between Rural Education and school management in the Sertão Productivo Territory-BA.** Thesis [Doctorate in Education and Contemporaneity] Postgraduate Program in Education and Contemporaneity – University of the State of Bahia, Salvador, 2021.

School management can make it difficult or contribute to the institutionalization of Rural Education as a project of the school and community, for the discussion of such thesis we chose the Sertão Productivo-BA Identity Territory as a research space. Thus, the study seeks to analyze which aspects of rural school management in the Sertão Productivo Territory-BA may influence its role in the institutionalization of Rural Education as a school and community project. In this way, we take into account the profile, organizational forms, working conditions of managers, aspects of management that approach or distance from the principles and propositions on the management of the Operational Guidelines for Rural Education, and existing and possible dialogue and support networks. The field and documental research is based on the qualitative and quantitative approach and, for data collection, information from the Basic Education Assessment System, a questionnaire on aspects related to management and Rural Education applied with managers of rural schools were used. Territory, Thematic Studies Cycle, as a discussion group, and contact with the Rural Workers' Unions, representatives of social movements, organizations and associations and the Map of Civil Society Organizations (CSOs). Content analysis and descriptive statistical analysis of the central tendency measure type were used to interpret the data. We present Rural Education from three dimensions: struggle movement, educational modality and concept of education, associating the existing legal provisions in Brazil on democratic management. As approaches between management and Rural Education, we highlight the professional training in higher education, knowledge about legislation, real management, concern with the curriculum, link between Rural Education and democratic management, the existence of school councils and a more democratic composition in a good part of the schools, the elaboration of the Political Pedagogical Project itself or, at least, the debate with the school team. The data point out as distances the working conditions, the inexperience in management, the salary issue, the appointment to the position, the core management and non-management, functions of the councils centered on internal school issues, the low frequency of meetings, the scarce inclusion of rural reality themes in the projects, little perception about the role of management in bringing Pedagogical Political Projects closer to the principles of Rural Education. Managers stand out as the main actors in their support network and dialogue with other managers, the community and higher levels. Only the Semi-Arid Agroecology Center was mentioned as an organization that articulated a training process in the area, thus, we present the mapping of other possible networks existing in the Territory. The conclusions of this study reinforce the relevance of management in the institutionalization of Rural Education, but for this to be effective, it is necessary to guarantee material working conditions, specific training, encouragement of other organizational forms of management; link with the community/local reality, collective organization and the strengthening of new dialogue and support networks.

Keywords: Rural Education. School management. Sertão Productivo Territory.

ILUSTRAÇÕES

MAPAS

MAPA 1: Território Sertão Produtivo-BA.....	75
MAPA 2 : Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano - Municipais do Território Sertão Produtivo.....	79
MAPA 3: Evolução do Índice de Gini (concentração de renda) -Municípios do Território Sertão Produtivo.....	80
MAPA 4: Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, associações e escolas do campo no Território de Identidade Sertão Produtivo-BA.....	154
MAPA 5: Movimentos sociais populares e organizações com associação direta ou indireta com a Educação do Campo no Território Sertão Produtivo-BA.....	156

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Temáticas discutidas nos trabalhos sobre gestão das escolas do campo disponíveis no CAFe CAPES.....	25
GRÁFICO 2: Número de Estabelecimentos ativos na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA localizadas no espaço rural – Brasil e regiões.....	40
GRÁFICO 3: Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA localizadas no espaço rural – Estados do Nordeste.....	42
GRÁFICO 4: Número de escolas no campo - Municípios do Território Sertão Produtivo (2009-2020).....	81
GRÁFICO 5: Aspectos que dificultaram o funcionamento da escola do campo do Território Sertão produtivo-BA.....	120
GRÁFICO 6: Relação escola e comunidade no Território Sertão Produtivo-BA.....	139
GRÁFICO 7: Rede de diálogos existente na gestão das escolas do campo do Território Sertão Produtivo.....	141

QUADROS

QUADRO 1: Produção científica na área da Educação do Campo subdividida por temáticas.....	19
QUADRO 2: Publicações na Base de dados CAFe Capes até julho de 2020.....	23
QUADRO 3: Ações em desenvolvimento na Coordenação de Educação do Campo da Bahia – 2015.....	43
QUADRO 4: Caracterização das ações dos programas do PRONACAMPO.....	66

QUADRO 5: Organização das atividades do 1º Ciclo de Estudos com gestores (as) de escolas do campo: construindo novos caminhos no Território Sertão Produtivo.....	86
QUADRO 6: Organização dos dados da pesquisa.....	90

TABELAS

TABELA 1 : Expectativa de anos de estudo Brasil 2000 – 2010.....	36
TABELA 2: Taxa de analfabetismo da população com 5 anos ou mais por situação de domicílio - Brasil, Nordeste, Bahia– 2001 - 2015- 2019.....	42
TABELA 3: População residente, por município, local de domicílio, sexo - Território Sertão Produtivo- 2010.....	75
TABELA 4: População residente por cor ou raça– Municípios Território Sertão Produtivo BA.....	77
TABELA 5: Gestoras (es) por sexo – Brasil e Território Sertão Produtivo –BA.....	95
TABELA 6: Gestoras (es) por idade – Brasil e Território Sertão Produtivo –BA.....	97
TABELA 7: Gestoras(es) por auto declaração de cor ou raça- Brasil e Território Sertão Produtivo –BA.....	98
TABELA 8: Forma de provimento de cargo de gestão - Brasil e Território Sertão Produtivo –BA.....	100
TABELA 9: Formação da (os) gestoras (es) até a graduação - Brasil e Território Sertão Produtivo –BA.....	104
TABELA 10: Formação em nível de pós-graduação da (os) gestoras(es) - Brasil e Território Sertão Produtivo –BA.....	106
TABELA 11: Forma de ingresso no cargo de gestão, conhecimento da legislação, formação sobre Educação do Campo e ofertante - Brasil e Território Sertão Produtivo – BA.....	108
TABELA 12: Composição e funções dos conselhos das escolas municipais do campo - Território Sertão Produtivo-BA.....	131
TABELA 13: Forma de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e temáticas dos projetos das escolas municipais do campo - Território Sertão Produtivo-BA.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASAMIL - Associação do Semiárido da Microrregião de Livramento

ASFAB - Associação de Agricultores Familiares Camponeses da Bahia

CASA - Centro de Agroecologia do Semiárido

COOTRAF – Cooperativa de Assessoria Técnica e Educacional para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar

CPT- Comissão Pastoral da Terra

EdoC – Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAM - Movimento pela Soberania popular na mineração

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas Região Serra Geral

MPA - Movimento Pequenos Agricultores

PNLD Campo - Programa Nacional do Livro Didático do Campo

PPP – Projeto Político Pedagógico

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo

Pronatec Campo - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no campo

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O SOLO FÉRTIL DO SERTÃO E AS RAMAS DA MANDIOCA .15	
2. AS TRÊS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A COLHEITA DA MANDIOCA	28
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO É MOVIMENTO DE LUTA: AS RAÍZES FICANDAS NA TERRA	28
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO É MODALIDADE EDUCACIONAL: A COLHEITA NÃO FOI BOA ESSE ANO POR CAUSA DA CHUVA	38
2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO É CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: A RAPADA DA MANDIOCA É CULTURA, É TRADIÇÃO	46
3 DA TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO À CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO COM A MANDIOCA É COLETIVO	52
3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E SEUS LIMITES CONCEITUAIS: DA MANDIOCA SE FAZ MUITO, MAS PRECISA TER UM BOM CADERNO DE RECEITAS	55
3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DOS HORIZONTES: SE USA TUDO DA MANDIOCA, DA RAIZ À FOLHA.....	59
4 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PLANTIO DA MANDIOCA	72
4.1 TERRITÓRIO PESQUISADO: O SERTÃO QUE SE DIZ PRODUTIVO	72
4.2 METODOLOGIA: PORQUE MANDIOCA SE PLANTA ASSIM, COM AS MANIVAS	82
5. GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO: É DIA DE FARINHADA	92
5.1 PERFIL DAS(OS) GESTORAS(ES) DAS ESCOLAS DO CAMPO DO SERTÃO PRODUTIVO: QUEM TRABALHA NA CASA DE FARINHA?	93
5.2 FORMA ORGANIZACIONAL DA GESTÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: PARA FAZER FARINHA É PRECISO RASPAR, MOER/RALAR, PRENSAR, PENEIRAR E FORNEAR.....	111

5.3 GESTÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: <i>E TODO MUNDO SE JUNTA NA CASA DE FARINHA PRO TRABALHO, MAS TAMBÉM PARA CANTAR E PROSIAR</i>	126
--	-----

6 REDES DE APOIO E DIÁLOGO: NA CASA DE FARINHA, AS TAREFAS SÃO DIVIDIDAS..... 140

6.1 Movimento sindical popular e associações do campo: <i>há os que colhem e transportam</i>	149
--	-----

6.2 Os movimentos e as organizações sociais populares: <i>quanto mais gente para rapar e processar é melhor</i>	155
---	-----

6.3 Instituições públicas de ensino superior: <i>é preciso experiência para manter o forno na temperatura certa</i>	161
---	-----

7 CONCLUSÕES: A FARINHA ESTÁ PRONTA, CADA UM PEGA SUA “MEIA” 165

REFERÊNCIAS	183
--------------------------	------------

APÊNDICES	196
------------------------	------------

ANEXOS	202
---------------------	------------

1 INTRODUÇÃO: O SOLO FÉRTIL DO SERTÃO E AS RAMAS DA MANDIOCA

Nenhuma pesquisa surge do nada, elas são fruto de experiências vividas. O(a) pesquisador(a) influencia e é influenciado pelo meio, num movimento dialético, que vai delineando os caminhos que levam ao estudo pretendido. No solo fértil do Sertão, esse movimento é dinâmico e intrínseco, tanto que muitas vezes não se sabe bem quem fala, é o(a) pesquisador(a) ou o sertanejo? Há quem dirá que isso prejudica a cientificidade da pesquisa, ah... Mas também há outros(as) tantos(as) que se aprumam na defesa da pesquisa como instrumento de luta do povo do nosso Sertão.

Este estudo nasce das experiências vividas por uma mulher, educadora e militante da Educação do Campo (EdoC), que levaram e continuam a demarcar reflexões sobre o acesso dos povos do campo a uma educação que os respeite como sujeitos de direitos. Isso porque se os debates sobre EdoC vem conquistando espaço no âmbito acadêmico e educacional desde a década de 1990, ainda é um desafio concretizá-la nos contextos do campo e da maioria de suas escolas. Assim, considerando a gestão um dos aspectos primordiais para a garantia da efetivação da mesma, este estudo tem como tema a gestão escolar e a Educação do Campo. Neste sentido, se vincula a linha de Pesquisa “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável”, compreendendo a educação como pauta importante no desenvolvimento dos territórios e dos povos que neles vivem.

Minha relação com a EdoC esteve presente inconscientemente na defesa da educação como direito de uma jovem do campo, de uma pequena comunidade do interior baiano, Mutãs. Não aceitava que por ser do meio rural a pessoa não precisasse estudar e também não entendia a lógica de que quem estudava tinha que sair do lugar onde vivia, essa dicotomização me angustiava.

Lembro que no primeiro ano do ensino médio, estava em São Paulo visitando parentes, e uma professora procurou minha mãe pedindo meus documentos para me matricular em uma escola na sede do município de Guanambi para eu ter um “futuro melhor”. Lá fui eu estudar em uma escola na cidade, onde os olhares discriminatórios só não foram maiores por conta de minhas boas notas.

Em 2007 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia Campus XII e tive a honra de encontrar pessoas comprometidas com a luta pela educação pública, que me fizeram perceber como era complexa e cheia de moldes a educação destinada aos povos do campo. Quanto mais estudava e debatia esse tema, me sentia mais angustiada, tanto que depois de uma retrospectiva intensa de vida escolar pude perceber que a formação básica cumpria o papel de me afastar da minha identidade camponesa. Por isso, hoje, afirmo que a escola tirou meus pés da terra, mas não conseguiu tirar a terra do meu coração. A falsa ideia de igualdade pregada nos sistemas escolares nada mais é do que uma negação das diferenças culturais para se privilegiar uma cultura em detrimento das outras. No caso da educação brasileira, esta sempre teve como objetivo a disseminação da cultura urbana da classe dominante em detrimento do modo de vida dos povos do campo.

Essa consciência, com certeza, me fez encarar a docência na educação básica com muito mais responsabilidade, já que nas instituições que trabalhei a maioria da (os) estudantes residia no campo. Sempre busquei como pessoa e como profissional me atentar às questões relacionadas ao êxodo rural, à desvalorização do sujeito do campo e de sua produção, à expansão latifundiária, à discriminação com a vida no semiárido e acredito que, assim como a educação tem ajudado a legitimar tudo isso, também pode ser instrumento de transformação social.

A defesa da educação como um direito me fez militante da EdoC e essa militância me levou a cursar um mestrado profissional em educação do campo oferecido pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E assim os caminhos de uma militante foram se delineando no âmbito científico.

No trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, “Entre a escola e o canavial: educação escolar na visão de jovens cortadores de cana” (SILVA, 2011), pesquisei sobre a relação entre a juventude do campo da minha comunidade, na condição de cortadores de cana, e a educação escolar. Os resultados evidenciaram que apesar do discurso hegemônico da importância da educação, quando esta era associada a suas vidas, havia um distanciamento pelo não convicto da maioria quanto à continuidade

dos estudos, o retorno associado à necessidade de trabalho na cidade ou a saída do campo.

Essa dissociação entre esses jovens e a educação escolar me fez pesquisar, no mestrado, se as escolas que atendiam esses jovens os reconheciam como sujeitos do campo e como tal reconhecimento influenciava na organização do trabalho pedagógico da instituição resultando no trabalho “O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs-GBI-BA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer” (SILVA, 2015). A análise destacou que tal reconhecimento, de modo geral, se limitava a mera identificação e em quase nada alterava o trabalho pedagógico das instituições que mesmo tendo seu alunado composto em maioria por alunos do campo não tinham constituída sua identidade de escola do campo. Apesar disso foi possível observar algumas experiências significativas de alguns professores que apesar de relevantes eram pontuais e não compunham o projeto da escola.

Tais reflexões junto com a vivência da docência no ensino superior, iniciada em 2016, nos componentes: Educação do Campo, Políticas Educacionais e Gestão Educacional, me levaram a elaborar alguns questionamentos: quais os aspectos da gestão das escolas do campo podem influenciar na institucionalização da EdoC como projeto das escolas e das comunidades? Quais as formas de organização da gestão têm sido adotadas nas escolas do campo do Território? Qual o perfil e as condições de trabalho das(os) gestoras (as)? Como a gestão tem contemplado princípios da Educação do Campo? Existem redes de colaboração?

Assim, já sabia quais caminhos queria trilhar na continuidade da minha formação acadêmica, faltava a definição do espaço a ser pesquisado, o que foi definida pela rica experiência de assessoramento, de 2015 a 2016, do Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo (CODESP) como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ – em um projeto articulado pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão do Território Sertão Produtivo, vinculado ao Instituto Federal Baiano. Essa vivência me fez compreender a centralidade da Política Territorial no planejamento do estado e me aproximou da configuração geográfica, de realidades e pessoas do Território Sertão Produtivo.

A política de desenvolvimento territorial existente na Bahia, na implementação de políticas públicas e de investimentos no interior do estado, tem provocado aproximações entre a Secretaria de Desenvolvimento Rural, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e o Fórum Estadual de Educação, problematizando a implementação da Educação do Campo nos Territórios da Bahia. Assim, tal fato torna-se relevante na medida em que a efetivação das Políticas Públicas da EdoC dependem da disposição e do interesse dos governos estaduais e municipais.

Para além da garantia ao acesso à educação escolar pelos povos do campo, discute-se a real efetivação da concepção de EdoC, considerando os princípios e matrizes pedagógicas construídos ao longo de duas décadas pelo movimento Por uma Educação do Campo, sendo um dos aspectos balizadores desse processo a gestão, que pode contribuir ou não para tal efetivação da mesma.

Assim, este estudo tem como objetivo geral: Analisar quais aspectos da gestão das escolas do campo no Território Sertão Produtivo-BA podem influenciar sua função na institucionalização da Educação do Campo como projeto da escola e comunidade. Para tanto, buscou : Identificar o perfil e as condições de trabalho das(os) gestoras(es); Descrever as formas organizacionais da gestão das escolas municipais do campo do Território; Discutir quais aspectos da gestão se aproximam ou se distanciam dos princípios e das proposições sobre gestão das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; Mapear as redes de apoio e diálogos da gestão das escolas do campo no Território.

Saber o que já se tem produzido no campo a ser pesquisado é fundamental para definir os caminhos da pesquisa, sua relevância e fundamentação. Bem como no cultivo da mandioca, embora conhecido como fruto da terra, a mandioca como fonte de alimento precisa ser plantada e, para tal, primeiro é preciso conseguir as ramas, pés de mandioca que serão as matrizes. No campo, isso é feito pela troca de ramas entre os(as) agricultores(as), o que evidencia tanto seu caráter coletivo como o processo de seleção natural. Neste estudo, o levantamento aconteceu em etapas nas quais pego com colegas pesquisadores/as ramas sobre a EdoC e a gestão das escolas do campo. E, embora o resultado tenha sido pouco, foi de grande relevância para o delineamento e fundamentação da pesquisa.

Utilizamos como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares, da UNEB, e o acesso

à Comunidade Acadêmica Federada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAFe CAPES). Inicialmente fizemos uma busca sem recorte temporal e, considerando o volume pequeno de trabalhos, mantivemos todos.

A primeira etapa foi realizada em 2017 – 2018 quando, no âmbito da iniciação científica, fizemos o levantamento das teses e dissertações sobre “Educação do Campo” disponíveis no Catálogo da Capes. Ao utilizarmos como descritor “educação do campo”, foram identificadas 813 produções, entre teses e dissertações. Tais produções foram agrupadas em principais temáticas discutidas:

QUADRO 1: Produção científica na área da Educação do Campo subdividida por temáticas.

TEMÁTICAS	%
Formação inicial e continuada de professores	12,79%
Programas/Políticas públicas	12,79%
Trabalho/práxis pedagógica	7,26%
Pedagogia da alternância	5,29%
Atuação dos movimentos sociais na educação do campo	4,67%
Educação rural/ Educação do Campo	4,55%
Questão agrária /Agricultura familiar/ Agroecologia/Ciências Agrárias	3,57%
Educação de jovens e adultos	3,32%
Práticas de letramento/ Alfabetização/ Leitura e escrita	3,08%
Currículo	2,83%

Fonte: Figueiredo, Santos e Santos (2017)¹

Percebe-se que, apesar da diversidade temática e da ênfase em áreas relacionadas à efetivação da Educação do Campo, como a formação de professores e o trabalho pedagógico, a gestão não aparece entre as principais temáticas discutidas nos trabalhos disponíveis no catálogo da CAPES.

Após o levantamento apresentado, selecionamos os trabalhos da UNEB que se aproximavam da temática deste estudo. Ao analisar especificadamente a produção da

¹ Esses dados foram publicados nos anais do Seminário Internacional de Educação do Campo da UFSCar pelos/as bolsistas de iniciação científica que orientei. Em 2018 foi refeita a busca e não houve alteração da produção, por isso mantive o quadro de temáticas.

UNEB, estão disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes vinte pesquisas. Destas, destacam-se para este estudo, por trazerem aspectos da gestão da EdoC, a dissertação “*Gestão Participativa: um estudo de caso na Associação Mantenedora da Família Agrícola de Pintadas*” (ARAÚJO, 2009) e a tese “*O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da educação do campo*” (SODRÉ, 2015). Após a identificação e seleção dos trabalhos, utilizamos o Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares, da UNEB², para ter acesso ao texto completo.

O texto de Araújo (2009) traz a origem da Escola Família Agrícola de Pintadas - Bahia e as percepções sobre gestão e participação dos sujeitos sociais envolvidos. Tem a gestão como elemento diferencial da EFA em relação as demais escolas da rede pelo seu caráter comunitário.

Sodré (2015) discute as lacunas e tensões para territorializar a proposta da EdoC a partir da comparação entre o contexto da educação instalada no meio rural e a proposta presente no Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável-PTDRS do Território de Identidade de Irecê. Embora essa pesquisa não trate especificamente da gestão escolar e nem do Sertão Produtivo, a compreensão da territorialização da EdoC é importante neste estudo pela escolha de um território como espaço a ser pesquisado.

Em 2018, ao fazer a busca ainda no Catálogo da Capes, com os descritores “gestão de escolas do campo”, “gestão das escolas do campo” “gestão de escolas rurais” “gestão das escolas rurais”, encontramos mais três trabalhos: “Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas do campo da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004” (MARUYAMA, 2009), “Gestão de Escolas Rurais: Trocas Culturais?” (RODRIGUES, 2015) e “A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo” (EVANGELISTA, 2016).

A pesquisa “Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas do campo da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004” (MARUYAMA, 2009) analisa a organização do trabalho, focando nos processos de democratização vivenciados no contexto. Destacam-se o projeto de Lei para eleição de diretores até então apenas

² Arquivo *online* das teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB-Campus I.

indicados, e a proposição de construção coletiva do PPP das escolas, apesar de contar com pouca participação da comunidade, e a carta de princípios para a escola cidadã. Contudo são apontados a concepção de gestão e a ausência de transporte para as famílias com aspectos que distanciam da gestão democrática.

Rodrigues (2015), no trabalho “Gestão de Escolas Rurais: trocas culturais?” analisa os projetos educacionais na gestão em escolas rurais, localizadas na Serra do Itapety, na cidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo. A pesquisa baseou-se nos projetos didáticos, nos planos de gestão, no Plano de Desenvolvimento da Escola e no Projeto Político Pedagógico. Apesar do foco dado aos projetos didáticos, o autor afirma na conclusão que “reflexões e manifestações culturais são favorecidas por meio de situações que a gestão escolar e conseqüentemente a comunidade possibilitam” (p. 46).

“A gestão de escolas de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo”, de Evangelista (2016), analisa a implementação da política pública para a EdoC e o papel do gestor nesse processo. Tem como lócus da pesquisa escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG. Segundo a autora, a política educacional ainda não consegue impactar de forma efetiva algumas escolas do campo, evidenciando a importância dos gestores educacionais para que o mesmo aconteça.

Ao utilizar os termos gestão de escolas do campo (sem as aspas) no Catálogo da Capes, foi possível identificar mais sete trabalhos que tratam da temática.

A pesquisa de Reis (2012) busca “Indicadores críticos de gestão: uma comparação dos resultados obtidos entre alunos de escolas do campo de Montes Claros”, identifica os fatores que têm contribuído para o bom desempenho alcançado pelas escolas municipais rurais de pequeno porte nas avaliações externas. Para isso, analisa como acontece a atuação e envolvimento da equipe gestora com os docentes e a comunidade escolar. Os resultados encaminham para uma proposta com foco na gestão.

A dissertação “O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo” (ROSA, 2013) analisa a participação e a autonomia das comunidades na perspectiva de gestão do programa Escola Ativa. Os resultados evidenciam um direcionamento instrumentalista para a gestão e para a participação, distanciando-se do caráter político. O trabalho de Couto (2014) “O programa escola ativa e os desafios da

proposta de gestão democrática em escolas do campo no RN” também discute o programa Escola Ativa³, problematizando a proposta de gestão democrática do programa. Leva em consideração as condições efetivas dessa efetivação na realidade das escolas.

Bierhals (2013), na dissertação “Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na E.M.E.F”, investigou o que condiciona e potencializa a gestão democrática de uma escola do campo, considerando o aspecto da educação popular do campo. Os resultados evidenciam os condicionantes relacionados ao sistema e como elemento potencializador a união de sujeitos para a construção de um projeto emancipador de educação e de sociedade.

“As culturas indígenas e a Gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia”, de Matos (2013), é um estudo etnográfico que teve como objetivo compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas em uma comunidade em Amajari-Roraima. O estudo identifica uma influência mútua, em que a cultura indígena local é elemento mediador.

Amboni (2014) “A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Mariguela”, que discute a estrutura e as formas de gestão de uma escola itinerante no acampamento do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Terra, considera os interesses de classe divergentes entre o movimento e o Estado. Os resultados evidenciam que a escola não é dirigida pelo governo, e sim tem uma gestão dual que traz elementos da escola socialista do trabalho.

Martins (2015) no texto “A gestão das classes multisseriadas na Educação do campo no Município de Inhambupe (BA)” discute como acontece a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de EdoC, no município de Inhambupe-BA, considerando o regime de colaboração estado-município. Os resultados destacam a desarticulação e a fragmentação na gestão e a ausência de uma fonte única sistematizada de informações. Como proposição, sugeriu-se a elaboração de Plano de Ação Educacional a fim de formar uma rede de relações entre estado e município.

³ Ao longo do texto, abordaremos as orientações do Programa para a gestão das escolas do campo.

Ao utilizar o descritor “gestão da educação do campo”, também encontramos dois trabalhos que, embora não trate da gestão escolar, têm contribuições para este estudo, pois trata da EdoC como política pública educacional, um deles no contexto da Bahia: “A gestão da política da Educação do Campo na Bahia” (SANTOS, 2015) e “Educação do Campo como política educacional: (neo)desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016)” (SOUZA, 2017).

Santos (2015) traz a dinâmica de atuação da Secretaria de Educação da Bahia na política de Educação do Campo. Como resultado, evidenciam-se o isolamento e a desarticulação na gestão como limites ao avanço da EdoC no estado.

Souza (2017) analisa as consequências do processo de institucionalização da Política para EdoC no que se refere à concepção de educação e seu processo de gestão e operacionalização. As relações de forças, por posição de classe, são evidenciadas após a análise no âmbito Governamental e o afastamento dos movimentos sociais da gestão.

Em 2020, ampliamos a busca para artigos e escolhemos a base de dados do CAFe CAPES, comunidade acadêmica federada que reúne o conteúdo assinado do Portal de Periódicos disponível para instituições. Foi feito um levantamento geral com os descritores livres e com dois elementos de refinamento: ser artigo e conter os descritores de busca, conforme resultados expostos no quadro abaixo:

QUADRO 2: Publicações na Base de dados CAFe Capes até julho de 2020

Condição	Descritor	Nº de trabalhos
Busca livre	Educação do campo	15.492
	Gestão das escolas do campo	1.585
	Gestão de escolas do campo	1.613
	Gestão das escolas rurais	413
	Gestão de escolas rurais	244
Busca avançada	“Gestão” and “escolas rurais”	47
	“Gestão” and “escolas do campo”	23

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do CAFe Capes (2020).

Apesar dos altos números na busca livre, quando refinamos a pesquisa, o quantitativo de trabalhos diminuiu consideravelmente, apenas 70 trabalhos que, a princípio, abordariam a temática descrita. A segunda etapa foi analisar os resumos desses trabalhos, o que nos levou a identificar que nenhum dos 47 trabalhos encontrados com o descritor “Gestão” and “escolas rurais” se aproximava do objetivo deste estudo. Já na análise dos 23 resumos dos artigos encontrados com o descritor “Gestão” and “escolas do campo”, chegamos a 3 estudos que se aproximam da temática pesquisada: “Educação ambiental: atuação do gestor escolar nas escolas do campo de Contenda” (KUSMAN; ROSA, 2016), “Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna – BA” (SANTOS; SANTOS, 2018) e “A participação da família nas escolas do campo: uma perspectiva de gestão democrática” (MELO, 2018).

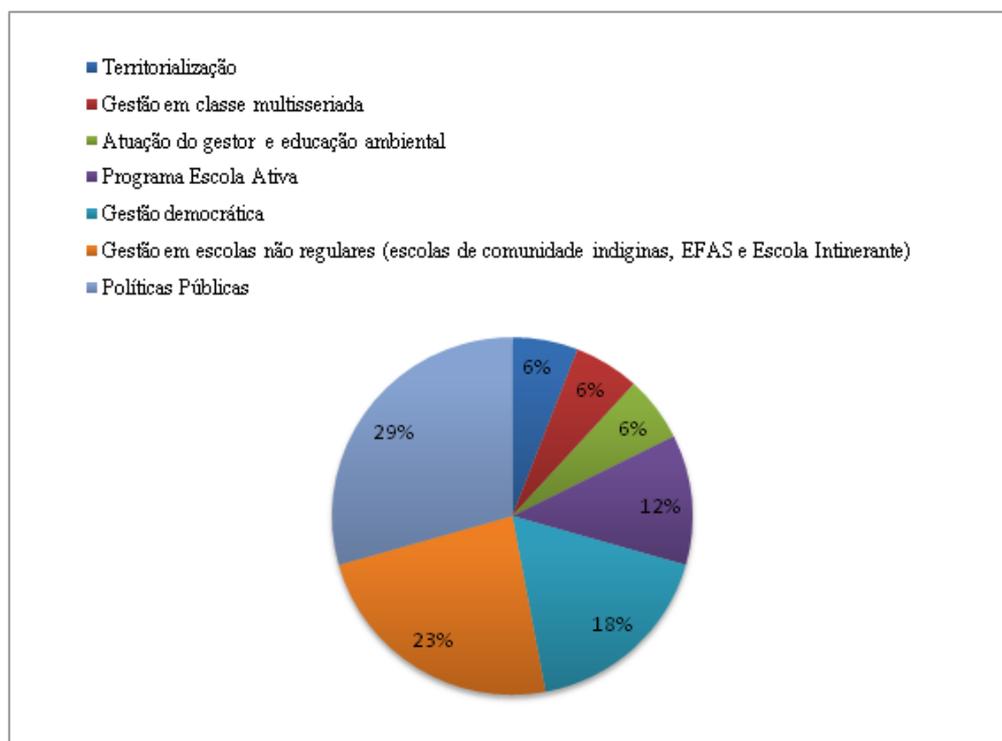
Kusman e Rosa (2016) trazem no texto “Educação ambiental: atuação do gestor escolar nas escolas do campo de Contenda” a análise de como se constitui a atuação do gestor escolar no enfoque da educação ambiental em quatro escolas do campo no município de Contenda-PR. Os resultados destacam que os temas relacionados à educação ambiental são pouco utilizados no âmbito da gestão escolar, apesar dos gestores reconhecerem a necessidade. O texto aponta que ainda é um desafio a articulação entre educação ambiental e EdoC na prática e na gestão.

O artigo “Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna – BA” (SANTOS; SANTOS, 2018) analisa a gestão democrática nas escolas do campo como ferramenta de transformação social. O texto discute a importância da gestão democrática, mas identifica que, embora a gestão dessas escolas ser nomeada democrática, isso não se efetiva na prática, pois não envolve todos da comunidade.

Mello (2018), no texto “A participação da família nas escolas do campo: uma perspectiva de gestão democrática”, discute a participação das famílias nas escolas do campo do município de Canhotinho-PE. Os resultados demonstram uma limitação da participação, o que inviabiliza a gestão democrática.

Deste modo, depois de feitas as buscas ⁴ as temáticas discutidas foram organizadas conforme Gráfico 1.

GRÁFICO 1: Temáticas discutidas nos trabalhos sobre gestão das escolas do campo disponíveis no CAFe CAPES



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no CAFe CAPES

As pesquisas no âmbito da gestão educacional da política pública ganham destaque, junto com o debate sobre a gestão de escolas específicas pelo local onde funciona e seu vínculo com a comunidade. Apesar disso, o quadro geral revela como ainda é longa a caminhada no debate científico que articule a gestão e a EdoC.

Desta forma, a relevância do presente estudo está na ampliação do debate sobre a gestão nas escolas do campo, a escolha do lócus ainda não pesquisado, a articulação entre o debate e as formas organizacionais da gestão, o perfil das(os) gestoras(es) e suas

⁴ No apêndice, consta tabela com essas informações, além da identificação das instituições e revistas.

condições de trabalho, as aproximações e distanciamentos dos princípios da EdoC e da concepção de gestão presente nas Diretrizes da mesma. O estudo partiu do pressuposto que tais aspectos influenciam a gestão na institucionalização da EdoC nas escolas.

Ao considerar o plantio e o beneficiamento da mandioca como um processo dos mais coletivos e sustentáveis presentes na minha realidade, assim como a presença da farinha nos hábitos alimentares de boa parte dos nordestinos, seu principal produto, trazemos nos títulos do trabalho menções a essa produção. Quem vive ou morou no sertão nordestino, em específico no Território Sertão Produtivo, tem em seu cotidiano ou em suas memórias a casa de farinha. Mas da mandioca à farinhada há um longo caminho a ser percorrido, por isso, o texto está estruturado da seguinte forma: introdução, 3 capítulos e as conclusões. Na introdução, segue a apresentação da temática, vinculação com a mesma, os objetivos da pesquisa e o estado da arte na área.

O segundo capítulo aborda uma das categorias teóricas centrais deste estudo, a Educação do Campo. O mesmo descreve a EdoC a partir do que denominamos de três dimensões: movimento de luta, modalidade educacional e concepção de educação, por entender que as mesmas dão conta do caráter histórico, público, político e pedagógico da EdoC.

O terceiro capítulo contém as discussões sobre gestão e as principais teorias que a subsidiam, as definições legais sobre gestão democrática e as proposições sobre a mesma, presentes nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

No quarto capítulo apresentamos o local da pesquisa, o Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, e também delineamos os caminhos metodológicos da pesquisa.

O quinto capítulo traz a análise dos dados quantiqualitativos da pesquisa a partir de quatro categorias: perfil das(os) gestora(os); formas organizacionais e condições de trabalho da gestão; aproximações da gestão com a Educação do Campo;

O sexto capítulo apresenta as redes de apoio e diálogo existentes da gestão das escolas do campo e traz um mapeamento das redes possíveis: de sindicatos e associações, de movimentos sociais e organizações, e de instituições públicas de ensino superior.

Nas conclusões, tem-se um resumo de todo o trabalho e das inferências sobre os resultados do estudo que apontam as aproximações e distanciamentos entre a gestão escolar e EdoC e reforça a tese de que a gestão escolar é aspecto que pode contribuir ou não para a institucionalização da EdoC nas escolas do campo.

2. AS TRÊS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A *COLHEITA DA MANDIOCA*

Para se colher a mandioca se a terra estiver fofa basta puxar o pé, do contrário, é preciso cavar, com a enxada, próximo ao pé e ir retirando a terra até alcançar as raízes. Do mesmo modo a EdoC, onde e quanto o contexto foram favoráveis, principalmente nos movimentos sociais, bastou dar o primeiro passo, mas no âmbito da política educacional várias enxadas tiveram que ser usadas.

Compreender os debates em torno da EdoC hoje no Brasil requer o entendimento de três dimensões que a mesma tomou ao longo da história. Tal entendimento é relevante no sentido do reconhecimento de seu caráter histórico, público, político e pedagógico. A EdoC é movimento de luta, é modalidade educacional, e é concepção de educação. Essas três dimensões representam a amplitude que o tema demanda, reconhecendo-a como política pública educacional, mas também numa perspectiva mais ampla de educação e de luta.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO É MOVIMENTO DE LUTA: AS *RAÍZES FICANDAS NA TERRA*

*Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.
(Gilvan santos, Educação do campo)*

A indignação sobre condições de oferta de educação para os povos do campo foram a base para a surgimento da EdoC no Brasil. Sujeitos mobilizados coletivamente fomentaram o debate, mobilizaram a sociedade e lutaram pela institucionalização da EdoC, movimento de luta esse que permanece até os dias atuais para concretização da mesma.

No Brasil, a oferta de educação para os povos do campo sempre esteve atrelada ao modo como o campo e os sujeitos que nele vivem são vistos ao longo da história. A exclusão dos povos do campo no Brasil colônia; os modelos de educação rural voltados ora para a modernização da agricultura e formação de mão de obra aos moldes do agronegócio, ora para a “fixação” dos homens e mulheres do campo, ora expulsão do mesmos pelo avanço do latifúndio e do capitalismo agrário, fizeram com que a educação primasse pelo modelo desenvolvimentista urbano.

A educação dos Jesuítas, o ruralismo pedagógico da década de 20/30, as ações de assistência técnica e de extensão rural na década de 40, os programas e projetos do período da ditadura, e as péssimas condições, de modo geral, das escolas do campo até os dias de hoje, revelam o distanciamento dos povos do campo de uma educação de qualidade e considerada a partir de seus interesses e realidade.⁵

O modo como o campo é visto acaba determinando que tipo de educação é ofertada para quem vive nele. Quando se acredita no despovoamento do campo, a educação forma para a cidade; caso preconizem-se os modelos desenvolvimentistas vinculados ao capitalismo agrário, implanta-se a formação técnica atrelada ao modo de produção capitalista; agora quando o campo é reconhecido como espaço de vida, tende-se a fomentar uma educação vinculada às lutas e anseios dos povos do campo (SILVA, 2015).

O movimento Por uma Educação do Campo⁶, formulado na década de 90, colocou em evidência nos debates essa lógica de exclusão dos povos do campo ao direito a uma educação de qualidade que o respeitasse como sujeito histórico. Esse movimento demonstrou a urgência de se pensar na viabilidade de políticas educacionais para o campo, a fim de garantir acesso a uma educação com todas as condições físicas, administrativas e pedagógicas asseguradas pelo Estado.

Desde então se luta pelo direito à educação “no” campo e “do” campo, com escolas *no espaço rural* em todos os níveis e com uma concepção de educação *dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, com vinculação a sua realidade concreta

⁵ Calazans, Castro e Silva (1981); Damasceno (1991); Silva (2002); Ribeiro (2010a); Leite (2012) tratam dessa trajetória histórica de negação dos direitos aos povos do campo.

⁶ Também chamado de Articulação Nacional ou Movimento da Educação do Campo.

e a todas as contradições e desafios postos pela negação de outros tantos direitos. (CALDART, 2009).

Segundo Molina (2010), uma das características mais marcantes do movimento Por Uma Educação do Campo é a ação de sujeitos coletivos, movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não governamentais, universidades, pesquisadores... Todos juntos, de forma sistematizada ou não, levantam a bandeira da EdoC em diferentes espaços.

Molina e Freitas (2011) destacam como conquistas do movimento: a ocupação do cenário educacional por sujeitos coletivos e os questionamentos e apresentação de alternativas para o desenvolvimento rural, as escolas rurais e a formação de educadores.

Um destaque é a contribuição dos Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária e das Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo que criaram um movimento articulado, certamente decisivo, na entrada da EdoC na agenda das políticas públicas de educação.

Em 1998, conquistou-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pela Portaria nº 10 de 1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001. Segundo o INCRA (2004), o PRONERA tem como objetivo fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, com projetos educacionais com metodologias voltadas para o campo e para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Fernandes e Taslau (2017) afirmam que até a criação do PRONERA a agricultura camponesa foi privada de uma política educacional voltada para o desenvolvimento de seus territórios, destacando a perspectiva contra hegemônica do programa aos modelos neoliberais, tanto no âmbito econômico quanto educacional. Além disso, o programa teve um papel fundamental nos debates sobre a EdoC e na construção de projetos educacionais inovadores (FREITAS, 2011), com atuação desde a Educação de Jovens e Adultos até a especialização e residência agrária.

Em 2002, tivemos a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Munarim (2011) afirma que as diretrizes representaram um início, admitido pelo Estado, da caminhada na construção de um novo paradigma para a educação no campo. Destaca como principais temas abordados: a universalização, a diversidade, a formação dos professores/as, a organização curricular, o desenvolvimento sustentável, a gestão democrática e o controle social.

Uma outra conquista foi a criação, em 2007, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação. Seu objetivo foi criar cursos de Licenciatura em Educação do Campo, através de parcerias com Instituições de ensino superior, a fim de promover a formação de educadores/as. Molina (2017) ressalta que o mesmo foi fruto da reivindicação dos(as) trabalhadores/as e do movimento da EdoC que já cobrava desde de 2004 um sistema específico de formação de educadores do campo.

Com forte influência da experiências de formação de professores do PRONERA e da Pedagogia da Terra, as Licenciaturas em Educação do Campo, vinculadas ao Procampo, trazem outras perspectivas na formação dos(as) professores/as desde a organização dos tempos e espaços, até o campo de formação que é definido por área do conhecimento. Molina (idem) apresenta como as principais contribuições dessas Licenciaturas: a redefinição das funções sociais da escola; uma matriz ampliada de formação; a ressignificação da relação entre Educação Básica e educação superior - formação inicial e continuada; e a relação entre teoria e prática.

Ainda sobre as raízes fincadas pela EdoC, em 2008, foi instituída a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução reforça e amplia alguns temas já abordados na resolução nº de 2002, como apoio pedagógico, condições infra-estruturais adequadas, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto. Mas também traz pontos novos: o regime de colaboração entre os entes federados; o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e a educação especial; a

obrigatoriedade da oferta de educação infantil nas comunidades; as regulamentações quanto à nucleação e o transporte escolar; a admissão e formação dos professores e do pessoal de apoio considerando a formação pedagógica apropriada à educação do Campo; e as condições para funcionamento da multissérie. (BRASIL, 2008).

Munarim (2011) destaca que foi nessa Resolução que apareceu pela primeira vez em documento normativo o termo “Educação do Campo”. O autor ainda salienta que outro ganho foi a abordagem das condições materiais de acesso à escola, pela normatização da nucleação e do transporte escolar o que estimula a criação de escolas locais.

Em 2010, a EdoC e o PRONERA são alçados à condição de política pública de Estado pelo Decreto 7.352 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera para a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior para os povos do campo.

Além de alguns elementos já presentes nas resoluções do CNE no que tange à formação e condições estruturais e pedagógicas, o decreto define a população do campo e escola do campo; traz cinco princípios da educação do campo; a responsabilização maior da União quanto à implantação de mecanismos de garantia de manutenção e funcionamento da educação do campo, oferta da educação desde a educação infantil ao ensino superior, a formação também dos gestores e profissionais da educação, a indicação para que as instituições de ensino superior incorporem nos planos pedagógicos processos de interação entre campo e cidade e a organização dos espaços e tempos da formação; a indicação para criação instituição de instâncias colegiadas para formulação e acompanhamento das políticas de educação do campo; as responsabilidades do Ministério da Educação; e toda a regulamentação do PRONERA. (BRASIL, 2010).

Como pontos fortes desse Decreto, Munarim (2011) apresenta o caráter de política pública, a ampliação do direito à educação superior e o conceito de escola do campo que a partir daí passa a ser definida não apenas por sua localização, mas também pelo seu público. A indicação para a inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) de metas e estratégias para o desenvolvimento da EdoC também é destacada pelo autor.

Entretanto, sobre esse último aspecto, Santos (2018) adverte a análise das dezessete estratégias⁷ que versam sobre a EdoC no PNE (2014-2024), já que tornam difícil a visualização das formas de ação política do Estado.

Destaco como ponto negativo do Decreto de 2010 a abertura para educação a distância na formação de professores, embora o texto do parágrafo primeiro do artigo 5 (BRASIL, 2010) se refira a metodologias, o mesmo dá margens para essa interpretação.

Afim de dar condições de efetivação da EdoC, em 2013 foi instituído, pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Segundo o documento, o Pronacampo é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2013a, p. 01).

O programa está estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica.

Santos e Silva (2016) reconhecem como ponto forte do programa a manutenção da concepção para formação de professores, vinda dos movimentos sociais, presente no Procampo. Advertem, no entanto, sobre a restrição da participação dos movimentos sociais na elaboração das ações, o que abre espaço para disputas acirradas com o agronegócio, citando o Pronatec Campo como exemplo.

Um outro ganho no campo legal foi a aprovação da Lei 12.960 de março de 2014, que alterou o artigo 28 da LDB 9.394/96. Essa Lei acrescenta uma regulamentação sobre o fechamento das escolas rurais, que só poderá acontecer mediante aprovação de órgão

⁷ Ver apêndice B

normativo, considerando a justificativa, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Existem outras conquistas que versam sobre as Escolas Famílias Agrícolas, sobre a agricultura familiar incluída no Programa Nacional de Alimentação Escolar⁸ dentre outras, mas a legislação apresentada é a base da EdoC no âmbito legal a nível federal, sendo o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO instrumentos para sua efetivação.

Cabe ressaltar que, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ter no artigo 28 feito a distinção entre educação rural e urbana, indicando adaptações ao currículo, organização escolar e metodologias, não há referências significativas à perspectiva de EdoC defendida pelo Movimento, talvez por seu surgimento quase que concomitante (MUNARIN, 2016). O caráter da “adaptação” reforça o modelo urbano como ideal (MARQUES, 2010) e inibe o protagonismo dos povos do campo na construção da sua própria educação.

Deste modo, Molina e Freitas (2011) consideram a obtenção dos Marcos Legais; os programas destinados aos povos do campo; a inserção do tema nas universidades; e articulação entre vários movimentos e instituições como grandes avanços na construção da EdoC.

Contudo, duas ponderações precisam ser feitas. A primeira delas é que a EdoC não se limita à educação escolar, apesar da ênfase dada neste texto sobre a legislação da mesma no âmbito da mesma. A ênfase na escolarização não deve inibir o debate sobre as ricas experiências de educação não formal de caráter popular que acontecem no campo (FERNANDES, CIRIOLI, CARDAT, 2004). Pode se dizer que a EdoC tem se materializado muito mais no âmbito das práticas formativas dos movimentos sociais e sindicais. Experiências essas que podem orientar o processo de institucionalização da EdoC nas escolas.

A segunda ponderação refere-se ao fato das possibilidades da “luta por dentro”. O Movimento Por Uma Educação do Campo lutou pela institucionalização da EdoC, defendendo o papel do Estado na garantia do direito à educação dos povos do campo, porém não deve perder de vista sua luta maior que é contra a sociedade de classes

⁸ Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

(CALDART, 2009; 2015), na qual esse mesmo Estado assume-se como burguês na medida que promove ações para a manutenção dessa estrutura social. Nascimento (2009) destaca a linha tênue em se lutar por direitos numa sociedade de classes e manterem os princípios neoliberais do direito privado e da meritocracia. Nesse cenário, as “concessões” do Estado burguês não passariam de paliativos apaziguadores das lutas sociais.

Souza (2017), ao analisar as consequências do processo de institucionalização da Política para Educação do Campo na concepção, gestão e operacionalização, destaca como viés neoliberal está presente nos processos de correlação de forças. Afirma que foi sobre fortes disputas entre as forças de oposição por classe nos governos, parlamento e judiciário que a EdoC foi constituída. Por isso, muito de sua concepção originária foi limitada, como a participação dos movimentos sociais na gestão da política educacional e seu projeto educativo emancipatório.

No Brasil, isso é perceptível ao observar que mesmo os governos de esquerda, Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), tendo avançado na legislação sobre a EdoC, na participação dos movimentos sociais na definição de políticas educacionais, e nos programas para sua efetivação, as disputas internas ainda mantiveram o conservadorismo na organização social do país, pois pouco se fez no âmbito da reforma agrária e os altos incentivos estatais ao agronegócio foram muito superiores aos da agricultura familiar.

Por isso, já em 2009 Caldart alertava para o risco do recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de EdoC significar o não avanço do governo, mesmo em políticas focais, na mudança no cenário das estatísticas referentes à escolarização dos povos do campo. O PRONERA, o PROCAMPO, e outras políticas durante os governos de Lula conseguiram ampliar significativamente o acesso e a permanência da classe trabalhadora na educação escolar. Entretanto equiparar a média de anos de estudo da população rural à média urbana ou à média nacional ainda é um desafio, mesmo que menor, conforme tabela 1 evidencia.

TABELA 1: Expectativa de anos de estudo Brasil 2000 - 2010

Espacialidades	Expectativa de anos de estudo 2000	Expectativa de anos de estudo 2010	Expectativa de anos de estudo 2010 - população rural	Expectativa de anos de estudo 2010 - população urbana	Diferença expectativa de anos de estudo rural/urbano - 2010
Brasil	8,76	9,54	8,49	9,79	1,3
Acre	6,77	8,69	6,71	9,6	2,89
Alagoas	6,54	9,07	8,49	9,32	0,83
Amapá	8,69	9,44	8,37	9,57	1,2
Amazonas	6,68	8,54	6,32	9,26	2,94
Bahia	7,28	8,63	7,94	8,96	1,02
Ceará	8,22	9,82	9,51	9,94	0,43
Distrito Federal	10,07	9,87	8,83	9,91	1,08
Espírito Santo	9,51	9,36	8,7	9,5	0,8
Goiás	9,04	9,72	9,07	9,79	0,72
Maranhão	6,87	9,26	8,45	9,81	1,36
Mato Grosso	9,02	9,29	8,31	9,53	1,22
Mato Grosso do Sul	9,52	10,08	8,82	10,32	1,5
Minas Gerais	9,16	9,38	8,56	9,54	0,98
Pará	6,8	8,49	7,15	9,22	2,07
Paraíba	7,33	9,24	8,42	9,55	1,13
Paraná	10,11	10,43	9,88	10,54	0,66
Pernambuco	7,7	9,13	8,26	9,4	1,14
Piauí	6,68	9,23	8,21	9,84	1,63
Rio de Janeiro	8,96	9,17	8,14	9,22	1,08
Rio Grande do Norte	8,56	9,54	8,95	9,74	0,79
Rio Grande do Sul	10,25	10	9,75	10,04	0,29
Rondônia	7,85	9,2	8,46	9,49	1,03
Roraima	8,95	8,69	6,59	9,44	2,85
Santa Catarina	10,13	10,24	9,98	10,3	0,32
São Paulo	10,23	10,33	9,98	10,35	0,37
Sergipe	7,21	9,01	8,22	9,37	1,15
Tocantins	7,94	9,8	8,75	10,09	1,34

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (<http://www.atlasbrasil.org.br/>).

Apesar do aumento de 0,78 anos de estudo a nível nacional de 2000 a 2010, a média de anos de estudo da população do campo em 2010⁹ ainda permanecia inferior à urbana, com 1,3 anos de diferença. Na Bahia essa diferença é um pouco menor: 1,02 anos.

⁹ Os dados de 2000 não trazem informações detalhadas entre rural e urbano.

O Pará é o estado brasileiro, em 2010, com menor expectativa de anos de estudo total e também da população rural. O Rio Grande do Sul tem a menor diferença entre as expectativas de anos de estudo entre a população rural e a urbana, 0,29 anos, e o Amazonas possui a maior, 2,94 anos.

Nesse sentido, a luta do Movimento Por Uma Educação do Campo não acaba com a conquista das políticas públicas no âmbito legal. É preciso ainda garantir sua efetivação, seu alinhamento aos princípios da EdoC e sua articulação com outras lutas pela garantia de outros direitos.

Principalmente no cenário de mudança de governos ocorrido pelo golpe de estado em 2016, em que Michel Temer (2016-2018) toma o governo, e em 2019 quando Jair Bolsonaro assume a presidência do Brasil, corrobora com um processo de desestruturação na gestão e financiamento da EdoC, criminalização do movimentos sociais, precarização das universidades públicas, e perda de demais direitos da classe trabalhadora.

Desse modo, o Fórum Nacional da Educação do Campo é a expressão da contínua luta. Seus manifestos trazem uma análise estrutural da institucionalização da EdoC, com denúncias aos desvios de sua proposta inicial, da necessidade do reconhecimento dos movimentos sociais na construção e gestão das políticas públicas, e a negação do acesso à educação dos povos do campo. E vão além, elaborando proposições e compromissos assumidos pelo movimento para efetivação da EdoC. (FONEC, 2012).

Na carta-manifesto “20 anos da Educação do Campo e do PRONERA”, construída em junho de 2018 em Brasília, o Movimento faz uma leitura sobre o atual momento político do Brasil, seus efeitos sobre os direitos dos(as) trabalhadores/as, especialmente sobre a educação do povo do campo.

São denunciados o acirramento da crise estrutural da sociedade brasileira, as medidas econômicas liberais, a suspensão da política de Reforma Agrária, o avanço do agronegócio, as violências vivenciadas pelos povos do campo, a apropriação privada dos recursos naturais, a exploração do trabalho humano, a investida do capital por meio da ação do empresariado na educação, a invisibilização da EdoC na Base Nacional Comum Curricular, o fechamento do acesso ao ensino superior pelo corte de bolsas e recursos das Universidades, a diminuição do orçamento do PRONERA, a ampliação da abertura da

educação a distância na educação básica, e a militarização das escolas. Em seus compromissos sobressai a defesa de uma educação de qualidade e socialmente referenciada, comprometida com um projeto popular para o Brasil (FONEC, 2018).

Assim, as políticas públicas conquistadas não são o fim, e sim instrumentos de uma luta maior, a luta por direitos, a luta por uma outra sociedade.

Creio, pois, ficar mais evidente o que seria pensar que a educação do campo, enquanto um movimento de cunho filosófico e político, mais faz por esticar o alcance da lei (LDB e outras pertinentes) do que o contrário. Significa dizer que a educação do campo amplia o conceito de direito (direito à educação), ampliando o próprio conceito de Estado. (MURARIM, 2016, p. 500)

A forma como as políticas públicas de EdoC foram construídas e o modo como a luta do movimento se forja no cenário político condiz com a ideia de Estado ampliado de Gramsci (1998; 1999), na qual a sociedade civil faz parte da superestrutura do Estado, juntamente com a sociedade política, onde estão postas as correlações de forças pela hegemonia.

O Movimento da Educação do Campo é isso, contínuo processo de relações de disputa com governos, modelos de desenvolvimento e modos de produção que tendem a negar direitos dos povos do campo. Sua institucionalização no campo da política educacional não é o fim e nem um limite, apenas é mais um passo em direção à transformação social.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO É MODALIDADE EDUCACIONAL: A COLHEITA NÃO FOI BOA ESSE ANO POR CAUSA DA CHUVA

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola*

*Educação do Campo
É direito e não esmola
(Gilvan Santos, Não Vou Sair do Campo)*

A institucionalização da EdoC como uma modalidade educacional fez com que a mesma passasse a ser reconhecida/lembrada na formulação de documentos legais como nos Planos Educacionais, nos currículos... E mesmo que muitas vezes esse processo tenha acontecido apenas no papel, a ideia de direito, já presente nos movimentos sociais, foi ganhando espaço do âmbito educacional.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o termo “modalidade” no campo educacional refere-se às diferentes maneiras específicas de acontecer a educação, o que implica a forma e o modo como os graus de ensino são desenvolvidos.

Apesar da LDB/1996 apresentar detalhadamente apenas três modalidades: Educação de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica e educação especial, a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 27, refere-se a seis modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e a Educação do Campo.

Nessa mesma resolução, na seção IV, os artigos 35 e 36 detalham a destinação dessa modalidade:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

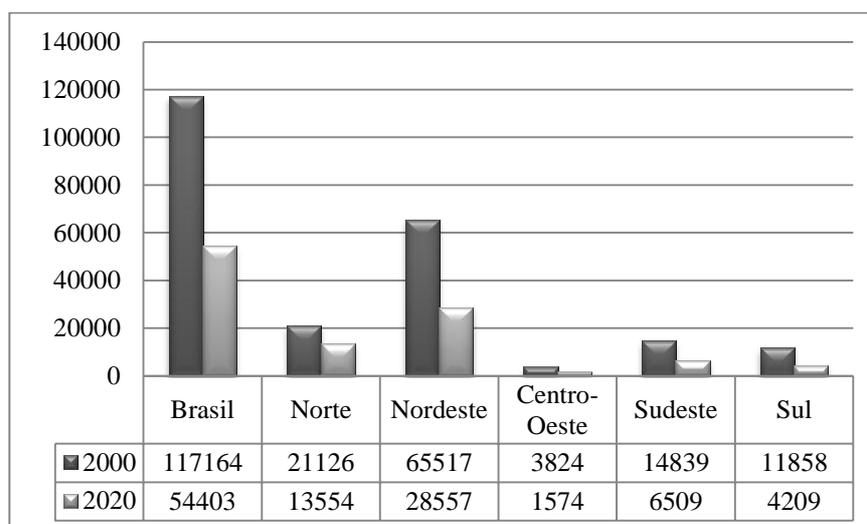
Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (CNE, 2010, p. 12)

A resolução, além de reconhecer a EdoC como modalidade no artigo 35, o artigo 36 e o parágrafo único trazem elementos novos como a proposição da Pedagogia da Terra e da Pedagogia da Alternância como aspectos possíveis na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Contudo, apesar do encaminhamento legal e da institucionalização da educação do campo como política pública pelo Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, conforme afirmado na sessão anterior, a mesma ainda esbarra em um dos seus princípios básicos: o direito ao acesso à educação no campo. Prova concreta disso é que a realidade brasileira ainda é de fechamento das escolas no meio rural, conforme pode ser observado no gráfico 2.

GRÁFICO 2 : Número de Estabelecimentos ativos na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA localizadas no espaço rural – Brasil e regiões



Fonte: Censo da Educação Básica 2000, 2020 (INEP, 2001; 2021).

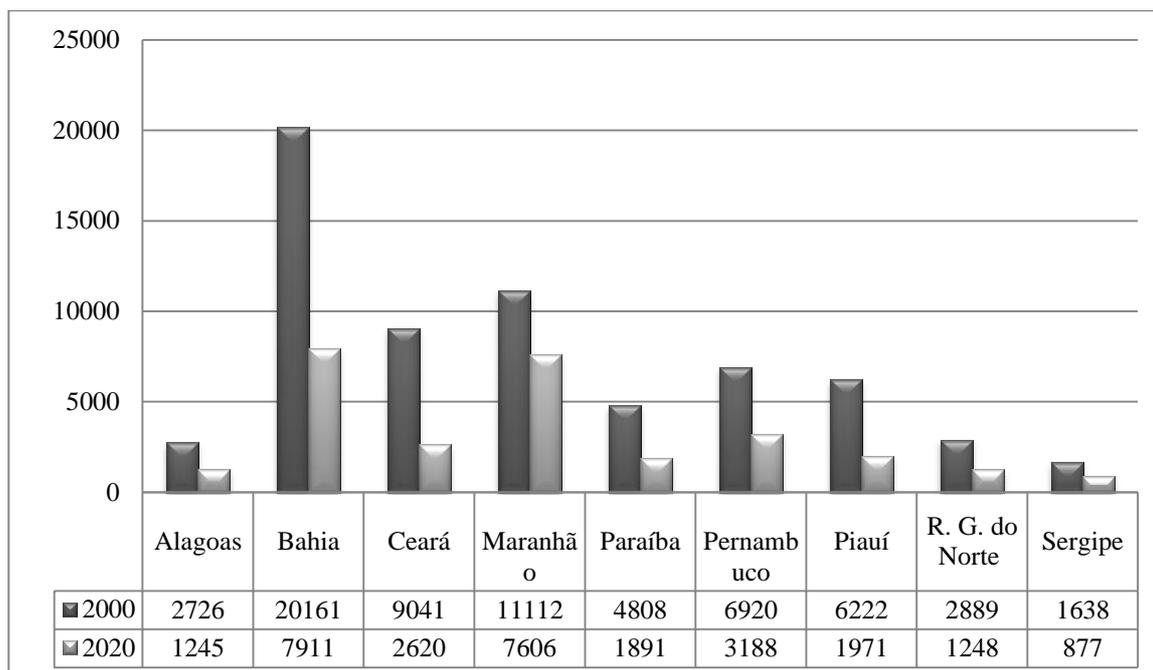
Entre 2000 e 2020 foram fechadas mais de 62 mil escolas no meio rural. O Sul é a região que possui maior percentual de escolas do campo fechadas, foram 64,5%. Em seguida, tem-se o Centro-Oeste com 58,8%, Nordeste com 56,4%, o Sudeste 56,1%, o e o Norte com 35,8% escolas do campo fechadas.

Souza et. Al. (2016), ao fazerem uma análise dos motivos para o fechamento de escolas no campo no estado de Goiás, trazem alguns fatores que também podem ser considerados em outras realidades: o Paradigma do capitalismo agrário, que vê o campo apenas como espaço de produção; A ausência de condições dignas no campo, a ausência de elementos básicos para a sobrevivência com dignidade; Transporte de alunos do campo para a cidade, opção dos governos municipais; Condições das escolas, a precariedade da estrutura; e o avanço do agronegócio, que precisa de espaço para expandir e de inibir qualquer resistência a isso. Tais fatores justificam o maior percentual de fechamento de escolas no campo em regiões onde o capitalismo agrário já está mais estruturado, como o Sul e o Centro-Oeste do país.

Matos (2018) destaca como causas do fechamento das escolas o processo de nucleação de escolas no campo, agrupamento das escolas muitas vezes acontecido extracampo; a municipalização do ensino fundamental que, de certo modo, desresponsabilizou a o Governo Federal sem dar condições aos municípios; e a falta de políticas públicas de atendimento aos povos do campo, a garantia de outros direitos. Essas causas são comuns à realidade na maioria dos municípios brasileiros, o que torna o fechamento um fenômeno nacional.

Contudo, cabe salientar que, desconsiderando a percentualidade, o Nordeste é a região que mais fechou escolas rurais. Foram 36.960 escolas desativadas de 2000 até 2020, mesmo sendo a região com maior percentual de pessoas vivendo no campo, 26,88% (PNAD, 2015). E o estado com mais escolas fechadas é a Bahia, conforme pode ser observado no gráfico 3.

GRÁFICO 3 : Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA localizadas no espaço rural – Estados do Nordeste.



Fonte: Censo da Educação Básica 2000, 2020 (INEP, 2001; 2021).

O caso da Bahia é contraditório, igualmente à situação do nordeste, já que também é o estado que possui maior população rural. Segundo dados do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a Bahia possui 3.913.883 residentes no meio rural.

Se não se justifica o fechamento das escolas pela diminuição da população rural, também não é possível fazê-la pela afirmativa da equidade educacional, pois o nordeste e a Bahia possuem um alto índice de analfabetismo.

TABELA 2: Taxa de analfabetismo da população com 5 anos ou mais por situação de domicílio - Brasil, Nordeste, Bahia– 2001 - 2015- 2019

Área Geográfica	Situação do domicílio	Ano		
		2001 %	2015 %	2019 %
Brasil	Total	14,6	9,1	6,6
	Urbano	11,7	7,2	4,9
	Rural	29,9	19,8	17,1

Nordeste	Total	25,9	16,5	13,9
	Urbano	19,8	12,7	-
	Rural	40,9	26,8	-
Bahia	Total	24,1	14,2	12,9
	Urbano	17,4	10,4	-
	Rural	38,4	25,1	-

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: 2001- 2015-2019.

E perceptível a superioridade das taxas de analfabetismo no campo em relação ao urbano. Mas no Nordeste e na Bahia esses números se destacam comparado à taxa nacional, números altos que revelam a desigualdade no acesso à educação escolar por uma grande parte da população campesina nessas regiões.

Tais dados, juntamente com outros, como o alto índice de concentração de terras e renda, reforçam a relevância de se pesquisar e problematizar a gestão da Educação no/do Campo neste contexto. Santos (2015), ao pesquisar como tem se desenvolvido a gestão da política de Educação no Campo na Bahia, a partir das ações da Secretaria de Educação do Estado (SEC), busca avaliar a ação desenvolvida pela Coordenação de Educação do Campo (CEC). A pesquisa traz como principais ações desta:

QUADRO 3: Ações em desenvolvimento na Coordenação de Educação do Campo da Bahia – 2015

LINHA	AÇÃO	OBJETIVO
1. Orientações e acompanhamento pedagógico	Diagnóstico Educacional do Campo da Bahia	Realização do mapeamento das condições pedagógicas, físicas e de funcionamento das escolas do campo, identificando seus limites enquanto instituições de ensino e de aprendizagem, desafios apresentados para o cumprimento da sua missão e as potencialidades a elas vinculadas, com o propósito de buscar indicativos que subsidiem a formulação e a implementação de políticas de educação básica no/do campo, cujo relatório está sistematizado como o documento Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia.
	Elaboração das Diretrizes da Educação do Campo do Estado da Bahia	Aprovação, pelo CEE, e publicação das Diretrizes da Educação do Campo do Estado da Bahia”, possibilitando a implementação de uma política específica para os povos do campo. A publicação está programada para final de 2015.

	Elaboração dos Referenciais Político-Pedagógicos para as Escolas Públicas do Campo/Anos iniciais do Ensino Fundamental do do Estado da Bahia	Documento para subsidiar os sistemas municipais de ensino e educadores no desenvolvimento de práticas de gestão administrativa e pedagógica, condizente com as especificidades das classes multisseriadas.
2. Recursos pedagógicos	Aquisição, distribuição de acervo específico e realização de oficinas com os educadores.	Dotar as bibliotecas escolares/espços de leitura de 200 escolas do campo de material paradidático específico, para subsidiar os educadores na sua prática docente.
3. Formação	Formação, gestão e acompanhamento do Programa Escola da Terra.	Formação continuada e acompanhamento pedagógico aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas do campo e quilombolas.
4. Conteúdos pedagógicos virtuais	Conteúdos Pedagógicos Virtuais	Criação e manutenção do espaço da Educação do Campo no Portal da Educação da SEC.
5. Apoio/parcerias técnicas Financeiras	Apoio técnico e financeiro as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs).	Celebração de convênio com escolas, por meio das redes Associação das Comunidades e Escolas Famílias Agrícolas da Bahia AECOFABA e Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido- REFAISA, beneficiando aproximadamente 3.0160 (três mil alunos) do campo com a metodologia denominada de Pedagogia da alternância. Apoio técnico e financeiro na realização de atividades educativas realizadas anualmente pelos movimentos e entidades sociais visando contribuir com a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas do campo e com as iniciativas de estímulo à permanência das populações no campo.
6. Diálogo político com a sociedade	Participação nos espaços de interlocução com os movimentos sociais e sindicais e	Apoio à realização de: reuniões com o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC), GT de Educação do Campo, Comissão intersetorial de acompanhamento as demandas do MST, visando manter e fortalecer o diálogo e a articulação com os movimentos sociais e sindicais, para discussão, acompanhamento e atendimento das demandas das escolas e construção coletiva da política de Educação do Campo, consolidando uma gestão participativa

Fonte: Santos (2015).

Destacamos dessas ações as Diretrizes da Educação do Campo do Estado da Bahia, efetivadas pela Resolução CEE Nº 103, de 28 de setembro de 2015, que dispõem sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Tais Diretrizes, junto com a base legal a nível, nacional tornam-se documento primordial para se pensar a gestão da Educação do Campo no estado.

E o Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia, documento que traz um mapeamento das condições físicas e dos aspectos pedagógicos das escolas do campo do estado a partir de uma pesquisa realizada entre os anos de 2011 a 2014. São apresentados dados referentes à situação administrativa, docentes, discentes, aspectos sociais e educacionais e também sobre a gestão escolar no que se refere ao colegiado escolar, fontes de recursos, e aspectos da dimensão pedagógica: regimento e PPP, currículo, e o planejamento e acompanhamento pedagógico nas escolas¹⁰. Tornando-se assim um documento orientador para o planejamento da EdoC no estado.

Outros desafios na gestão da Educação no/do Campo na SEC/Coordenação de Educação do Campo da Bahia foram identificados por Santos (2015, p. 53) são eles:

Gestão da implementação das ações curriculares da Educação do Campo fragmentada na SEC, sem diálogo intersetorial; **Desconhecimento da política de educação do campo** pelos demais setores da SEC; **Ausência de mecanismos de gestão que contemplem as especificidades das escolas do campo**; Fragilidade na qualificação da equipe técnica na quantidade de profissionais para atender as demandas; Ausência do processo formativo para a equipe; Ausência de condições físicas e logísticas: espaço, equipamentos; Morosidade e excesso de burocracia dos processos internos na operacionalização da política; **Distanciamento entre o que prevê a legislação e a realidade atual da educação do campo com indicadores educacionais críticos** (infraestrutura física e logística das escolas, deficiência na formação de professores, ausência de um currículo específico, do projeto político pedagógico que atenda a especificidade); Oferta da educação básica e profissional ocorre em anexos das escolas urbanas funcionando em área rural; **Ausência de interlocução da SEC com as Secretarias Municipais de Educação.** (grifo nosso).

O desconhecimento da política e a ausência de interlocução entre a SEC e os municípios fazem com que muitos municípios fiquem sem apoio técnico pedagógico do estado na institucionalização da EdoC a nível municipal. O que, juntamente com a distância entre a legislação e a realidade das escolas e ausência de mecanismos de gestão

¹⁰ Ao longo da análise vamos comparando os dados do Diagnóstico da Bahia, comparando-os com os do Território Sertão Produtivo.

que contemplem as especificidades, dificulta a institucionalização da EdoC nas instituições escolares.

Tais desafios demonstram a complexidade de se construir uma gestão da Educação do Campo em um estado tão grande em extensão territorial e populacional como a Bahia. Assim, Santos (op. Cit.) conclui que o isolamento e a desarticulação na gestão são os principais limites impeditivos do avanço na gestão da política no estado.

A EdoC, assim como outras modalidades educacionais, tem grandes desafios legais, operacionais, técnico-pedagógicos, metodológicos, de financiamento para conseguir se firmar no cenário da realidade educacional brasileira, desde a garantia de acesso, como evidenciado nos dados acima.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO É CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: A *RAPADA DA MANDIOCA É CULTURA, É TRADIÇÃO*

*Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar nossa verdade está faltando acontecer.
(Gilvan Santos, Educação do campo)*

*Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
(Gilvan Santos, Não vou sair do campo)*

A luta pela EdoC não é apenas pelo acesso à educação escolar, mas a uma outra educação. Afinal de contas, do que adianta ter acesso a uma educação que contribui para a estereotipação do povo do campo? Que quase sempre é superficial e simplista? Que desconsidera seu saber? Que se baseia nos moldes do capitalismo, prega modelos de desenvolvimento que vê o campo apenas como espaço de produção e fundamenta seu modelo educacional formativo com base nisso?

Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que a EdoC se baseia na existência de escolas com um projeto político pedagógico vinculado aos desafios, sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Caldart (2003) ainda salienta que isso significa pensar a educação vinculada a um processo universal e atrelada a outras dimensões, como a política, reconhecendo os sujeitos do campo e suas condições sociais de existência.

Os vínculos constitutivos da EdoC alargam a função da educação escolar, o que, conseqüentemente, tenciona conteúdo/forma das políticas públicas e a concepção de educação e de matriz formativa. Para a mesma, a luta perpassa a ideia de direito humano, vinculada ao desenvolvimento pleno, a uma formação em todas as dimensões (CALDART, 2015).

A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses. (FONEC, 2012, p. 1)

Assim sendo, a Educação do Campo não só respeita os sujeitos do campo, como defende uma educação na perspectiva emancipatória. Uma educação que, como sublinha Café (2007, p. 31), “possa constituir sujeitos, homens e mulheres, identificados com a emancipação humana, com a transmutação das desigualdades de gênero, raça, etnia, em que as diferenças sejam afirmadas no sentido da (re) valorização da identidade camponesa”.

Por isso, trata-se de uma educação aliada a um projeto popular de desenvolvimento de uma nova sociedade (BENJAMIN; CALDART, 2000). Popular porque, segundo os autores, seu objetivo perpassa a organização da sociedade a partir dos interesses, potencial e valores da classe trabalhadora.

Pois, como afirma Caldart (2016), não há como discutir desigualdade educacional sem discutir a desigualdade social e suas origens. É até pertinente afirmar que a

desigualdade educacional é fruto dessa. Somente em uma sociedade onde os povos estão divididos e hierarquizados pelo domínio da matéria prima e dos meios de produção, é cabível existirem modelos de educação e trajetórias escolares distintas.

Deste modo, luta-se pelo acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, mas também o problematiza, questionando sua superioridade em relação aos saberes dos povos do campo e seu uso em favor do capital (CALDART, 2010).

Logo, a EdoC pode ser entendida como movimento contra hegemônico, como concepção de educação contrária a toda a herança da educação rural difundida no Brasil, em que o interesse do capital sobrepõe os próprios povos do campo. Segundo Caldart (2016, p. 323), a EdoC “se forjou como um conceito, que já de início demarcou um confronto às políticas de ‘educação rural’ e às relações sociais que a configuraram historicamente”.

Nessa perspectiva, considerando sua origem e suas lutas, é possível afirmar que a EdoC possui três pilares: **o campo como espaço de vida; a educação como direito; e a transformação social.**

Enquanto a educação rural vê o campo sob a lógica do capitalismo agrário, apenas setor da economia (FERNANDES, 2005), numa perspectiva reprodutivista a partir dos interesses do capital, a EdoC parte do paradigma da Questão Agrária, em que o campo é compreendido como território, onde “reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 36).

O campo como espaço de vida remete ao reconhecimento da existência de pessoas, com suas histórias, saberes, culturas, modos de vida e de produção, desafios a serem enfrentados, e direitos a serem garantidos. Não há como fazer EdoC sem o campo (MOLINA, 2010). É preciso considerar “a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade e suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantias de sua reprodução social (idem, p. 105).

Nesse sentido, afirmam-se as matrizes formadoras dos sujeitos na EdoC: trabalho, luta social, organização coletiva, terra, cultura, história (CALDART, 2016). São elas que

devem compor a organização do trabalho da escola e as práticas pedagógicas, garantindo uma outra organicidade das instituições escolares.

A **educação como direito** parte do princípio de que, se historicamente nos foi negado o acesso à educação, ao conhecimento historicamente construído, a EdoC tem o dever de lutar pela equidade social no campo educacional. E, conforme salienta Caldar (2009, p.56), “nunca estivemos no país numa situação como a atual em relação à ampliação da noção/consciência do direito à educação entre os camponeses e ao reconhecimento deste direito pela sociedade”. Independente da profissão ou planos de vida, nós, povos do campo, temos direito à educação em todos os seus níveis!

Mas não qualquer educação. Como afirmado anteriormente, a concepção de EdoC se fundamenta na formação humana e na emancipação. Por isso, o pilar da **transformação social**.

A educação rural desconsidera os povos do campo como sujeitos históricos, por isso tem o urbano como referência, baseia-se nas formações para o trabalho a partir do modelo de desenvolvimento capitalista. A EdoC, como contraponto, acredita na educação como um dos instrumentos para a transformação social. O conhecimento só tem sentido se for utilizado para ampliar a visão sobre a realidade e transformá-la.

Por isso, segundo Caldart (2010), a EdoC retoma matrizes da formação humana. Dentre elas: a pedagogia socialista, a educação popular, a pedagogia do Oprimido, a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico crítica, cuja articulação torna-se possível pelo elemento em comum, a formação humana (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010; SILVA, PEREIRA, 2018). Molina e Jesus (2004) acrescentam a Pedagogia do movimento, como experiência vinda dos próprios movimentos sociais.

Em vista disso, foram dispostos nos Referencias para uma Política Pública de Educação do Campo (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004) seis princípios da EdoC: Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; 4º da escola vinculado à realidade dos sujeitos; da educação como estratégica para o desenvolvimento

sustentável; da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

O primeiro baseia na compreensão de que a formação humana é todo processo educativo que forma o sujeito como ser social responsável e livre. E, por isso, capaz de construir uma sociedade cujas relações com o outro e com o meio sejam mais éticas. Por consequência, a educação torna-se estratégica para o desenvolvimento sustentável, em que o humano seja privilegiado na sua integralidade. Considera como sujeito histórico capaz de construir um processo de justiça social e econômica.

A valorização dos diferentes saberes no processo educativo, segundo o autor, perpassa a ideia de reconhecimento dos saberes das comunidades, num processo de resgate e reafirmação a partir da articulação com as áreas de conhecimento. A articulação desses saberes constitui-se como instrumento de intervenção e transformação. Para tanto, é necessário que a educação esteja vinculada à realidade dos sujeitos, ou seja, aos elementos socioculturais de seus modos de vida. Para que sejam repensados os tempos de formação, segundo o autor, eles precisam ser diferenciados, tornando a sala de aula o local da sistematização desses saberes. Para que isso aconteça, é necessário haver autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Pois há uma diversidade de sujeitos no campo brasileiro, logo não se pode construir uma política de educação idêntica para todos.

Já no Decreto 7.352 de 2010 que institui a Política de Educação do Campo os princípios são assim definidos:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 1)

Tais princípios associam-se a perspectivas de respeito à diversidade, a formação humana, a especificada na educação para os povos do campo, a realidade do campo como centro do ensino, a articulação da educação com um projeto de sociedade e desenvolvimento do campo, e a coletividade como forma de se garantir a qualidade da educação.

A defesa de tais princípios é relevante como forma de demarcar o que é a EdoC e sua referência de classe. Como afirma Caldart (2016), estamos em um momento em que existe uma disputa do conceito por diferentes grupos, até mesmo o agronegócio tem se colocado como articulador da mesma.

Por isso, ainda são desafios da EdoC, conforme afirmado por Molina e Freitas (2011), a construção um projeto de educação alinhado a um projeto de transformação social; a garantia da articulação político-pedagógica entre escola e comunidade; e a articulação do ensino/aprendizagem a realidade socioeconômica dos povos do campo.

Defender isso se faz urgente em tempos de um governo brasileiro que, ao limitar os gastos com a educação e desconsiderar cada vez mais o planejamento participativo nas decisões no âmbito educacional, põe em risco tudo o que se conquistou até hoje e torna cada vez mais distante a efetivação da EdoC nas escolas desse nosso Brasil rural.

3 DA TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO À CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO COM A MANDICA É COLETIVO

Pensar a gestão na EdoC remete diretamente ao trabalho coletivo. Assim como o trabalho com a mandioca, não se planta e nem se beneficia a mandioca sozinho, é um trabalho coletivo e organizado por todos da família e/ou da comunidade, tanto pela necessidade material do trabalho em si, como pela tradição.

Discutir gestão no âmbito educacional requer primeiramente compreender, mesmo que brevemente, o contexto histórico que constituiu as teorias que por muito tempo, e até hoje, a orientam.

Segundo Zung (1984), o processo de transformação dos modos de produção provocados pela Revolução Industrial aglomerou trabalhadores em espaços construídos para maximizar a produção. Assim, surge a gerência, e com ela, a necessidade de se elaborar um teoria para justificar, legitimar e replicar esse novo modelo de produção. Taylor, Fayol constituem os princípios fundamentais da Teoria Geral da Administração (TGA): fragmentação do trabalho, organização do espaço, maior produção com menor custo... Com o surgimento e ampliação do número de escolas, pensar a gestão desses espaços também se tornou um imperativo. Os primeiros estudos que foram constituindo a Teoria da Administração Educacional instituíram suas bases na TGA.

Desse modo, muitos dos princípios da TGA foram incorporados à administração educacional e escolar: fragmentação, racionalização, hierarquização das relações. Tais influências marcaram também a história e produção teórica da gestão escolar no Brasil, tanto que as principais teorias da área se fundamentam nesse fato, seja corroborando ou discordando.

No Brasil, alguns autores (SOUZA, 2006; 2017; ABDIAN, NASCIMENTO, SILVA, 2016) evidenciam a existência bem delimitada de duas teorias sobre a gestão educacional e escolar, a teoria clássica e a teoria crítica.

A teoria clássica, representada por autores como Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Myrtes Alonso, Moisés Brejon, Arnaldo

Niskier, João Gualberto (SOUZA, 2017), baseiam-se, em maior ou menor grau, nessa incorporação dos pressupostos da Teoria Geral da Administração no campo educacional. Os textos descrevem a gestão como função do/a diretor/a, o qual tem suas tarefas delimitadas a aspectos gerenciais da gestão.

Isso porque sua preocupação está alicerçada no desenvolvimento econômico do país e de como a escola deve se ajustar a este (DRABACH, 2009). Segundo Arroyo (1979, p. 37), “por detrás dos modelos de administração da educação, havia uma concepção mais ampla de organização do estado e da economia, voltada à constituição de uma ‘modernização’ e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção”.

O contexto histórico é um balizador de tais princípios, pois há certa correlação entre os períodos de governos mais conservadores e a abrangência de tais estudos. Entretanto, é perceptível que até os dias atuais a gestão das escolas mantém aspectos dessa teoria. E até autores/as mais recentes como Benno Sander, que em sua tese propõe um modelo de análise multidimensional para o campo da gestão escolar, é considerado por Souza (2017) como mais um teórico clássico, por se fundamentar nos mesmos pilares, apesar de estabelecer uma crítica aos tecnocratas.

Segundo Gallo (2012), o modelo burocrático do trabalho da escola inibiu os gestores e demais profissionais da educação de superarem a fragmentação dos papéis, do conhecimento, e o caráter gerencial. Esse caráter de burocratização das instituições escolares adequa-as ao modelo capitalista sob controle do Estado, o que distancia a escola da sua função de formação humana (ROSAR, 2012). A autora afirma que os teóricos, ao incorporarem a perspectiva da administração empresarial:

reforçam e legitimam a relação entre administração escolar e administração de empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe. (Idem, p. 74)

Desse modo, a dimensão ideológica e política da gestão escolar e da própria educação é evidenciada, o que vai na contramão da neutralidade supostamente existente nas mesmas, mas ainda defendida por muitos. Assim, segundo Zung (1984) e Rosar (2012), a teoria clássica, ao incorporar fundamentos da TGA na Teoria da Administração escolar, ignora aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos indispensáveis para a educação.

Tais limites são questionados, no caso brasileiro, na efervescência das mobilizações sobre a redemocratização da educação na década de 80, protagonizadas pelos movimentos de resistência da sociedade civil organizada (LIBÂNEO, 2004). Das ressalvas a esse modelo de gestão nasce a teoria crítica, representada por autores como Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix, Vitor Henrique Paro, Maria Dativa Gonçalves, Acácia Kuenzer Zung, Carlos Roberto Jamil Cury (SOUZA, 2017), cujos trabalhos trazem à tona o caráter político da gestão, a qual deve assumir um papel mais amplo no campo educacional e social.

Em 1983, Arroyo já anunciava tal debate no artigo “A administração da Educação é um problema político” no qual defendia que deveria ser reconhecida a dimensão política da administração da educação e não tê-la como algo imposto à lógica racional a serviço do capital, sob o viés da neutralidade. Segundo o autor, “a escola não será uma escola *para o povo* enquanto não seja *do povo*, ou enquanto os trabalhadores e os educadores com eles comprometidos não participem da administração escolar” (ARROYO, 1983, p. 129).

Gonçalves (1980) afirma que a teoria e a prática da administração educacional no Brasil indicam a absorção da lógica empresarial funcionalista, remetendo a uma prática adaptada e repetitiva. A autora, embora realista sobre o real poder da escola e da administração na transformação social, delineia alguns critérios e condições para uma práxis criadora e crítica na administração educacional brasileira, são eles: questionamento da orientação pela TGA; a compreensão das formas de organização e cooperação como necessidades do trabalho humano; a participação em todos os níveis e novas formas de gestão; a autogestão como meta; negar o olhar generalista, de-situado e a-histórico sobre os problemas e soluções da educação e administração educacional brasileira; inversão do termo administração da educação para educação brasileira e seus modos de organização.

Paro (2001; 2003; 2016a; 2018) descreve as influências da estrutura econômica do capital sobre as formas de administração escolar, a qual se quer deu conta de cumprir seus princípios de eficiência e eficácia, limitando-se apenas a aspectos técnicos e ao controle do trabalho alheio. Apesar disso, o autor defende o papel da escola e da administração escolar na transformação social, na medida em que a estrutura, as funções das mesmas e as relações sociais postas sejam alteradas em uma perspectiva democrática. Para tanto, o autor destaca a especificidade da administração escolar, em relação às empresas, pelos objetivos que se busca alcançar e a natureza que envolve essa busca (PARO, 2003); o papel do diretor como educador (2015); e a direção colegiada (2016b).

A teoria crítica, ao descrever os limites e as contradições da teoria clássica, ampliam a função da administração e seu significado. Nesse movimento, Lück (2007; 2015) e Hora e Lisboa (2014) descrevem uma disputa entre os conceitos de administração e gestão no âmbito educacional, afirmando que o conceito gestão amplia a dimensão de atuação e rompe com as orientações da TGA¹¹. Nessa perspectiva, Lück (2015) afirma que a concepção de gestão da educação corresponde a uma mudança de paradigma.

Abdian, Nascimento, Silva (2016) e Souza (2017) afirmam que, mesmo tendo feito uma análise crítica dos teóricos clássicos, a teoria crítica ainda não deu conta de provocar mudanças significativas na realidade das escolas e que isso se deve ao caráter teórico dos autores. Contudo, tal afirmativa é ingênua por não reconhecer os processos de resistência e avanços na perspectiva da gestão democrática ocorridos no Brasil, e principalmente, por desconsiderar os condicionantes impostos pelo capital, reavivados na realidade brasileira pelo neoliberalismo, nos processos de luta pela transformação da gestão, da educação, e da sociedade.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E SEUS LIMITES CONCEITUAIS: *DA MANDIOCA SE FAZ MUITO, MAS PRECISA TER UM BOM CADERNO DE RECEITAS*

A mandioca é um tubérculo de uma riqueza tamanha, tanto pela facilidade do plantio quanto pelas inúmeras formas de utilizá-la na culinária, o que contribui para

¹¹ Paro, em suas obras, ainda utiliza o termos de administração e gestão como sinônimos, mas a perspectiva de administração dele é a mesma evidenciada pelo paradigma da gestão.

soberania alimentar dos povos do campo. As receitas são passadas de geração para geração e garantem a continuidade do saber popular. Da mesma forma, a gestão democrática, que tem um potencial de transformação da estrutura organizacional da escola e da educação, mas que precisa ser bem regulamentada na legislação a fim de garantir sua efetivação e evitar sua apropriação conceitual pelo capital.

As mobilizações sociais pela redemocratização do Brasil questionaram a forma escolar, exigiam a democratização também no âmbito educacional com a garantia da participação e autonomia das instituições (MINTO, 2012). Surge então a gestão democrática, como conceito, instituída na Constituição Federal de 1988, no art. 206, o qual estabelece que o ensino público seja ministrado com base nos princípios de “Gestão Democrática”.

Essa concepção de gestão é posteriormente reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.(BRASIL, 1996)

Paro (2001), ao analisar tais normas, apresenta algumas observações que evidenciam os limites da mesma. A primeira delas é o fato de tal normativa orientar apenas o ensino público; a segunda é achar que o tema já esteja esgotado no nível nacional, sendo o suficiente para orientar os sistemas de ensino, o que não é verdade; a obviedade do primeiro princípio sobre a necessidade de participação dos profissionais da educação na

elaboração do PPP da escola; e o não avanço no que tange à existência dos conselhos escolares, pela não determinação de seu caráter deliberativo.

Paro (idem) amplia o debate com outros artigos que versam sobre temáticas que têm relação direta com a gestão democrática: o artigo 15 que trata da autonomia pedagógica, administrativa e financeira; os artigos 12 e 13 que abordam indiretamente a participação da comunidade na gestão; o artigo 64 que define a formação dos dirigentes; e o artigo 67 que dispõe sobre a escolha dos dirigentes.

No que se refere à autonomia definida no artigo 15, o autor chama atenção para a apropriação desse conceito pelos neoliberais, ao ponto da mesma ser tomada como mera desconcentração de atividades e procedimentos de cunho executivo.

O artigo 12 e 13 da LDB/96 são reconhecidos pelo autor como importantes na reflexão sobre a gestão democrática, porque incentivam a participação das famílias e da comunidade, e determinam os docentes como colaboradores do estabelecimento dessa relação. Paro apenas chama atenção para que tal participação incida também na avaliação da educação, tanto para garantir um controle social quanto para que a comunidade se inteire dos problemas da escola e cobre do Estado providências.

Com relação à formação dos dirigentes (art. 64), segundo Paro (idem), pouco inova, mantendo o limitante da formação no âmbito da graduação ao curso de Pedagogia, como se todos os/as educadores/as não pudessem assumir um cargo de gestão. E, a meu ver, inibe a inclusão do debate sobre a gestão no currículo das licenciaturas. Zung (1984) afirma que nós precisamos não de dirigentes especialistas, mas sim educadores políticos.

Quanto à escolha dos dirigentes, prevista no artigo 67, a LDB/96 define o concurso para o ingresso no magistério público e experiência docente para o exercício de qualquer outra função de magistério, dentre elas, a administração escolar. São ganhos no sentido de evitar cargos políticos no âmbito da gestão educacional e que, considerados tais requisitos, sejam “concebidos sistemas eletivos de escolha de dirigentes” (PARO, 2001, p. 61).

Desta forma, a LDB não define o conceito de gestão democrática e não avança significativamente na orientação legal sobre a mesma. Segundo Paro (idem), há uma ausência de regras que contribuam para uma mudança estrutural na distribuição de poder e a autoridade. Acrescento o não reconhecimento de outras formas de gestão que não sejam

o “cargo de diretor”, com ou sem conselhos escolares meramente consultivos e compostos pela comunidade escolar, e os limites da gestão ao âmbito interno da escola.

A Resolução nº 4 /2010 do CNE, no artigo 44 que trata do Projeto Político Pedagógico, afirma que o mesmo deverá contemplar “ VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil” (p. 14). Essa resolução dedica o capítulo III à gestão democrática a organização da escola, nele reforça a obrigatoriedade da gestão democrática no ensino público e acrescenta que isso implica decisões coletivas com a “participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação” (p.16). O artigo 55 destaca a horizontalização das relações em busca de “uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã”, por meio da:

II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

Tal Resolução, embora de traga alguns artigos e dedicar um capítulo para a gestão democrática, também pouco avança na definição da mesma. Pelo contrário, traz a

possibilidade da ambiguidade com a gestão compartilhada e participativa. Transfere para a escola a responsabilidade de fundamentá-la recaiando na ideia de que, a nível nacional, isso já tenha sido feito. E, apesar de orientar a horizontalização das relações com base na convivência social libertadora, tal dimensão é limitada pelo caráter moralista da “ética cidadã”.

O artigo 55 apenas reconhece o caráter pedagógico da gestão, mas propõe a superação dos procedimentos burocráticos, como se, ao se assumir um o outro seria abandonado, o que não é possível. O paradigma da gestão não propõe a superação do caráter administrativo da gestão, apenas sua ampliação para outras dimensões não reconhecidas até então, a dimensão pedagógica é uma delas (LÜCK, 2009). Não há mais nada que avance na conceituação ou definição do que seria a gestão democrática na resolução.

Deste modo, a imprecisão da definição desse conceito e suas limitações presentes nos documentos legais, aliado a um movimento de apropriação neoliberal dos conceitos de participação e gestão democrática (PARO, 2016a) e a eterna disputa entre o público/privado e centralização/descentralização (LIBANEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2012) nos faz questionar se a institucionalização da gestão democrática realmente garantiu a democratização da educação.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DOS HORIZONTES: *SE USA TUDO DA MANDIOCA, DA RAIZ À FOLHA*

Não há alimento mais sustentável que a mandioca. Plantio fácil, sem necessidade de agrotóxicos, controle de qualidade por seleção natural, beneficiamento coletivo, aproveitamento da raiz às folhas para um novo plantio, a alimentação humana e criação de animais. O caráter de sustentável e coletivo de seu processamento remete à gestão democrática, mas uma gestão que amplia a participação dos sujeitos envolvidos e as funções de sua atuação.

Os debates sobre a Educação do Campo, ao reavivarem a crítica à organização escolar, trazem em seus princípios elementos que obrigam a reestruturação da gestão educacional. Se reivindica novamente a democratização do acesso, a autonomia, a atuação pedagógica da gestão.

Ao se entender a gestão como “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar” (LIBÂNEO, 2004), para se pensar a gestão das escolas no campo na perspectiva da Educação do Campo, cabe refletir sobre a efetivação dos princípios da gestão democrática. Isso segundo Gracindo (2006), pela característica de maior convivência com a comunidade e vinculação dos movimentos sociais com a educação.

As características próprias da escola do campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembléias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar. (GRACINDO, 2006, p.46)

Nesse sentido, Martins (2009, p.3) afirma que promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades, como são as escolas do campo, requer o reconhecimento e a inclusão de tais especificidades nas práticas de gestão. Em pesquisa desenvolvida em escolas do campo, o autor destaca atividades consistentes de uma efetiva gestão democrática, como: coletivos de formação de professores, componentes curriculares vinculados às necessidades locais, a integração entre comunidade e escola, incorporação das dimensões da organização local na gestão, e nas práticas organizativas discentes. Tais aspectos interferem diretamente nos processos educativos como afirma Dourado (2007) ao salientar que o processo educativo é influenciado pelo contexto e pelos aspectos organizacionais das instituições, desde a construção do projeto político-pedagógico e da própria gestão em si.

A proposição da gestão democrática está presente nas Diretrizes Operacionais da para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as quais trazem nos artigos 10 e 11 o indicativo e a justificativa para tal proposta de gestão:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a **gestão democrática**, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a **comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade**.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos **conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade**;

II - para a **abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo**, estimulando a **autogestão** no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (BRASIL, 2002, p. 36, grifo nosso)

Há uma ampliação sobre quem são os sujeitos da gestão, incluindo a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores. Tal perspectiva proposta nessa Resolução está de acordo com a ideia de Paro (2016b), ao afirmar que só há gestão democrática se houver participação da comunidade. Seria utópico, no sentido irrealizável, pensar a gestão democrática sem a transformação da autoridade no interior da escola e sem a participação efetiva da classe trabalhadora (PARO, 1987).

O foco da gestão democrática também ganha outra direção, vinculada aos princípios da EdoC. O compromisso com um projeto e desenvolvimento popular para o campo e a abordagem de seus problemas de forma coletiva tomam a centralidade dos processos. Nessa perspectiva, a gestão democrática da escola do campo deve proporcionar uma ampliação de melhorias de condições de vida da comunidade, isso porque, conforme salienta Hora (1994), para que a escola, articulada aos movimentos sociais, perceba-se como parte de um coletivo na luta social pelo poder.

Pensar a gestão na perspectiva da EdoC também é pensar o papel da educação na garantia do desenvolvimento local sustentável e tal perspectiva está exposta nas base legal da Educação do Campo no Brasil:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, **bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.**

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:[...] II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um **projeto de desenvolvimento sustentável**; (BRASIL, 2002, p. 2. Grifo meu)

Esses artigos evidenciam a relação da EdoC com o desenvolvimento sustentável, assim como também demonstram como a gestão tem papel fundamental na efetivação da mesma. Isso porque é comum ocorrer descaracterizações da proposta inicial de Educação do campo presentes até mesmo nos documentos legais. Esse distanciamento pode ser evidenciado por dois aspectos centrais: a desconsideração do campo e o esvaziamento do objetivo maior: um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade (MOLINA, 2010).

Sobre o distanciamento do campo, Molina (idem) afirma que o mesmo se materializa em planejamentos e ações que tendem a desconsiderar o campo, aqui entendido como espaço de vida, de direitos e de lutas históricas.

Essa prática simplesmente exclui do planejamento pedagógico o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e suas famílias que vivem neste território. Ou seja, querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade e suas condições de

vida; as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantias de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo. (MOLINA, 2010, p. 138).

Esse distanciamento do campo se relaciona diretamente ao esvaziamento da proposta de um projeto maior. Isso porque, desconsiderando o campo, desconsidera-se também todo o processo histórico de negação do direito a terra e, conseqüentemente, de outros direitos: do controle do agronegócio no campo brasileiro, da exploração do trabalho, da violência no campo, da influência do capital nos modos de produção sem se postular “o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

O movimento Por uma Educação do campo não questiona apenas o direito à educação, mas requer uma educação pautada na necessidade de elaboração de uma nova proposta de desenvolvimento do campo, baseado na agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo. Tudo isso dentro da proposta de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal aspecto correlaciona-se aos debates que têm como tendência o fim do campesinato. Essa perspectiva defende que, apesar da influência do capital o modo de vida e de produção do camponês o colocaria numa via contra hegemônica, evidenciando o campesinato como forma de resistência ao capitalismo. Para Fernandes (2008, p. 280), “as propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, nas quais se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento”.

Nessa perspectiva, são válidas as contribuições de Oliveira (1986, 1988, 1991) e Carvalho (2010) que discutem o campesinato na perspectiva de território de resistência; e Shanin (1983) e Chayanov (1974) que trazem o campesinato como um importante modo de produção não capitalista. Segundo tais autores, não quer dizer que o campesinato está imune ao capital, mas, como afirma Carvalho:

[...] o campesinato contemporâneo, ainda que inserido numa formação econômica e social dominada e hegemônica pelo modo de produção capitalista (e superestrutura que lhe é dialeticamente inerente), constrói na sua prática de resistência social uma reprodução social que lhe permite afirmar uma outra racionalidade que não àquela dominante, a racionalidade camponesa contemporânea que proporciona condições efetivas para se construir e usufruir de uma autonomia relativa perante o capital. É autonomia relativa devido ao fato de que parcela dos insumos a serem utilizados pelos camponeses, como a motomecanização e outros implementos de ordem industrial [...] se realizam pelas relações comerciais com as grandes empresas capitalistas do agronegócio. (CARVALHO, 2010, p.6)

O campesinato é visto como forma de resistência ao capitalismo, sendo entendido como uma via para a superação do mesmo (FERNANDES, 2004). Assim, a gestão das escolas do campo deve estar pautada na articulação entre escola e comunidade para superação do modelo de produção capitalista.

A gestão democrática é incentivada, mas, numa perspectiva que vai além da participação da comunidade no ambiente escolar. Se propõem uma gestão com forte vinculação com a comunidade local, uma gestão que pense os desafios enfrentados pelos povos do campo e que articule toda a Organização do Trabalho Pedagógico com vias à transformação da realidade a nível local e a nível de projeto de sociedade. A vida no campo com dignidade, a coletividade, o desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável surgem como categorias orientadoras do processo de gestão e categorias fins para educação juntamente com a formação humana e emancipatória.

Tais pressupostos se entrelaçam à ideia do campesinato como resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista que, ao longo da história, tem se apropriado da terra, da força de trabalho, dos modos de vida e de produção dos povos do campo. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento de uma educação que garanta ao educando olhar sua realidade de maneira crítica e se ver como sujeito histórico de um coletivo no processo de transformação dessa realidade.

Certamente transpor tais anseios para a realidade concreta, ainda mais no âmbito das disputas que marcar a política educacional brasileira não é fácil, prova disso é o pouco avanço de tais perspectivas assinaladas anteriormente nos dois programas da EdoC que

abordam a gestão, o PRONACAMPO e o Programa Escola Ativa. Neles encontramos alguns aspectos que se aproximam da EdoC e, como a mandioca-mansa, não precisam de muito trabalho, mas também estão presentes alguns aspectos que precisam ser discutidos, pois, assim como a mandioca-brava, podem matar, no caso, as ações da EdoC no campo educacional.

O PRONACAMPO, conforme descrito no capítulo três, é um programa que agrega as ações do governo para melhoria da educação dos povos do campo e a formação dos professores. Uma de suas linhas de atuação é o “I Eixo - Gestão e Práticas Pedagógicas”.

Segundo o site do PRONACANPO, esse eixo contempla os programas: Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo; Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático; Mais Educação Campo. Estes têm como objetivos:

Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD Campo.

Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola — PNBE para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. Mais Educação Campo

Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades. (Escola da Terra)

Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância — CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012. (PRONACAMPO, 2020)

Assim, estão elencadas ações que tratam sobre a disponibilização de materiais e livros didáticos e paradidáticos que abordem a especificidade do campo; oferta de educação integral; apoio a escolas com classes multisseriadas; e financiamento público para as CEFAS.

No documento orientador (BRASIL, 2013), está disposta a caracterização das ações, conforme quadro abaixo:

QUADRO 4: Caracterização das ações dos programas do PRONACAMPO

PROGRAMA	CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo	(...) elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades. (...) Essa escolha deverá contar com a participação de gestores e professores das escolas do campo e comunidades quilombolas (...)
Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático	Na modalidade de Educação do Campo, as obras contemplam referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, abordando: agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo.
Mais Educação Campo	(...)macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. (...) Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola (...)
Escola da Terra	(...) disponibilização de material didático-pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores.

Fonte: Documento Orientador PRONACAMPO (BRASIL, 2013).

Embora o acesso aos programas ser por adesão e editais, o que diminui sua abrangência e dificulta sua continuidade, as ações trazem avanço no que dizem respeito à contextualização do material didático e paradidático, aspecto debatido pelo Movimento Por uma Educação do Campo desde o início. Há também a articulação da educação integral com macrocampos vinculado aos direitos e lutas dos povos do campo; e a formação para os(as) professores(as) das classes multisseriadas que também é um desafio na realidade das escolas do campo.

Entretanto, no tange à gestão, condições, orientações, modelos organizativos, princípios orientadores, formação para os(as) gestores(as), participação da comunidade... Nada disso é abordado. O único elemento relacionado à gestão diretamente refere-se à “participação de gestores e professores das escolas do campo e comunidades quilombolas” na escolha dos livros didáticos, o que não inclui a comunidade.

Já no programa Escola Ativa é possível identificar aspectos referentes à gestão tanto no Projeto Base (BRASIL, 2010b) quanto no Caderno de Orientações para a Formação de Professores (BRASIL, 2010c).

O Programa Escola Ativa¹² foi implantado no Brasil em 1997 e reformulado em 2007 (COUTO, 2014) para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas (BRASIL, 2010b). Segundo site do MEC, seus objetivos são:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (MEC, 2020)

O foco do projeto é o campo pedagógico nas classes multisseriadas e a formação dos(as) professores(a)s que atuam nelas. Mas, em seu projeto base, o programa se estende ao debate sobre a gestão, em específico, a gestão democrática, definida no documento, no item finalidade, como:

A gestão democrática do ensino público corresponde à participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola. (BRASIL, 2010b, p. 22- 23).

Essa definição mantém a ideia de participação na elaboração do PPP da escola presente na LDB/96, mas complementa as ações de participação em ações administrativas

¹² Com ações do MEC de 1998 a 2012, quando foi substituído pelo Escola da Terra. (COUTO, 2014)

e financeiras e ao zelo da escola. Tal perspectiva em nada avança na efetivação da gestão democrática preconizada nas diretrizes. Pelo contrário, reforça o caráter burocrático da gestão, apenas descentralizando as responsabilidades para a comunidade. Até a participação da comunidade na gestão do recurso, aspecto importante, já é algo preconizado no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Segundo Rosa (2013), o Programa se apropria da ideia de descentralização da gestão e conclama a participação da comunidade como algo fundamental para a garantia do ensino e do compromisso social. Entretanto, não aborda o papel social e político da escola e da gestão participativa, o que reforça o caráter técnico e operacional das atividades definidas para a comunidade.

O documento base também anuncia que “No âmbito da gestão, propõe-se um envolvimento entre escola e comunidade, contextualizado em seus processos sociais e organizativos por meio do Conselho Escolar. Esta orientação é concretizada no estímulo à auto-organização dos estudantes. (BRASIL, 2010b, p. 21). A relação escola comunidade fica então limitada à existência do Conselho Escolar, sem designação deliberativa, o qual não é mais abordado no texto.

Observa-se no texto um estímulo à auto-organização dos estudantes. O documento chega a afirmar que “a gestão democrática está concretizada no elemento curricular ‘Colegiado Estudantil’ e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes para assumir responsabilidades na escola e na comunidade” (op. cit, p. 23). Esse Colegiado Estudantil, além de estimular a auto-organização, também contribuiria para “a tomada de decisões coletivas e a cogestão” (p. 34).

O caráter de cogestão, dado ao Colegiado Estudantil, evidencia, segundo Couto (2014), como a forma de gestão proposta pelo programa é centralizada no aluno, buscando formá-los para a tomada de decisão, trabalho coletivo e autonomia.

Um módulo dedicado à Gestão Educacional no Campo está presente na estrutura do Curso de formação do Programa Escola Ativa, para os professores-multiplicadores, presente no documento base. O mesmo elenca como conteúdos:

Organização da Educação Nacional; Competências e responsabilidades dos entes federados em relação a Educação do Campo; **Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas de Ensino**; Políticas de Educação do Campo (Diretrizes e Programas em andamento); **Gestão educacional: Financiamento, e gestão orçamentária da educação do campo**; **Gestão de recursos materiais** (relação da infra-estrutura escolar e condições de funcionamento das escolas para a qualidade do ensino); **Gestão democrática**; **Gestão pedagógica da educação escolar no campo**; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino e nas Escolas do Campo: formação e valorização dos profissionais da Educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE; Aspectos Legais do Programa Escola Ativa – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 4º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo. (BRASIL, 2010b, p. 41)

Destacam-se as várias dimensões da gestão presentes como conteúdos e o debate sobre os Conselhos de Educação e a gestão democrática. Essa que é tema de um dos módulos no Caderno de Orientações para a Formação de Professores, no qual sua definição apresenta-se da seguinte forma:

A gestão democrática constitui-se um dos princípios da educação. Ela pode ser considerada como um meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos da educação, num processo contínuo de avaliação de suas ações, envolvendo permanente diálogo para germinar novas decisões. (BRASIL, 2010c, p. 42)

São consideradas a definição dos rumos da educação, a avaliação contínua, o diálogo que torna essa definição mais condizente com a EdoC do que a presente no documento base do programa. Embora a participação refira-se aos segmentos que compõem o processo educativo, o que pode ser entendido também como apenas a comunidade escolar.

O capítulo detalha o Conselho Escolar e o Colegiado Estudantil e os Comitês de Trabalho. Os dois primeiros já presentes no documento base e o último que se refere à organização dos alunos em planos focais como cultura e meios ambiente.

São sugeridos instrumentos para organização do Colegiado Estudantil que, segundo o documento, tem “caráter social, pedagógico e gestor, objetivando o exercício de vivências democráticas no cumprimento das funções” (BRASIL, 2010c, p. 46). São eles: Livro Ata do Colegiado Estudantil; Cartaz dos Combinados; Ficha de Controle da Presença; Caixa de Sugestão; Caixa de Compromisso.

O programa também indica instrumentos para mobilização/organização da participação da comunidade:

1 Assembleia Geral - Reunião com o envolvimento de pais, de estudantes, dos educadores e da comunidade com a finalidade de debater e de **deliberar** sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras, apoiando a atuação do Conselho Escolar e do Colegiado Estudantil.

2 Dia das Conquistas: Dia destinado a apresentação à comunidade dos êxitos atingidos pelos(as) educandos(as) em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e em relação a participação nas ações do Colegiado Estudantil;

3 Oficinas: Momentos de integração entre comunidade, educadores(as) e estudantes, nos quais pessoas da comunidade incentivarão e apoiarão o trabalho desenvolvido pelos(as) educandos(as) e pelas(os) educadoras(es). Podem ser convidados trabalhadores de várias ocupações, atividades econômicas ou artísticas para mostrar seu trabalho;

4 Palestras informais: Situações planejadas pela escola a partir dos interesses e das necessidades da comunidade, visam proporcionar o debate e o aprofundamento acerca de temas propostos;

5 Eventos de Integração Social: Encontros organizados e coordenados pelo Conselho Escolar com o fim de proporcionar à comunidade, estudantes e educadores(as) momentos de lazer e de diversão coletiva. (BRASIL, 2010b, p. 51-52)

São estimuladas a elaboração coletiva de Mapa da comunidade, monografia da comunidade, ficha familiar e calendário de produção. É perceptível como os instrumentos e atividades propostas avançam nas possibilidades da relação escola- comunidade, relação

essa de mão dupla, pois tanto a escola como a comunidade são beneficiadas diretamente. Tais instrumentos e atividades têm aproximações reais com as matrizes formativas da EdoC: cultura, história, organização coletiva, trabalho, luta coletiva. O caráter deliberativo também aparece na assembleia geral.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Programa Escola Ativa possui algumas contradições nos seus próprios documentos orientadores, no que se refere à gestão, gestão democrática e à relação escola e comunidade. Hora tende para uma visão técnica e de caráter desresponsabilizador, hora para atividades que ampliam o caráter participativo.

Rosa (2013) afirma que a gestão da escola proposta pelo programa seja estratégica e não política e, portanto, a participação da comunidade é instrumental. Mas as contradições do programa possibilitam que haja a participação política tão relevante para a escola do campo.

Segundo Couto (2014), o programa, principalmente com as reformulações de 2007 que inseriram as diretrizes da EdoC, foi um avanço na formação continuada dos/as professores/as do campo, na presença das universidades no processo de implementação e na divulgação dos marcos normativos da EdoC aos gestores/as. Contudo, o autor chama atenção que a concretização do mesmo na realidade do chão da escola torna-se difícil dada a realidade de precariedade das escolas multisseriadas, tanto no aspecto estrutural quanto pedagógico. Assim como pensar a gestão nessas escolas é contraditório, já que o(a) professor(a), com múltiplas funções, ainda é a realidade de muitas.

Tais aspectos presentes na ponderação de Couto, junto com sua aproximação ao Banco Mundial, são também elementos importantes que fazem o movimento da EdoC se posicionar muitas vezes contra o programa.

Como estamos em um momento político e econômico com forte risco de perder aquilo que já foi alcançado, precisamos avançar nas proposições, mas também defender nossas conquistas. Então, mesmo existindo ponderações a serem feitas aos programas da EdoC, é preciso primeiro garantir sua permanência na agenda educacional do Brasil.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PLANTIO DA MANDIOCA

O pé de mandioca é uma planta que, como afirmado na introdução, precisa ser cultivado, herança essa dos povos indígenas. Existe todo um processo com etapas bem definidas e instrumentos utilizados, além de considerar a terra em que se vai plantar, tudo isso influencia na produção. A pesquisa se assemelha a tal dinâmica, assim trazemos neste capítulo a apresentação da delimitação e descrição do campo de pesquisa e os caminhos metodológicos: a abordagem, tipo de pesquisa, dispositivos de coleta de dados e forma de análise.

4.1 TERRITÓRIO PESQUISADO: O SERTÃO QUE SE DIZ PRODUTIVO

A mandioca é um dos produtos principais da agricultura temporária do território de Identidade Sertão Produtivo, mas, assim como outras culturas e o próprio trabalho do (a) agricultor (a) como um todo, já que o Território é eminentemente rural, não é o elemento definidor o caráter produtivo do mesmo nas políticas públicas que têm como prioridade os grandes empreendimentos de mineração e geração de energia.

A Política Territorial da Bahia teve seu início com a Política Territorial do Governo Federal em 2003, coordenada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. (FORNAZIER; PERAFÁN 2018; BARRETO, 2014). O MDA através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) implementou o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT) com o objetivo de estimular o planejamento e a autogestão nas ações de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e o fortalecimento de sua economia (BARRETO, 2014). A própria definição de Território utilizada pela Secretaria de Planejamento da Bahia é a mesma do MDA:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN¹³, s.n.t)

Conceito este, segundo a SEPLAN, já difundido pelo MDA e utilizado nas oficinas do PRONAT, buscando garantir a coesão social em sua multidimensionalidade. Sobre a formação dos territórios na Bahia, Jesus (2016) destaca a existência de duas políticas a nível federal: Programa Territórios Rurais (TRs) e o Programa Território da Cidadania (TCs). A primeira constituiu treze territórios no estado, denominados rurais, e a segunda incorporou nove dos treze TRs da Bahia, e com maior abrangência o Programa Territórios de Identidade (TIs) do governo estadual.

Na Bahia a perspectiva da territorialidade no planejamento foi ampliada, segundo Barreto (2014), em 2007, quando Jaques Wagner assumiu o governo, adotou a territórios de identidade como unidades de planejamento das políticas públicas do estado e instituiu a Política de Desenvolvimento Territorial (PDT), que possui dois focos “orientar as ações governamentais para as especificidades regionais existentes no estado da Bahia e promover um processo participativo de formulação e acompanhamento dessas ações para ampliar a efetividade das políticas públicas” (BARRETO, 2014, p. 12).

Assim, segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, acrescentando ao rural as temáticas e as entidades urbanas, os territórios rurais passaram a ser chamados de Territórios de Identidade, e acrescidos os novos Territórios, fruto do TIs, constituem os 27 Territórios de Identidade existem na Bahia atualmente. Desde modo, na Bahia, as antigas regiões econômicas de escala de atuação da política do estado foram substituídas pela nova divisão regional, os territórios de identidade (BORGES; SERPA, 2012).

Rocha (2010) destaca que a política territorial na Bahia teve uma dinâmica muito particular. Fornazier e Perafán (2018) afirmam que o estado foi o que mais avançou na articulação dessa política, ampliando os territórios e definindo as ações de planejamento a partir e para eles. Tal Política fora institucionalizada na Lei nº. 13.214 de 29 de dezembro de 2014 que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de

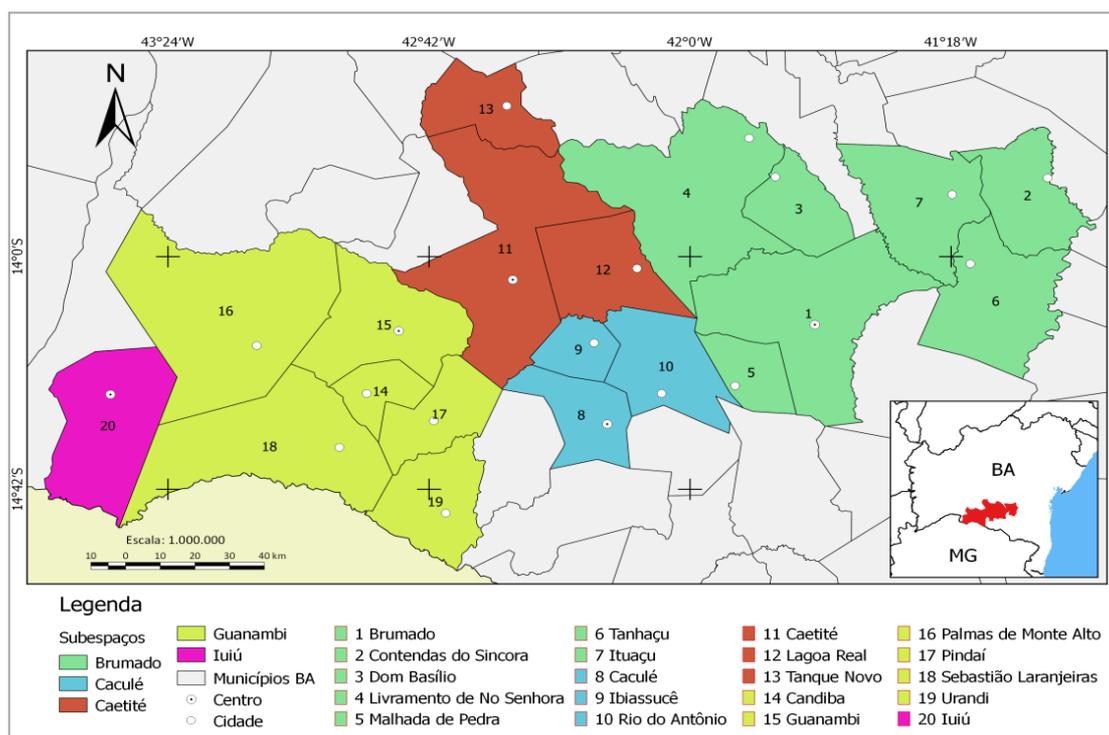
¹³ <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>

Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, voltada à “promoção do desenvolvimento territorial, democrático sustentável e solidário, através da participação social, da articulação e integração das políticas públicas e ações governamentais visando à melhoria da qualidade de vida da população” (BAHIA, 2014, Art. 4º).

Além disso, observa-se a criação de arranjos institucionais ou mecanismos de institucionalizar várias ações no nível territorial: Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável (Codeter); Plano Plurianual Territorializado e Participativo; o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS); o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (Cedeter); Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE); e os Consórcios Públicos Intermunicipais (FORNAZIER; PERAFÁN, 2018; BARRETO, 2014).

Jesus (2016) afirma que alguns dados dos primeiros Território Rurais e da Cidadania no estado da Bahia já apontam o beneficiamento de municípios socioeconomicamente mais fragilizados do estado, com uma elevação mais acelerada nas trajetórias de qualidade de vida nos anos 2000. Caso do Território Sertão Produtivo, que inicialmente identificado como Território Rural na política federal e, posteriormente, como Território de Identidade na política estadual. O Território Sertão Produtivo é composto por 20 municípios: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antonio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Lagoa Real e Tanque Novo.

Conforme os dados do Censo demográfico (IBGE, 2010), o Sertão Produtivo possui uma área de 24.280,365 Km² e está subdividido em cinco subespaços: Iuiú, Guanambi, Caetité, Caculé e Brumado.

MAPA 1: Território Sertão Produtivo-BA

Fonte: Silva, Lima, Bebé (2016).

O território possui 460.794 habitantes, desses 50,02 % homens e 49,08% mulheres. Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Rural da Bahia (POMPONET, 2015), o território perdeu 3,04% de sua população (12,5 mil pessoas) entre os anos de 2005 e 2010, percentual menor ao da Bahia (-1,83%).

TABELA 3 – População residente, por município, local de domicílio, sexo - Território Sertão Produtivo- 2010.

Municípios	População residente - 2010									
	Total			Situação do domicílio						
				Urbana			Rural			
	Total	Sexo		Total	Sexo		Total	%	Sexo	
Homens		Mulheres	Homens		Mulheres	Homens			Mulheres	
Brumado	64 602	31 747	32 855	45 131	21 716	23 415	19 471	30,1	10 031	9 440
Caculé	22 236	11 137	11 099	13 309	6 442	6 867	8 927	40,1	4 695	4 232
Caetité	47 515	23 419	24 096	28 447	13 527	14 920	19 068	40,1	9 892	9 176
Candiba	13 210	6 815	6 395	7 725	3 890	3 835	5 485	41,5	2 925	2 560

Contendas do Sincorá	4 663	2 380	2 283	2 297	1 141	1 156	2 366	50,7	1 239	1 127
Dom Basílio	11 355	5 870	5 485	2 241	1 128	1 113	9 114	80,2	4 742	4 372
Guanambi	78 833	38 481	40 352	62 565	30 075	32 490	16 268	20,6	8 406	7 862
Ibiassucê	10 062	5 097	4 965	4 706	2 323	2 383	5 356	53,2	2 774	2 582
Ituaçu	18 127	9 031	9 096	6 569	3 123	3 446	11 558	63,7	5 908	5 650
Iuiú	10 900	5 646	5 254	5 284	2 677	2 607	5 616	51,4	2 969	2 647
Lagoa Real	13 934	7 200	6 734	2 808	1 374	1 434	11 126	79,8	5 826	5 300
Livramento de Nossa Senhora	42 693	21 492	21 201	20 530	9 920	10 610	22 163	51,9	11 572	10 591
Malhada de Pedras	8 468	4 322	4 146	3 234	1 603	1 631	5 234	61,8	2 719	2 515
Palmas de Monte Alto	20 775	10 599	10 176	9 832	4 774	5 058	10 943	52,6	5 825	5 118
Pindaí	15 628	8 017	7 611	4 319	2 121	2 198	11 309	72,3	5 896	5 413
Rio do Antônio	14 815	7 441	7 374	5 993	2 892	3 101	8 822	59,4	4 549	4 273
Sebastião Laranjeiras	10 371	5 254	5 117	4 084	2 035	2 049	6 287	60,6	3 219	3 068
Tanhaçu	20 013	10 071	9 942	8 290	3 948	4 342	11 723	58,5	6 123	5 600
Tanque Novo	16 128	8 126	8 002	7 317	3 626	3 691	8 811	54,6	4 500	4 311
Urandi	16 466	8 331	8 135	5 939	2 935	3 004	10 527	63,9	5 396	5 131
Total	460 794	230 476	230 318	250 620	121 270	129 350	210 174	45,6	109 206	100 968

Fonte: Elaborado com dados do Censo Demográfico 2010 – IBGE.

Com pode ser observado no quadro acima, quinze dos vinte municípios do território têm um percentual de população rural superior à urbana. A população rural do Território é composta por 210.174 habitantes, o que equivale a 45,6 % do total, com 50,9% de homens e 49,1 % de mulheres (IBGE, 2010). Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia (2019), seu grau de urbanização é médio, entre 59,01 - 64,77.

De acordo com informações do Plano de Desenvolvimento Territorial do Sertão Produtivo – PDTSP (PDTSP, 2010), essa região antigamente era ocupada por indígenas “tapuias” (os mais antigos do Brasil) e “tamoios”. Posteriormente, na segunda metade do século XIX, por remanescentes de botocudos, pataxós, mongóis, imborés, camacãs, maracás. Muitos índios dessas etnias foram dizimados (as), outros expulsos ou absorvidos como mão de obra na agropecuária, perdendo a identidade ético-cultural após a interiorização das fazendas de gado no Vale do Rio São Francisco devido ao avanço das lavouras de cacau e cana de açúcar no litoral, e da exploração de ouro e diamantes por decorrência do sistema de sesmarias.

A região do denominado Território de Identidade Sertão Produtivo começou o seu processo atual de concepção social, político-administrativa e cultural entre os séculos XVII e XVIII, quando se principiou a ocupação econômica de seus municípios e de todo Alto Sertão da Bahia. Essa ocupação se deu através do sistema de sesmarias, que distribuiu terras, definindo sua propriedade, posse e uso em decorrência do sistema de Capitânicas Hereditárias no século XVI. Antônio Guedes de Brito tornou-se um dos maiores latifundiários da região (PDTSP, 2010, p. 14).

Deste modo, o sertão da Bahia, antes habitado somente por índios, passou a ter como sua população fazendeiros, administradores de fazendas, vaqueiros livres, escravos e, posteriormente, devido ao avanço da mineração, pessoas de várias origens vindas pelo Rio São Francisco e pela estrada da Bahia - Minas Gerais - Goiás. A configuração desse território tem como característica a desigualdade nos aspectos econômicos, político, cultural e social, onde a supremacia dos grandes fazendeiros contrapunha a maior parte da população analfabeta, sem recursos e castigadas pela estiagem (PDTSP, 2010). Tal histórico contribuiu para a configuração da população residente que Segundo dados do IBGE

Tabela 4: População residente por cor ou raça¹⁴ – Municípios Território Sertão Produtivo-BA

Municípios	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta
Brumado	234	28067	67	32883	3351
Caculé	145	9019	20	11766	1286
Caetité	349	19691	92	23721	3662
Candiba	81	3985	10	8121	1013
Contendas do Sincorá	33	1349	0	2906	375
Dom Basílio	26	6178	0	4946	205
Guanambi	789	28452	167	41599	7826
Ibiassucê	142	4415	8	4718	779
Ituaçu	127	7302	25	9309	1364
Iuiú	226	2645	9	6868	1152
Lagoa Real	78	6668	3	6091	1094
Livramento de Nossa Senhora	213	18282	33	20036	4129
Malhada de Pedras	13	3781	3	4291	380
Palmas de Monte Alto	794	4993	43	12162	2783

¹⁴ Segundo termos utilizados pelo IBGE.

Pindaí	141	3732	12	10875	868
Rio do Antônio	40	6875	2	7174	724
Sebastião Laranjeiras	110	2321	0	7468	472
Tanhaçu	68	7870	10	11071	994
Tanque Novo	52	6052	8	8889	1127
Urandi	58	4700	1	10942	765
Total	3719	176377	513	245836	34349
%	0,8	38,3	0,1	53,35	7,45

Fonte: IBGE (2010)

A população indígena antes predominante na região, hoje se constitui apenas em 0,1% da população do Território, cuja predominância é de auto declarantes pardos, tal fato justificado pelo processo de miscigenação da população que ao longo da história foi ocupando o Território.

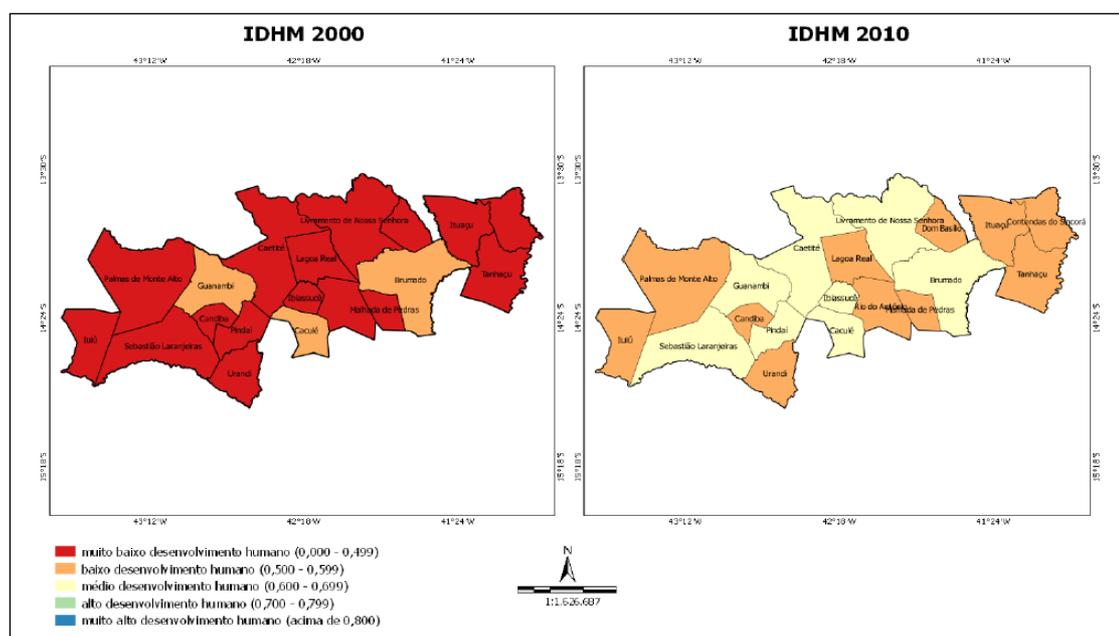
Foi também devido à mineração que se formaram os primeiros povoados. A mineração é ainda um forte determinante econômico do território, pois é nessa região que se encontra a maior concentração de minérios do estado da Bahia. Na região são extraídos magnésio e talco (Brumado), urânio (Caetité), manganês (Urandi), quartzo e argila (em diversos pontos do território) e logo se iniciará a extração de ferro (Caetité) (PTDSS, 2016). O ferro é também um impulsionador da construção da Ferrovia de Integração Oeste-Leste (FIOL) pelo governo federal, ligando Ilhéus-BA a Figueirópolis-TO. Além da forte presença das grandes fazendas de algodão, criação de gado e da extração de minérios em todo o território, em 2012 foi inaugurado o maior complexo eólico da América Latina, nos municípios de Caetité, Guanambi e Igaporã, sob o comando da empresa Renova Energia. (SILVA, 2015).

Assim, na configuração histórico-geográfica do Território Sertão Produtivo, garantir políticas públicas para os povos trabalhadores rurais torna-se uma tarefa extremamente difícil. O que compõe o cenário de fortalecimento da migração dos povos sertanejos do campo para o meio urbano da região e para o centro-sul do Brasil. De 2000 para 2010, segundo os dados do Censo demográfico (IBGE, 2000; 2010), houve uma diminuição de 7% da população rural e um aumento de 5,6% da população urbana do Território.

No que tange à economia, tem-se uma maior participação, no que se refere aos Valores Agregados Bruto (VAB), dos setores de serviços, comércio, indústria, e agropecuária. O Produto Interno Bruto do território é composto por 70,6% de proventos advindos do comércio e serviços em 2012. Exceto nos municípios de Brumado (42,4%), Urandi (27,9%) e Caetité (20,4%), a indústria é incipiente. Já a agropecuária tem um papel significativo na atividade econômica na maior parte dos municípios (PTDSS, 2016).

Apesar das contradições, as condições de vida da população do Território melhorou de 2000 a 2010, conforme pode ser observado na evolução do Índice de Desenvolvimento Humano no mapa 2.

MAPA 2 : Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano - Municipais do Território Sertão Produtivo-BA



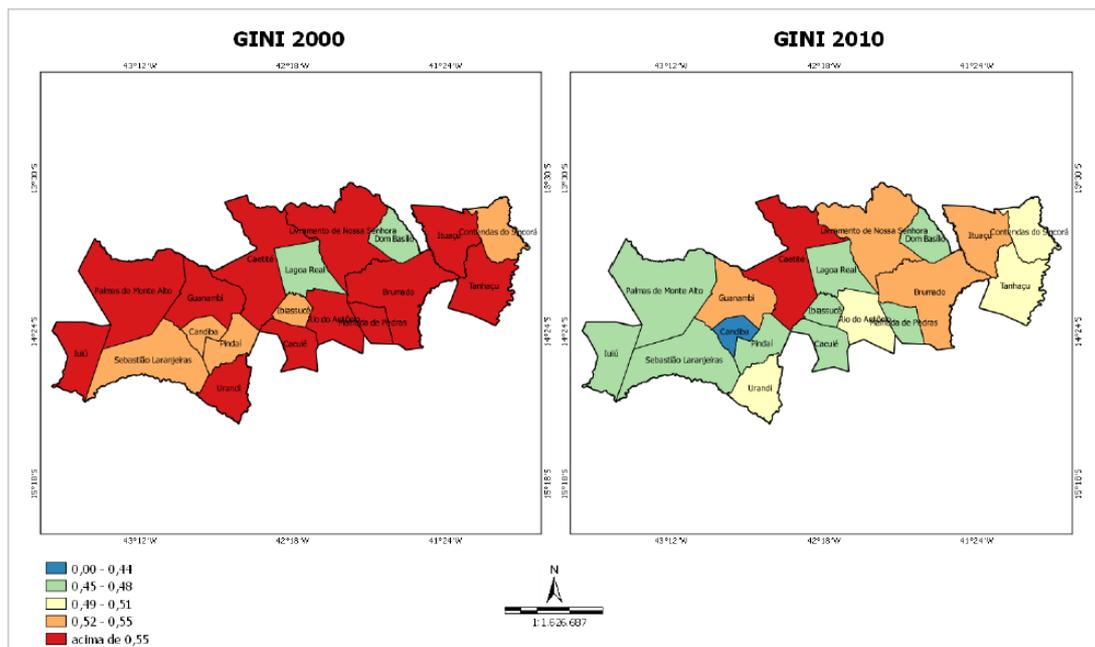
Fonte: Dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015).

Todos os municípios aumentaram o índice. Onze municípios saíram de um IDHM muito baixo para baixo, e oito encontravam-se em 2010 com IDHM médio¹⁵. Observa-se também uma diminuição da concentração de renda em boa parte dos municípios,

¹⁵ Nesse período o território era composto por apenas 19 municípios, pois Tanque Novo ainda não fazia parte.

conforme mapa 3. Em 2010, de acordo com dados da Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia (2019), o índice de Gini¹⁶ do Território era baixo, entre 0,513 - 0,552, em comparação com os demais territórios¹⁷.

MAPA 3: Evolução do Índice de Gini (concentração de renda) -Municípios do Território Sertão Produtivo-BA



Fonte: Dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015).

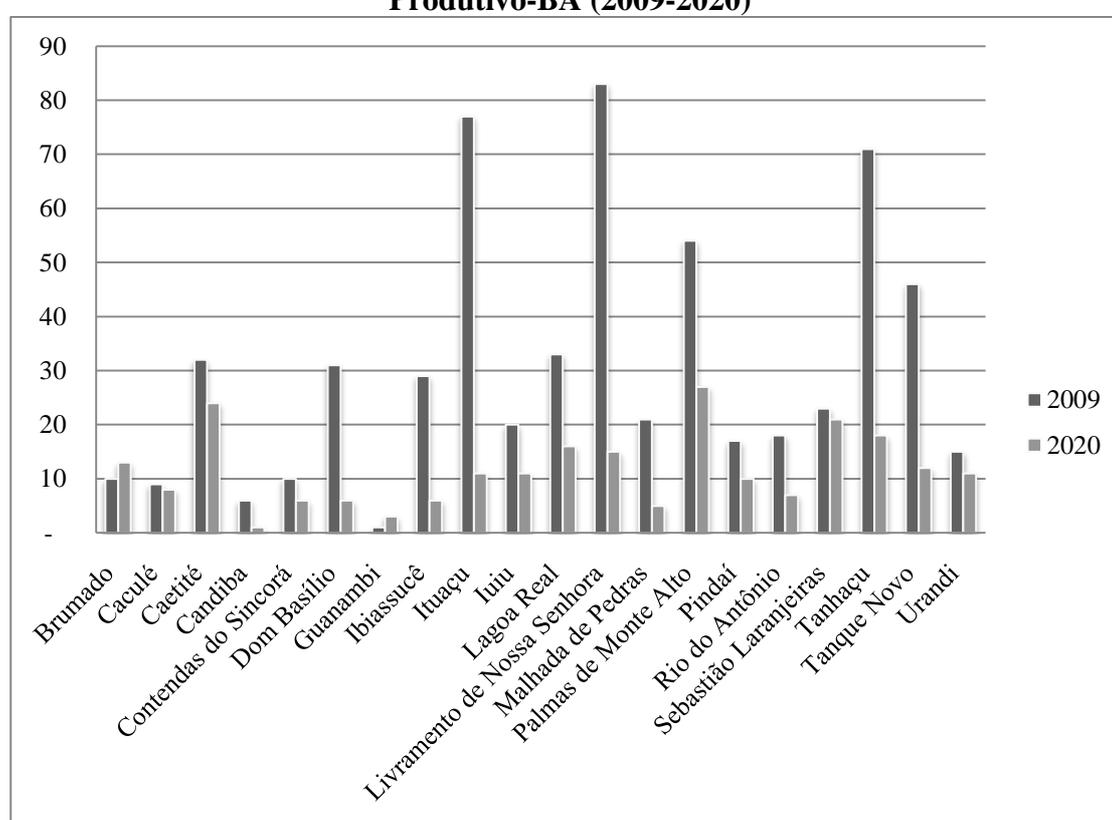
Em 2010 apenas cinco municípios tinham um índice muito alto ou alto de concentração de renda. Contudo, o município de Caetité foi o único que não diminuiu a concentração de renda e é justamente um dos polos de concentração dos grandes empreendimentos de energia eólica e de mineração de urânio e ferro. Tal fato evidencia o projeto defendido pelo capital, que prega o desenvolvimento econômico, mas aportado em um modelo de produção excludente, que desapropria o trabalhador dos bens para produção e da riqueza produzida. E isso impacta diretamente na vida no campo e nas proposições do campo educacional na região, já que esses empreendimentos se fazem no espaço rural e sob a lógica do capital.

¹⁶ O Coeficiente de Gini, criado para analisar a concentração de renda, consiste em um número entre 0 e 1, em que 0 é igualdade total e 1 desigualdade total.

¹⁷ Ver anexo B

No que se refere à educação, segundo dados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021), o Território possui 489 estabelecimentos de ensino na educação básica, que juntos atendem 107.998 alunos (as). Em relação à oferta de educação para os povos do campo, 231 escolas estão localizadas no meio rural e atendem 24.123 alunos (as). Analisando os últimos onze anos percebe-se uma diminuição de 375 escolas do campo (61,9%).

GRÁFICO 4: Número de escolas no campo - Municípios do Território Sertão Produtivo-BA (2009-2020)



Fonte: Censo da Educação Básica 2009 – 2020 (INEP, 2010; 2021).

Dezoito municípios fecharam escolas no campo, sendo que apenas Brumado e Guanambi aumentaram o número de instituições. Contudo, cabe ressaltar que, no município de Guanambi, não houve a reativação ou construção de uma escola nova, apenas

a identificação¹⁸ de uma já existente na vila de um dos distritos. Tal contexto evidencia que a garantia de acesso à educação no campo ainda se constitui um desafio no Território e estudos se fazem necessários para analisar mais profundamente as causas desse fenômeno. Todavia, neste estudo, nos atemos a pesquisar as escolas ainda ativas em 2017 e 2020, entendendo que analisar as condições de funcionamento dessas instituições, no caso referente à gestão, também pode contribuir para se pensarem formas de fortalecimento e manutenção dessas instituições. A relevância do papel de uma gestão comprometida com a realidade local e construída coletivamente se constitui, então, como elemento de análise neste estudo.

4.2 METODOLOGIA: *PORQUE MANDIOCA SE PLANTA ASSIM, COM AS MANIVAS*

As manivas são o resultado do corte das ramas de mandioca para o plantio. O corte deve ser feito no momento do plantio e no ar para não estragar. Posteriormente são selecionadas as manivas mais grossas e com mais gemas. Entendo esse processo como a definição e desenvolvimento da metodologia: o corte no campo, é o tipo de pesquisa; o corte feito no ar, a abordagem; o corte feito pelo facão, a seleção dos dispositivos de coleta de dados; e a seleção das manivas, a análise.

Para responder às questões e aos objetivos propostos, assim como aprofundar os conceitos que estiveram presentes no estudo, recorreremos à abordagem quali-quantitativa. Minayo e Sanches (1993) questionam a dicotomização entre quantitativo e qualitativo, objetividade e subjetividade, afirmando que o entrelaçamento das duas pode ser uma via para que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “concretos” e, assim, aprofundadas.

¹⁸ A escola passou a se identificar no Censo como localizada no meio rural, por orientações da Secretaria Municipal de Educação.

O estudo teve como foco a rede municipal, composta por 224 escolas do campo¹⁹ no Território Sertão Produtivo, o que equivale a 96,7% do total de escolas do campo, responsáveis por atender 90,8% do(as) aluno(as) que estudam no campo no Território. Portanto, é a rede municipal que oferta majoritariamente a educação no meio rural do Território Sertão Produtivo.

Este estudo é uma pesquisa documental e de campo. A pesquisa documental, segundo Fonseca (2002), possui especificidades que a distinguem da pesquisa bibliográfica, sendo então processos diferentes.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

No caso deste estudo, a pesquisa documental²⁰ por meio da análise dos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, para identificação de elementos do perfil da gestão.

Segundo o portal do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas, realizadas desde a década de 1990, a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Junto com as provas, é disponibilizado um questionário para professores/as, alunos/as e gestores/as das escolas.

Analisamos os microdados do SAEB publicados de 2017, a intenção inicial era utilizar os dados de 2019, contudo o INEP só disponibilizou os mesmos em 31 de

¹⁹ Apesar do Decreto 7352 de 2010, definir como escola do campo aquela situada em espaço rural e também aquela que esteja em área urbana e atende prioritariamente alunos do campo, neste estudo nos limitaremos as escolas situadas no campo. Mesmo assim optamos por manter o termo “escolas do campo” por uma questão teórica e política em contraponto a educação rural, mas o termo rural também está presente no texto, pois essa ainda é uma nomenclatura utilizada oficialmente.

²⁰ Consideramos a pesquisa documental também na discussão teórica ao analisar a perspectiva de gestão presente no documento orientador do PRONACAMPO e no Projeto Base (BRASIL, 2010b) e Caderno de Orientações para a Formação de Professores (BRASIL, 2010c) do programa Escola Ativa.

agosto de 2020, tornando inviável a análise dos mesmos considerando o cronograma da pesquisa. A avaliação da Saeb realizada em 2017, segundo o portal do INEP, teve como público alvo apenas as escolas que ofertam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3ª e 4ª ano do Ensino Médio. A avaliação é realizada apenas nas escolas com um quantitativo mínimo de matrículas, no caso referido, dez.

A opção pela utilização da base de dados do Inep, mais especificamente dos microdados dos questionários respondidos pelo(as) gestores durante as avaliações, teve como referência o trabalho de Souza (2006), o qual traçou o perfil da gestão escolar do Brasil utilizando a mesma base de dados.

A análise baseou-se numa seleção de questões do questionário aplicado com os(as) gestores(as) das escolas do campo públicas da rede municipal das cidades que compõem o Território Sertão Produtivo tendo como objetivo identificar a forma de escolha dos diretores, o perfil desse diretor, a existência e funcionamento do conselho escolar, a existência e forma de construção do Projeto Político Pedagógico, atividades comunitárias, apoio da comunidade escolar ou de instâncias superiores. Ao visar uma análise comparativa, alguns dos dados foram comparados com os das escolas públicas municipais urbanas do Território Sertão Produtivo e com os resultados gerais a nível de Brasil.

Desta forma, analisamos 95 questionários de escolas públicas municipais do campo de 17 municípios do Território Sertão Produtivo-BA (Brumado, Caculé, Caetité, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassuce, Ituaçu, Iuiú, Livramento de Nª Sª, Palmas De Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi); 112 questionários de escolas públicas municipais urbanas de 19 municípios do Território (Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas Do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassuce, Ituaçu, Iuiú, Livramento de Nª Sª, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi), e em alguns aspectos analisados consideramos os dados dos 73.674 questionários a nível nacional do SAEB 2017.

A pesquisa de campo, segundo Gonçalves (2001), é o tipo de pesquisa que busca informação diretamente com a população, com os sujeitos pesquisados, nesse caso, gestores(as) das escolas do campo no Território Sertão Produtivo.

A primeira etapa de campo se deu pela realização do Ciclo de Estudos Temáticos, inicialmente, como forma de aproximação, mas cujos dados dos debates posteriormente foram inseridos no estudo. O Ciclo de Estudos Temáticos foi realizado com gestores(as), coordenadore(as) e professores(as) de escolas do campo, por entender que esses sujeitos, que nos processos de discussão reproduzem estruturas sociais por meio de modelos de comunicação não causal ou emergente, em processos comunicativos que partilham experiências em comum, podem revelar experiências coletivas (WELLER, 2010).

O projeto do Ciclo de Estudos Temáticos teve como objetivo debater a realidade e especificidades da gestão nas escolas do campo, foi realizado de forma semipresencial com uma sala de suporte no Campus Virtual da UNEAD e encontros presenciais em quatro polos dos subespaços do Território Sertão Produtivo (Brumado, Guanambi, Caetité, Iuiu), ficando de fora apenas o polo de Caculé pela inviabilidade de locomoção.

Denominado “I Ciclo de estudos com gestores e coordenadores de escolas do campo: construindo novos caminhos no Território Sertão Produtivo”, foi elaborado e aprovado pelo edital 025/2018 de financiamento de projetos de extensão e pelo edital 017/2018 de monitoria para projetos de extensão da UNEB. Recorremos aos referidos editais pela dimensão Territorial e pelo fato da pesquisa ser desenvolvida sem nenhum financiamento. Assim, contamos com o apoio de cinco monitores; dos Campus XII e VI da UNEB; do IFBA de Brumado; do Conselho de Desenvolvimento do Sertão Produtivo (CODESP), e do polo sindical da região de Guanambi.

O projeto teve início em abril de 2018 com o planejamento, elaboração do material, estruturação do ambiente virtual, contato com as Secretarias de Educação, divulgação e inscrição dos(as) participantes. Em agosto de 2018 iniciamos os encontros presenciais e as atividades virtuais que finalizaram em abril de 2019. Tivemos a participação de 47 pessoas entre professores/as (9), coordenadores/as (14), gestores/as escolares (23) e Secretaria de Educação (1) dos municípios de Iuiú, Guanambi, Caetité, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Livramento de Nossa Senhora, como também coordenadoras do município de Matina, que não faz parte do Território, mas que solicitaram a participação.

A proposta do Ciclo foi embasada nos princípios da gestão presentes nos Marcos Legais e na concepção de EdoC existentes atualmente no Brasil. E o mesmo foi composto por quatro módulos:

QUADRO 5: Organização das atividades do 1º Ciclo de Estudos com gestores (as) de escolas do campo: construindo novos caminhos no Território Sertão Produtivo

Tema	Conteúdos	Debate no Fórum	Atividade
I módulo “Princípios e Fundamentos da Educação do Campo”	<ul style="list-style-type: none"> • Origem da proposta de Educação do Campo • O que é a Educação do Campo • Base legal brasileira sobre a Educação do Campo a nível federal, estadual e municipal. 	Implementação da Educação do Campo nos municípios	Quais os avanços e desafios na efetivação da Educação do Campo no seu município? Descrição de quais passos já foram dados e o que ainda precisa ser feito.
II módulo “A realidade do campo brasileiro”	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo econômico e suas implicações no campo e na educação • A questão agrária do Território Sertão Produtivo • A gestão escolar e a vinculação com um novo projeto de desenvolvimento no meio rural 	Realidade do Campo nos Municípios do Sertão Produtivo	Elaboração de uma proposta de atividade/ação que possa ser desenvolvida pela escola/professor afim de impulsionar uma potencialidade e contribuir para o debate/transformação de uma dificuldade.
III módulo “A Organização do Trabalho Pedagógico fundamentada na Educação do Campo”	<ul style="list-style-type: none"> • Os pressupostos teórico-conceituais e as implicações políticas da organização escolar e do trabalho pedagógico nas escolas do Campo. • As propostas e possibilidades de organização do trabalho pedagógico que vem sendo defendidas dentro da Educação do Campo 	Por que é importante pensar a Organização do Trabalho Pedagógico para se conseguir efetivar a Educação do Campo?	Descrição de duas propostas, uma na dimensão macro (organização geral da escola) e outra na dimensão micro (planejamento do/a professor/a) que a escola já faz ou pode fazer na perspectiva da Educação do Campo.

IV módulo “A gestão escolar nas escolas do campo”	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão escolar na perspectiva da educação do Campo: o dizem os Marcos Legais da Educação do campo sobre a gestão democrática • A relação escola e os movimentos sociais • Desafios teóricos práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo 	Como é ser gestor(a) de uma escola do campo?	Escrita de um texto dizendo como a gestão escolar pode contribuir para a efetivação da Educação do Campo. O que é que pode ser feito, ou já é, a partir da realidade vivenciada?
--	--	--	--

Fonte: Silva (2020).

Os temas dos módulos foram os orientadores dos encontros presenciais, dos Fóruns de debates no ambiente virtual e das atividades. Primeiramente, tínhamos o encontro presencial em cada polo, ao fim do encontro passávamos as orientações sobre as atividades.

Gobbo (2012) faz uma crítica à formação no âmbito da educação que a desconsidera como elemento organizacional da escola, o que levou a uma formação setorial em serviço, no caso dos(as) gestores(as), a uma formação gerencial. Segundo a autora, é preciso desenvolver uma cultura integrada de formação dos profissionais da educação. Por isso, a importância dos temas trabalhos de maneira ampla e da participação de outros(as) profissionais no Ciclo de Estudos Temáticos.

A escolha pelo ciclo de estudos temáticos e pela composição dos módulos deve-se à compreensão de que a pesquisa, concomitante ao processo de construção de novos conhecimentos e compreensão de dado fenômeno, também tem um caráter social. Por isso, a opção por metodologias que problematizem tal realidade com os sujeitos, que deem um retorno para a realidade pesquisada. Também acreditamos que a interação com outros/as gestores/as, de outros municípios, tenha colaborado para o estabelecimento de redes de trocas de experiências nos encontros presenciais, nos fóruns de debates no ambiente virtual e nos grupos de WhatsApp.

A segunda etapa de campo consistiria em entrevistas semiestruturadas com gestores(as) de cada município, devido ao isolamento social, forçado pela pandemia da COVID19²¹, as entrevistas foram adaptadas para questionários online.

O questionário aplicado com gestores(as) é composto por cinco sessões que versam sobre: Identificação e Perfil; Formação e Atuação Profissional; Modelo de Gestão e Condições de Trabalho; Dados da(s) Escola(s); Relação com a Educação do Campo. Fora elaborado a partir das questões já previamente selecionadas do questionário do(a) gestor(a) do SAEB e com a inclusão de alguns elementos mais específicos relacionados à EdoC, como local de residência; formação e conhecimento da legislação da área; desafios da gestão em escolas do campo; aspectos referentes ao transporte escolar; inclusão da comunidade, movimentos sociais e sindicais na composição do conselho e no apoio a gestão; outros temas nos projetos desenvolvidos pela escola.

Solicitamos das Secretarias de Educação o e-mail ou telefone dos(as) gestores/as e, à medida que recebemos o retorno, estamos entrando em contato com os/as gestores/as por meio de e-mail, telefone e whatsapp. Contamos com a participação de 28 gestoras (es) de 12 municípios do Território: Caetité (6), Dom Basílio (2), Guanambi (1), Ituaçu (4), Iuiú (1), Lagoa Real (2), Livramento de Nossa Senhora (2), Palmas de Monte Alto (1), Rio do Antônio (2), Sebastião Laranjeiras (1), Tanhaçu (2), Urandi (4).

Para composição da rede de apoio e diálogos contatamos, via ligação, e-mail e whatsapp, os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, representantes dos polos sindicais, de movimentos sociais, organizações e associações. Além de coletar informações nos sites das organizações e do Mapa das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) gerido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Todas as instituições/organizações/movimentos sociais foram selecionadas tendo como base sua articulação direta com aspectos relacionados à Educação do Campo e a vida no campo ou de acordo com seu potencial formativo e extencionista.

²¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que colocou o mundo em estado de pandemia em 2020 pelo seu alto poder de disseminação.

Portanto, a coleta de dados ao final foi composta de: dados do questionário do SAEB aplicado com gestores(as) de escolas; dados do questionário aplicado durante a pesquisa; falas, postagens nos fóruns e atividades do Ciclo de Estudos; dados sobre as instituições/organizações/movimentos sociais atuantes no Território. Ao longo do texto identificamos os participantes do Ciclo de Estudos com a letra P e um número, ou apenas como participante do Ciclo quando a identificação não foi possível, já os(os) gestoras(es) que responderam os questionário on-line foram denominados com a letra G e um número.

No que se refere aos dados sobre a gestão das escolas do campo a pesquisa conseguiu abranger dezoito municípios do Território, e considerando das redes possíveis de diálogo todo o Território foi contemplado. Deste modo, ao considerar esse volume e diversidade de dados objetivando extrair deles informações que são fundamentais para o estudo, foi necessário examiná-los usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise. Laville e Dionne (1999) afirmam que, para análise dos dados, é necessário um método sistemático que demonstre a estrutura e os elementos para que se extraíam significações, por isso, optou-se pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995, p. 42),

é o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, os dados quantitativos e qualitativos coletados garantiram o exame cruzado de informações, permitindo seus respectivos contrastes e, por isso, novos dados (GONZAGA, 2006), esse cruzamento planejado entre as diferentes fontes de dados também é definido por Kemmis (1992) como triangulação.

Bardin (op. Cit.) propõe a organização da análise de conteúdo em três fases: a pré-análise, momento da organização tanto dos objetivos, hipóteses e metodologias, como organização e a leitura flutuante dos dados coletados; a segunda etapa representa

a fase da exploração, leitura mais analítica dos dados coletados por meio da codificação, enumeração, e categorização dos dados; e a terceira que se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação a fim de dar significância à análise dos dados.

Neste estudo a organização dessas etapas não se fez de modo linear, mas podemos considerar que na primeira etapa organizamos os objetivos, consideramos a utilização dos dados do SAEB e a seleção das questões do questionário utilizado, do Ciclo de Estudos, posteriormente o questionário e a busca de informações sobre as instituições/organizações para compor as redes. Com os dados coletados iniciamos o processo de organização dos mesmos por meio do fichamento das atividades e transcrição do Ciclo de Estudos, e da tabulação os dados quantitativos utilizando tabelas dinâmicas do *Microsoft Excel*. Referente aos aspectos quantitativos optou-se pela análise estatística descritiva do tipo medida de tendência central, que conforme Terribile (2007) pode se dar por média, mediana ou moda, no caso, optou-se pela moda, considerando a maior frequência.

Na segunda etapa, considerando os objetivos do estudo definimos o perfil como uma das categorias a serem analisadas e partimos, *a priori*, dos eixos: **organização coletiva** e **vinculação com a comunidade/realidade local**, pois os mesmos estão presentes nas características da EdoC de gestão democrática com a participação da comunidade (SOUZA, 2011) e sintetizam as proposições quanto a gestão presentes nas Diretrizes Operacionais da EdoC e seus princípios. Ao aprofundar a análise optamos pela categorização levando em consideração outros aspectos dos objetivos específicos, desde modo os dados foram organizados segundo as categorias: perfil, formas organizacionais da gestão e as condições de trabalho, aproximações com a EdoC considerando as categorias de organização coletiva e vínculo com a comunidade, e redes de apoio e diálogo.

QUADRO 6: Organização dos dados da pesquisa

CATEGORIAS	ITENS	FONTE
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário SAEB • Questionário pesquisa

	<ul style="list-style-type: none"> • Raça, cor, etnia • Anos de trabalho na educação • Anos na direção • Salário • Forma de provimento de cargo • Local de residência • Formação em nível de graduação e pós-graduação • Formação e conhecimento sobre a legislação sobre Educação do Campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo
formas organizacionais da gestão e as condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Forma organizacional da gestão • Sala/espço para exercer as funções da gestão • Dificultadores do funcionamento da escola • Dificuldade em atuar na gestão de escola do campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário SAEB • Questionário pesquisa • Ciclo
Aproximações com a EdoC considerando as categorias de organização coletiva e vínculo com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Composição e funções dos conselhos • Forma de elaboração do Projeto Político Pedagógico • Temáticas dos projetos realizados pelas escolas • Relação escola e comunidade (ocupação dos espaços e trabalho coletivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário SAEB • Questionário pesquisa • Ciclo
Redes de apoio e diálogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rede existente de apoio e/ou troca de informações das gestões • Redes possíveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário pesquisa • Ciclo • Dados sobre as instituições/organizações/movimentos sociais

Fonte: Silva (2021).

Também foi nessa etapa que se realizou o cruzamento dos dados quantitativos a fim de estabelecer novos dados relacionais, e do conteúdo dos dados dos diferentes instrumentos de coleta de dados. E na terceira etapa concretizamos a interpretação e construímos as inferências da pesquisa a fim de responder quais os aspectos da gestão das escolas do campo no Território Sertão Produtivo podem influenciar na institucionalização da EdoC como projeto das escolas e das comunidades.

5. GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO: *É DIA DE FARINHADA*

A produção artesanal da farinha de mandioca é realizada nas casas de farinha das comunidades rurais. Como a mandioca tudo é feito em um ou dois dias. Conhecida como Farinhada, pois enquanto a massa é mexida no forno, vão saindo beijus para serem acompanhados por café e cachaça pelos(as) trabalhadores(as), muitas vezes animados(as) por violeiros e tocadores. Neste capítulo, apresentamos quem são esses(as) trabalhadores(as), onde e como trabalham e os saberes e culturas envolvidas nesse processo.

De acordo com Evangelista (2016), a gestão é uma das dimensões consideradas como instância pela qual o projeto das escolas do campo é garantido, reconhecendo o(a) gestor(a) como seu(ua) agente implementador(a) da Política de Educação do Campo e seus princípios. Corroboramos com tal perspectiva, contudo, entendemos que existem aspectos que podem influenciar a atuação desse(a) profissional, da mesma forma compreendemos que existem outros atores envolvidos na gestão, principalmente, a partir da concepção de EdoC.

Os objetivos deste estudo podem ser divididos em dois eixos centrais: aqueles que estão diretamente relacionados ao levantamento de informações para conhecermos melhor a gestão e os(as) profissionais que atuam nela no espaço do Território Sertão Produtivo-BA, e os que estão alinhados a identificação e compreensão da relação da gestão escolar e a EdoC. Assim, organizamos nossa análise em quatro tópicos que tratam do perfil, dos modelos organizacionais da gestão e as condições de trabalho, das aproximações da EdoC, considerando as categorias de organização coletiva e vínculo com a comunidade.

5.1 PERFIL DAS(OS) GESTORAS(ES) DAS ESCOLAS DO CAMPO DO SERTÃO PRODUTIVO: *QUEM TRABALHA NA CASA DE FARINHA?*

No trabalho na casa de farinha, homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, alguns membros da família, outras pessoas da comunidade, iniciantes e experientes... Todos diferentes, mas parte de um coletivo com um objetivo em comum. O(a) profissional que assume o cargo/função de gestor(a) também tem características, algumas delas que podem aproximar ou distanciá-lo(a) do coletivo da comunidade.

Paro (2015) afirma que a valorização do(a) diretor(a) de escola cresceu à medida em que se reconheceu a importância da administração no ensino básico. O autor ainda chama atenção que tal valorização se deu de forma exacerbada, em determinados aspectos e tempos, o que levou à culpabilização pelo mau ensino da escola, desconsiderando toda complexidade de aspectos referentes a tal fato. Ainda assim, o autor afirma ser procedente a importância do(a) gestor(a) por ser, na forma da lei, aquele (a) que responde em última instância pela escola. Sua posição torna-se tanto estratégica como contraditória ao se considerar seu caráter político pedagógico (PARO, 2012; 2016a).

Conhecer quem são os(as) profissionais que estão à frente das escolas brasileiras, principalmente as públicas, e no caso específico desta pesquisa, as escolas do campo, se torna relevante para compreender elementos da realidade que compõem a dinâmica das ações e caminhos percorridos pela educação. São dados que podem contribuir com uma análise mais real dos desafios da educação pública e expor a necessidade de políticas públicas de caráter social, contrapondo-se ao contexto de valorização do setor privado, principalmente no âmbito da gestão como forma de garantir a qualidade da educação.

Souza (2006), ao traçar o perfil das(os) gestoras(es) das escolas públicas brasileiras a partir dos dados do SAEB 2003, evidenciou que se caracterizam por serem majoritariamente mulheres (78%), com mais de 40 anos de idade (65%), com curso superior (86%), experientes profissionalmente, mais de dez anos de trabalho na educação (85%), atuam entre cinco a dez anos no cargo de gestor/a (31,9%), e recebem entre quatro e nove salários mínimos (58%), assumem o cargo por eleição (30,1%).

Ao analisar o (as) profissionais que atuam como gestoras(es) das escolas municipais do campo do Território Sertão Produtivo, segundo dados do SAEB 2017 e do

questionário aplicado em 2020, chegamos ao perfil geral das(os) gestoras(es) como sendo também majoritariamente mulheres (75,8% em 2017 - 64% em 2020); com mais de 40 anos de idade (57,9 % em 2017 - 67,8 % em 2020); pretas(os) (51,6% em 2017 - 57,1% em 2020); com curso superior (89,4% em 2017 - 92,8% em 2020); experientes, com mais de dez anos de trabalho na educação (74,7 % em 2017); mas inexperientes no cargo de gestor (a), com até dois anos de trabalho em 2017 (53,7 %) ou até 5 anos em 2020 (53,5%). Recebem até três salários mínimos (56,8% em 2017); e assumem o cargo por indicação (85,3% em 2017 / 82,1% em 2020).

Considerando aspectos referentes à Educação do Campo em relação aos participantes da pesquisa em 2020, temos que são residentes em área urbana (57,1%), afirmam conhecer a legislação sobre a EdoC (64,3%). Contudo, a maioria não tem nenhuma formação sobre EdoC (53,6%).

Apesar de mantido quase o mesmo perfil, observa-se uma inversão em relação ao tempo de atuação na gestão, a questão salarial e a forma de provimento do cargo, além de algumas diferenças percentuais e dados novos os quais detalhamos a seguir.

A predominância das mulheres na educação é histórica, devido à associação do magistério à maternidade (LOURO, 1997), a busca da mulher por um nicho de trabalho, pelo desprestígio do magistério, a baixa remuneração e qualificação no final do século XIX (CAMPOS, 2002). Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2020), as mulheres representam 79,4% dos professores (as), percentual maior se considerarmos o Território de Identidade Sertão Produtivo, 81,2%.

Tal majoritariedade é um dos aspectos que justifica sua maioria nos cargos de gestão escolar nos últimos anos, conforme pode ser observado nos dados abaixo. Contudo, essa equivalência nem sempre existiu. Segundo Louro (1997), os homens detiveram por muito tempo a função de direção, pela crença da referência de superioridade, poder e firmeza. A ocupação das mulheres nos cargos de gestão deve-se à luta contra todo um sistema patriarcal que, conforme salienta Freitas (2000), determina a submissão das mulheres aos homens, sejam eles pais, esposos ou profissionais.

Ao analisar o perfil do universo desta pesquisa gestoras (es) que participaram do SAEB em 2017 e os (as) que responderam o questionário desta pesquisa em 2020),

percebe-se que mesmo tendo diminuído um pouco em relação aos dados da pesquisa realizada por Souza (2006), a majoritariedade de mulheres no cargo da gestão mantém-se.

TABELA 5: Gestoras (es) por sexo – Brasil e Território Sertão Produtivo –BA

Fonte		SAEB (2017)		Questionário Pesquisa (2020)	
Local		Brasil	Sertão Produtivo		
Gestoras (es)		Todos(as)	De escolas urbanas	De escolas do campo	
Sexo	Feminino	74,5	83	75,8	64
	Masculino	22,5	15,2	24,2	36
	Não respondeu	3	1,8	-	-
	Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Em 2017, 74,5% das (os) profissionais que atuavam na gestão das escolas no Brasil eram mulheres. Tal majoritariedade tornou-se maior considerando os dados do Território de Identidade Sertão Produtivo das escolas urbanas (83%) e do campo em 2017 (75,8%).

São as mulheres que, em maioria, ocupam o cargo de gestão escolar nas escolas públicas brasileiras; dado esse reafirmado no Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021) o qual evidencia que 80,6% das (os) gestoras (es) da educação básica são do sexo feminino de um universo de 79,4% de professoras.

Contudo, um detalhe nos dados da tabela evidencia os maiores percentuais de homens no cargo de gestão 24,2% segundo dados da SAEB 2017 e 36% segundo dados do questionário aplicado em 2020 no Território Sertão Produtivo. Para tal fato não há justificativas a não ser pelas estruturas das relações de gênero se mantêm.

Souza (2006) afirma que há uma forte marca de gênero que faz com que os homens, além de ascenderem à função de gestão com menos idade, experiência e qualificação, destacadamente ocupem proporcionalmente mais as direções das escolas nas quais, segundo o autor, o poder simbólico parece ser menos explícito. O autor ao analisar a

proporção entre docentes e gestores das escolas de 4ª série identificou que no Brasil em 2013 havia 16,7% de diretores homens para um universo de 9,4% de professores homens.

Não por acaso muitas dessas escolas de 4ª série²² são escolas do campo. A cultura patriarcal ainda tem forte presença no cotidiano dos povos do campo como poder simbólico naturalizado. A titulação das terras é do homem, o trabalho produtivo da mulher é considerado ajuda, a exigência cultural e parental do casamento é mais forte para elas. Com base em tais perspectivas ter um homem na gestão da escola do campo seria algo mais “natural”. Evidentemente que tal afirmativa pode até não ser feita de forma consciente e/ou assumida, já que estamos em 2021 e há todo um movimento de luta e resistência das mulheres contra tais prerrogativas, mas vivemos efeitos de tais crenças na realidade do campo.

Costa (1999), ao definir patriarcado como organização sexual hierárquica da sociedade, afirma que o mesmo se fortalece do domínio masculino na estrutura familiar, no âmbito da esfera privada, assim como da lógica organizacional das instituições políticas, na esfera pública.

Por isso, ressaltar a conquistas das mulheres na ocupação nos cargos de gestão escolar é importante para fortalecer a luta por direitos. Ao mesmo tempo, analisar os motivos que levam o Território Sertão Produtivo ter 9% de homens a mais (em relação às escolas urbanas) atuando no cargo de gestão das escolas públicas municipais do campo, se faz necessário para desnaturalizar o patriarcado no espaço rural.

Ao considerar a idade, a maioria da (os) gestoras (es) tem entre 40 e 49 anos a nível nacional (40,1%) e de Território tanto nas escolas urbanas (48,2%) quanto a nível de escolas do campo, 41% em 2017 e 50% em 2020, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

²² Após a aprovação do ensino fundamental de nove anos, pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o termo série não foi mais utilizado. A identificação das turmas agora é feita por pelo termo “ano”.

TABELA 6: Gestoras (es) por idade – Brasil e Território Sertão Produtivo –BA

Fonte	SAEB (2017)		Questionário Pesquisa (2020)	
	Local	Brasil	Sertão Produtivo	
Gestoras (es)	Todos(a)s	De escolas urbanas	De escolas do campo	
Até 24 anos	0,45	1,8	1	0
De 25 a 29 anos	2,2	2,7	5,3	3,6
De 30 a 39 anos	22,2	25	35,8	28,6
De 40 a 49 anos	40,1	48,2	41	50
De 50 a 54 anos	18,6	14,2	11,6	7,1
55 anos ou mais	12,85	6,25	5,3	10,7
Não respondeu	3,6	1,8	0	0
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Os dados revelam que em 2017 no Sertão Produtivo as escolas do campo possuíam o maior percentual de gestoras (es) com menos de 40 anos (42,1%) em comparação aos 29,5% das escolas urbanas; e o maior percentual de gestoras (es) de escolas urbanas com mais de 50 anos (20,45%) em comparação aos 16,9 % das escolas do campo. Ou seja, os (as) profissionais mais jovens ocuparam com maior frequência os cargos de gestão das escolas do campo no Território.

Contudo, ainda assim, a maioria da (os) gestoras (es) tem mais de 40 anos e a diminuição dos percentuais das faixas etárias até 39 anos e o aumento dos acima de 40 anos nos dados de 2020 podem evidenciar um processo de envelhecimento das (os) profissionais no cargo.

Em relação a auto declaração de cor ou raça, os dados do Território sertão Produtivo demonstram um inversão do quadro nacional. O Território possui o maior percentual de gestoras(es) pretas(os)²³, conforme tabela:

²³ Utilizamos os termos de raça e cor presentes no questionário do diretor da SAEB.

TABELA 7: Gestoras(es) por auto declaração de cor ou raça- Brasil e Território Sertão Produtivo –BA

Fonte		SAEB (2017)		Questionário Pesquisa (2020)	
Local		Brasil	Sertão Produtivo		
Gestoras(es)		Todos(as)	De escolas urbanas	De escolas do campo	
Raça ou cor	Branco(a)	43,3	29,5	32,6	25
	Pardo(a)	7,4	4,5	9,5	14,3
	Preto(a)	40,4	60,7	51,6	57,1
	Amarelo(a)	2,7	2,7	4,2	3,6
	Indígena	1,2	-	-	-
	Não declarante	1,4	-	2,1	-
	Não sei	-	-	-	-
	Não respondeu	3,6	2,6	-	-
	Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Enquanto que no Brasil a maioria das(os) gestoras(es) se declara branca(o) (43,3%), no Sertão Produtivo o maior percentual é de pretas(os) nas escolas urbanas (60,7%) e, ainda que um pouco menor, nas escolas do campo (51,6% em 2017 e 57,1% em 2020). Em um país marcado pela desigualdade de raça, cor e etnia, principalmente em cargos de administração, é satisfatório ver uma maior presença de pretos(as) e pardos(as) nos cargos de gestão escolar no Território, pois, como afirma Camilo e Silva (2020), a presença de gestoras(es) negras(os) pode contribuir para a diminuição do preconceito no espaço escolar.

Conforme afirmado anteriormente, duas das inversões no perfil da (os) gestoras (es) comparando o estudo de Souza (2006) e estes se referem ao tempo no cargo de gestão e o salário. Em 2013, o maior percentual de gestores (31,9%) no Brasil estavam atuando entre cinco a dez anos no cargo de gestor/a (SOUZA, 2006). Analisando os dados referente às escolas do campo do Território Sertão Produtivo, identificamos que, em 2017, 53,7% estavam no cargo a menos de dois anos e, em 2020, 53,5% até cinco anos, assim, evidencia-se uma menor experiência no cargo.

Contudo, quando comparamos com os dados das escolas urbanas do Território e do Brasil, foi possível identificar uma correspondência a tal fenômeno. 63,4% da (os) gestoras (es) das escolas urbanas e 62,1% a nível de Brasil estão no cargo até cinco anos. No entanto, em partes, tal fato deve-se a tendência à eleição, o tempo dos mandatos e os mecanismos nas legislações que inibem a permanência dos mesmos sujeitos no cargo. Também é possível que a indicação política ao cargo, as mudanças de governo e as próprias condições de trabalho influenciem tal fato.

Exemplo deste último aspecto refere-se à questão salarial. Em 2013, 58% da (os) gestoras (es) recebiam entre quatro e nove salários mínimos no país (SOUZA, 2006), em 2017, 53,4% recebiam tal valor a nível de Brasil, enquanto que 56,8% da (os) gestoras (es) que atuam nas escolas do campo do Território Sertão Produtivo recebiam até três salários mínimos²⁴ (INEP, 2018).

A menor remuneração aos profissionais que atuam no campo é histórica, Musial (2011) ao investigar a emergência da escola rural em Minas Gerais, no período de 1892 a 1899 em sua tese de doutorado evidencia a desigualdade salarial entre os professores rurais, distritais e urbanos. O Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007) também já indicava que os professores do ensino fundamental que atuavam na área rural recebem a metade do salário dos que atuam na área urbana destacando a necessidade do estabelecimento de uma política de valorização dos profissionais da Educação do Campo. O artigo 15 das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002) estabelece que, considerando a diferenciação do custo-aluno nas escolas do campo, o Poder Público deverá considerar a remuneração digna e inclusão nos planos de carreira dos profissionais da educação.

Ao levarmos em consideração as relações de trabalho, as possibilidades de autonomia e a vinculação com a comunidade um elemento relevante a ser considerado é a forma de provimento do cargo de gestão.

Conforme abordado no capítulo 2 ou 3, o artigo 67 da LDB/96 define apenas o concurso para o ingresso no magistério público e experiência docente para o exercício de qualquer outra função de magistério. Há uma indicação indireta do concurso, mas não

²⁴ Considerando o valor do salário mínimo vigente em 2017, R\$937,00.

especificamente para o cargo de gestão. Tal indefinição legal faz com que existam até os dias atuais nas escolas públicas brasileiras, de modo geral, três formas de provimento do cargo: concurso público, eleição e indicação, enquanto as demais variações seriam a combinação dessas.

Certamente os processos eletivos são os que mais dão autonomia e se aproximam dos princípios democráticos (PARO, 2001; SILVA, 2007). O concurso traz objetividade, a inibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico (PARO, 2003). Se em 2003, segundo Souza (2006), a forma de provimento do cargo de gestão nas escolas brasileiras era em sua maioria por eleição (30,1%), os dados de 2017 e 2020 evidenciam a prática da indicação como predominante nas escolas públicas brasileiras e mais ainda nas do Sertão Produtivo, conforma tabela:

TABELA 8: Forma de provimento de cargo de gestão - Brasil e Território Sertão Produtivo –BA

Fonte	SAEB (2017)		Questionário Pesquisa (2020)	
	Local	Brasil	Sertão Produtivo	
Gestoras (es)	Todos(as)	de escolas urbanas	De escolas do campo	
<i>Forma que assumiu a direção</i>	%	%	%	%
Concurso público apenas	4,9	0	1	7,1
Eleição apenas	20,7	23,2	10,5	3,6
Indicação apenas	44,3	70,5	85,3	82,1
Processo seletivo apenas	4,4	0	0	0
Processo seletivo e Eleição	11,2	0,9	0	3,6
Processo seletivo e Indicação	5,2	0,9	1	0
Outra	6,1	2,7	2,2	0
Não respondeu	3,2	1,8	0	3,6
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Apesar ter diminuído de 2003, 45,5% (SOUZA, 2006) para 44,3% em 2017, a indicação ainda é a forma de provimento do cargo da gestão escolar predominante no Brasil. No Território Sertão Produtivo essa tônica é mais evidente sendo 70,5% dos

gestores das escolas urbanas indicados, e mais ainda nas escolas do campo com 85,3% em 2017, e 82,1% dos participantes da pesquisa em 2020. Nos dados do Diagnóstico da Educação do Campo do estado da Bahia (SEC-BA, 2015?) em 72,60% das escolas do campo no estado os diretores são indicados pelos órgãos centrais o que comprova a diminuição de sua autonomia.

A indicação ou nomeação por si só já traz aspectos questionáveis quanto aos processos democráticos, sendo utilizada constantemente com viés político. No campo, tal aspecto se torna mais comum, pois é histórica a prática da destinação de profissionais adversários do governo para as escolas no campo como forma de punição. Não podemos afirmar ser o caso do Território, mas 57,1% da (os) gestores que responderam o questionário em 2020 residem na área urbana, e destes 93,8% assumiram por indicação. Entre a (os) gestoras (es) residentes no campo a forma de provimento do cargo é mais diversificada: concurso público (8,3%), eleição (8,3%), processo seletivo e eleição (8,3%), e indicação (75%), ainda assim, a indicação predomina.

Segundo Paro (1996), a prática da indicação, ou nomeação conforme termo usado pelo autor, para o cargo/função de diretor (a) é permeada de uma sistemática influência dos agentes políticos, calcada em práticas de clientelismo. Seja na cidade ou no campo o cargo/função é dotado de prestígio social com benefícios financeiros, já que ainda que muitas vezes pouco, sempre há um incremento no salário em relação ao referente à docência.

Embora o autor saliente que a implementação da eleição não é garantia do fim do clientelismo e do favorecimento pessoal que sempre acabam achando brechas para exercer influências na escola, apenas 27,4% (SAEB, 2017) e 21,4% (questionário 2020) afirmam ter sofrido interferência de atores externos em sua gestão. Ainda assim, durante o Ciclo de Estudos Temáticos, algumas falas demonstram como a prática da nomeação político-partidária interfere na relação do (a) gestor (a) com a comunidade onde está situada a escola.

Lá na comunidade é assim, você pode ser o melhor profissional do mundo, se foi indicado pelo político do partido contrário ao que a

comunidade apoia, eles não aceitam nada. Nem adianta tentar que eles não querem diálogo. (Participante do Ciclo de Estudos, 2018).

Tinha uma edificação lá na comunidade, eu tentei buscar apoio da comunidade para conseguirmos o espaço ou pelo menos o material que pudesse ser reaproveitado, tentei várias vezes conversar, mas nada. Fui sozinha, seguindo os passos burocráticos, certinho para conseguir, quando fomos ver o pessoal já tinha carregado tudo que deu para carregar (Participante do Ciclo de Estudos, 2018).

As falas evidenciam que, em alguns casos, ter um (a) gestor (a) “fora da comunidade” e ainda ter sido indicado ao cargo, sem nenhuma participação da social no processo, acaba distanciando a comunidade da escola. Paro salienta que quando o (a) diretor (a) é nomeado (a), perpassa a ideia de que seu compromisso é com quem o nomeou o que gera muitas vezes descontentamento (PARO, 1996). Quanto ao local de moradia, não há estudos que discutam isso de forma mais aprofundada no âmbito da gestão. Maruyama (2009), ao considerar brevemente tal aspecto em seu estudo, questionou os participantes da pesquisa sobre se o local de residência dos profissionais da educação compromete o trabalho desenvolvido nas escolas do campo 14% afirmaram que em partes e 29% que não se houver comprometimento, dialogo e respeito. Quando se refere a docentes que moram na cidade e atuam nas escolas do campo, a pesquisa de Rios (2015) revela a identidade fronteira do ser “um de fora” e na relação com o outro sendo constituída pela estranheza, enquanto que docentes residentes nas comunidades mostram um imbricamento, uma relação de pertencimento e os saberes comunitários orientando a prática profissional.

Essas relações referentes à forma de ingresso no cargo e o local de moradia também foram problematizadas nas atividades do Ciclo:

A construção da gestão democrática na escola é um desafio que perpassa o processo de escolha dos gestores a partir de eleição. Esse mecanismo evidencia a definição dos dirigentes escolares a partir do grau de articulação destes com a comunidade escolar, mas isso é insuficiente para garantir uma atuação eficaz e envolvente na tomada de decisões. Especialmente nas escolas do campo em que a maioria dos gestores não residem na zona rural, a dificuldade de

envolvimento de todos os segmentos na gestão democrática torna-se maior. É necessário garantir que todos os sujeitos e suas diferenças sociais tenham voz e sejam representados. Desta forma, além das eleições é necessário um trabalho antecipado de formação pedagógica da gestão aos interessados em participarem do processo, bem como uma avaliação teórica que antecipe a escolha pelo voto. Todas essas etapas deixariam no páreo apenas os candidatos com perfil técnico e interesse em fazer um bom trabalho. Acertado os critérios de escolha, deve-se compreender que a equipe gestora das escolas do campo tem uma missão diferenciada dos diretores atuantes em instituições da cidade (...) (P32, trecho atividade do IV módulo do Ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

A Lei Orgânica Municipal (...) já vem **contemplando a gestão democrática da Educação, mas na prática isso ainda não se efetivou através de eleições diretas** para eleger a equipe gestora das escolas. **O próprio Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei (...), flexibiliza a indicação da equipe gestora escolar pelo Chefe do Executivo Municipal,** indo na contramão de sua Lei Orgânica. Entretanto, a gestão é exercida em quase todas unidades escolares por Professores que fazem parte do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação. O que ocorre também nas escolas do campo. Geralmente são professores da rede municipal, que lecionam na instituição e **moradores da comunidade rural onde a escola está instalada. O fato de esses gestores fazerem parte da comunidade pode ser observado como um ponto positivo para a valorização das peculiaridades e da cultura local (...).**(P26, trecho atividade do IV módulo do Ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

No trabalho, os(as) participantes destacam a relevância da eleição na construção da gestão democrática, mas também trazem a realidade das(os) gestoras(es) residem ou não na comunidade como fator que dificulta ou facilita a articulação escola e comunidade.

O anseio por formas democráticas de gestão e o vínculo entre escola e comunidade local presentes nas Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002) faz com que o percentual maior de gestoras (es) indicados nas escolas do campo, torne-se um elemento a ser problematizado no contexto do Território. Aspectos referentes à constituição do território por grandes fazendas e agora pelos grandes empreendimentos, a concentração de

renda, a presença histórica do voto de cabresto²⁵, além da cultura da não participação social são aspectos a serem considerados.

É certo que a eleição não é garantia de mudanças, sejam elas relacionadas à postura autoritária e burocrática, em relação ao corporativismo na escola, e a participação apenas como possibilidade (PARO, 1996) ou com a vinculação entre o profissional e a comunidade conforme destacado no trecho do trabalho, entretanto ela deve ser considerada como um dos instrumentos ou meio de suporte a gestão democrática (GARSKES; TORRES, 2000). Desta forma, considerar que ao passar dos últimos anos a indicação como forma de provimento do cargo de gestão nas escolas públicas brasileiras tem aumentado, sejam elas rurais ou urbanas, nos faz questionar quais as correlações desse fenômeno com o cenário político do nosso país e “os caminhos da nossa democracia”.

A análise da formação da (os) gestoras (es) até a graduação demonstrou que em 2017 o maior percentual de formação era em licenciatura em área específica (39%) e em segundo lugar a licenciatura em Pedagogia (36,8%), quadro esse que se inverte nos dados de 2020 em que 50% dos gestores possuem graduação em Pedagogia.

TABELA 9: Formação da (os) gestoras (es) até a graduação - Brasil e Território Sertão Produtivo –BA

Fonte	SAEB (2017)			Questionário Pesquisa (2020)
	Brasil			
Local				
Gestoras (es)	Todos(as) %	de escolas urbanas %	De escolas do campo	
Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	0,3	0,9	1	0
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)	2	4,5	7,4	3,6
Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)	1,1	0	2,1	0
Ensino Superior - Curso Normal Superior	3,8	9,8	3,2	0
Ensino Superior - Pedagogia	39,1	35,7	36,8	50
Ensino Superior Licenciatura	41,9	44,6	39	42,8

²⁵ Manipulação eleitoral pela influência dos coronéis nos eleitores. Clientelismo.

em área específica				
Ensino Superior - Outras áreas	6,9	2,7	10,5	0
Não respondeu	4,9	1,8	0	3,6
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Os dados do Sertão Produtivo de 2017 evidenciam que as escolas do campo são aquelas que possuem maior percentual de gestoras (es) sem ensino superior (10,5%) comparando ao dado nacional de 3,4% e 4,5% das escolas urbanas. Assim como são as escolas com maior percentual de gestoras (es) sem licenciatura (10,5%). Deste modo, apesar de que tais dados tenham diminuído em 2020, apenas para 3,6% de gestoras (es) sem ensino superior, dada a maior abrangência dos dados da SAEB, cabe destacar a contradição exposta em relação ao disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que define no art. 64 que a formação dos profissionais de educação para atuação na administração se dará nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, deste modo 21%²⁶ dos profissionais não atendem a tal pré-requisito.

Ainda assim, é notório que 89,5% (2017) e 92,8% (2020) da (os) gestoras (es) possuam ensino superior, considerado o histórico de negação do direito a educação, e de qualidade dos povos do campo (LEITE, 2012) e a precariedade da formação dos docentes que atuam nas escolas do campo que sempre tiveram menos anos de escolaridade e pouco acesso à formação continuada (BELTRAME, 2009).

Tal cenário no Sertão Produtivo certamente está relacionado à presença das instituições de ensino superior públicas. São três campi da Universidade do Estado da Bahia (Brumado, Caetité e Guanambi), um campus do Instituto Federal Baiano (Guanambi) e um campus do Instituto Federal da Bahia (Brumado) ofertando cursos superiores, em destaque para as licenciaturas em Pedagogia, Educação Física, Letras, Matemática, Geografia, História, Biologia, e Química. Isso reforça a importância da interiorização do ensino superior.

²⁶ Considerando que dificilmente um profissional formado em outra área fará uma pós-graduação em gestão escolar.

Quando analisado a formação em nível de pós-graduação, apenas 65,3% dos profissionais que atuam no campo no Sertão Produtivo em 2017 possuíam especialização, 6,1% a menos da média nacional e 18,6% do percentual dos gestores das escolas urbanas do Sertão Produtivo, conforme pode ser observado na tabela abaixo. Entre os participantes da pesquisa que responderam o questionário em 2020 esse percentual aumenta, 71,4%.

TABELA 10: Formação em nível de pós-graduação da (os) gestoras(es) - Brasil e Território Sertão Produtivo –BA

Fonte	SAEB (2017)			Questionário Pesquisa (2020)
	Local	Brasil	Sertão Produtivo	
Gestoras (es)	Todos(as)	de escolas urbanas	De escolas do campo	
<i>Pós-graduação</i>	%	%	%	%
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	16,6	12,5	25,3	10,7
Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	4,1	1,8	8,4	10,7
Especialização (mínimo de 360 horas)	71,4	83,9	65,3	71,4
Mestrado	4,6	0	1	3,6
Doutorado	0,5	0	0	0
Não respondeu	3,2	1,8	0	3,6
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Outros aspectos significativos são que a (os) gestoras (es) das escolas do campo do Sertão Produtivo tem o maior percentual de profissionais sem pós-graduação 25,3%, segundo dados de 2017, valor bem menor que a média nacional, e dos gestores das escolas urbanas do Território. Em contrapartida são os que mais fazem cursos de atualização ou aperfeiçoamento 8,4% em 2017 e 10,7% em 2020.

Outro destaque é que no Território Sertão Produtivo o (a) único (a) gestor (a) que possui mestrado atua em uma escola do campo. Cruzando os dados de 2017 e 2020

identificamos se tratar da mesma pessoa, o (a) mais jovem gestor (a) de um dos municípios do Território, possui graduação em licenciatura específica (biologia) e mestrado na área de em Ciências Agrárias, uma formação bem a fim ao campo.

No que concerne à formação sobre Educação do Campo, 53,6% profissionais que responderam ao questionário em 2020 afirmaram nunca ter feito nenhuma formação sobre a temática. Essa ausência de formação na área foi um dos pontos mais destacados nas atividades do Ciclo:

Precisamos de uma educação que valorize o campo e o sujeito do campo. No entanto, não é o que costumamos ver. Talvez devido **à falta de compreensão da maioria dos profissionais envolvidos e uma das principais evidências é a ausência de formação específica sobre Educação do Campo. Concretamente, a formação de Professores e demais profissionais da educação é o ponto frágil**, e portando deveria ser o também o ponto de partida. (...). (P2; P6, trecho atividade do I módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Vale mencionar que a educação do campo tem inúmeros desafios, **a exemplo da falta de formação aos docentes e gestores** (...)É sabido que todo o processo organizacional não é simples, pois requer dos **informação e preparo para que haja intervenções técnica-política**. (P16, trecho atividade do I módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

O município (...) conta com a maioria de professores com formação adequada, mas **não existe uma preparação para os professores atuarem nas escolas do campo, o que colabora para que suas práticas sejam baseadas nas práticas das escolas urbanas**. (P26, trecho atividade do III módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Elencando as principais atitudes que a gestão democrática pode articular para que a escola seja realmente do campo, de acordo como texto Educação e Contemporaneidade: perspectivas, interfaces e práticas formativas, que foi dado como sugestão de leitura neste módulo de formação, são: **Formação de professores e diretores escolares;** (...) Analisando a fundo a realidade das escolas do campo do município, a respeito à gestão democrática da educação do campo, **a primeira dificuldade é a falta de formação dos professores, gestores e funcionários das escolas, são raros os cursos sobre a Educação do Campo, e quando é oferecido, muitos professore e gestores se negam em participar, como por exemplo este curso**, só os coordenadores de duas escolas das quatro existentes na zona rural no município se prontificaram a participar, nenhum diretor participou. Com isso, as mudanças ficam lentas, pois **os coordenadores têm que fazer o papel de formadores de professores, não tendo o apoio da gestão escolar e muitas vezes também da gestão municipal de Educação**. (P22, trecho atividade do IV módulo do ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

Os gestores tem um papel fundamental nessas mudanças, bem como **na formação de professores e pessoal da escola**, representando o diferencial no contexto da proposta da escola garantindo o acesso ao conhecimento, além de oportunizar o aprofundamento sobre as temáticas dessa gestão. (P20, trecho atividade IV módulo do Ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

Os destaques expõem como a ausência de formação específica na área dos profissionais que atuam nas escolas do campo dificulta a efetivação da EdoC, e essa ausência é associada a não oferta e ao não interesse por parte dos(as) profissionais. Assim, a gestão é destacada como também responsável pela garantia de formações, pois tais trechos referem-se aos trabalhos desenvolvidos no módulo III que tratava da Organização do Trabalho Pedagógico da Escola e do módulo IV que abordou a gestão nas escolas do campo.

Também identificamos uma relação entre a formação na área e o conhecimento dos Marcos Legais da EdoC, pois 66,7% dos profissionais que não fizeram formação são justamente os que não conheciam a legislação da EdoC. Entre os 46,4% que indicaram ter feito formação referente à temática, 46,1% foi por conta própria, 46,1% por formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, 38,5% por Universidades e 7,7% por movimentos sociais (Tabela 11).

TABELA 11: Forma de ingresso no cargo de gestão, conhecimento da legislação, formação sobre Educação do Campo e ofertante - Brasil e Território Sertão Produtivo – BA

Fonte		Questionário Pesquisa (2020)					
<i>Forma que assumiu a direção</i>		Conhece a Legislação da EdoC	Fez formação sobre EdoC	Formação por/pela			
				Conta própria	SME	Universidade.	Movimento Social
Concurso público apenas	7,1	7,1	7,1	7,7	7,7	-	-
Eleição apenas	3,6	3,6	3,6	7,7	-	7,7	-
Indicação apenas	82,1	50	32,1	30,7	38,4	30,7	7,7
Processo seletivo apenas	0	0	0	-	-	-	-
Processo seletivo e Eleição	3,6	0	0	-	-	-	-
Processo seletivo e Indicação	0	0	0	-	-	-	-
Não respondeu	3,6	3,6	3,6	-	-	-	-

Total	100%	64,3%	46,4%	46,1%	46,1%	38,5%	7,7%
-------	------	-------	-------	-------	-------	-------	------

Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Comparando a forma de ingresso no cargo/função, o conhecimento da legislação e a formação sobre a EdoC foi possível observar que, dos(as) gestores(as) que assumiram o cargo por indicação, 60,8% conhecem a legislação da EdoC. Todavia, somente 32,1% deles(as) participaram de algum tipo de formação sobre EdoC. Podemos dizer assim que há um interesse ou necessidade de se inteirar das normativas referentes à modalidade por parte da maioria dos que assumem o cargo por indicação, mas tal busca não necessariamente perpassa um processo formativo. Em contrapartida todos da (os) gestoras(es) que afirmam ter ingressado por concurso ou eleição fizeram formação e conhecem a legislação da EdoC.

Entretanto, apesar de termos identificado uma relação entre as formas de provimento do cargo/função mais democráticas e os processos formativos e/ou conhecimento dos marcos legais, quando comparamos o local de residência da (os) gestoras(es) e o conhecimento da legislação, dos 57,1% residentes em área urbana, 68,8% afirmam ter conhecimento sobre a legislação, enquanto que dos residentes no meio rural apenas 33,3% conhecem as mesmas, o que pode estar associado a não formação ou às formações mais aligeiradas a qual esses sujeitos vivenciam.

A formação sobre a EdoC dos profissionais que atuam nas escolas do campo é relevante tanto para conhecer os Marcos Legais quanto para construção dessa nova concepção de educação, conforme afirmado pela (o) participante do Ciclo de Estudos no ambiente virtual do projeto:

Penso que a organização do trabalho pedagógico **é transcender da educação assistemática para a sua sistematização**. Para a educação do campo essa sistematização é o suporte para a garantia de uma educação que realmente alcance os anseios da população campestre. Apenas experiência docente é insuficiente para alcançar tais anseios. **Ressalto dentre eles, exigir uma formação específica para os docentes e demais profissionais que atuam no campo**, pois são eles que fazem toda a articulação na escola, fazendo a articulação pedagógica. O enfrentamento de situações no cotidiano escolar exige desse profissional um preparo pedagógico e aprofundado, diferente de apenas ter experiência

profissional, **ele deve ter um aparato teórico metodológico e conhecimento da legislação para a garantia de vários direitos conquistados pela população do campo e de forma consciente e sistematizada**, promova as transformações no chão da sala de aula e, para que esta se estenda aos mais distantes pontos da sua comunidade local e global. (P3, Fórum no ambiente virtual do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Conforme a fala da (o) gestor (a), a formação é relevante para garantir o a transformação “no chão da escola” a partir do que já está garantido na legislação. No artigo 4º Decreto 7.352 de 2010 que trata da responsabilidade da União no apoio técnico e financeiro na implementação de algumas ações dentre elas “VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010).

No Ciclo de Estudos Temáticos, analisamos os principais marcos legais da EdoC, fazendo reflexões sobre o conteúdo, a ampliação dos temas abordados nas mesmas, e como os municípios dos participantes se encontravam perante a tais aspectos, os participantes foram se aprofundando das leis e resoluções de modo que ao final reconheceram os avanços legais e o potencial das mesmas mesmo estando ainda distantes de serem implementadas.

É evidente que ainda temos muito o que fazer. Mas **a legislação que garante uma educação do campo é muito robusta e isso dá uma dimensão da sua importância** para o olhar direcionado no sentido de expandir a sua oferta com cunho pedagógico que respeite diversidade cultural e valorize da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organizações curriculares e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo, subsidiando esse alunado a ter as mesmas condições dos demais alunos da rede pública às demandas externas (P3, atividade do I módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso).

As políticas públicas para essa realidade é um pouco esquecida. “Qualquer coisa serve, está bom até demais”. Cientes desse problema chegamos ao um patamar que isso não funciona mais. A Educação do Campo precisa ser atendida de forma respeitosa, onde os seus valores, peculiaridades locais e regionais, entre outros fatores estejam na mesa de discussão, **para não ser mais um puxadinho da educação urbana.** Precisamos reconhecer e valorizar os nossos alunos camponeses e levar até eles novos rumos educacionais, onde ele se sinta realmente identificados. Não podemos correr o risco de sermos todos iguaizinhos,

servindo apenas aos interesses que não ajudam muito ao crescimento do homem do campo com seu modo próprio de se viver. (P10, Fórum no ambiente virtual do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Munarim (2011) destaca a resolução nº 1 de 2002, a nº 2 de 2008 e Decreto 7352 de 2010 como um marco legal bastante expressivo em direção a políticas públicas vinculadas a um projeto contra hegemônico. Assim o conhecimento da legislação é imprescindível para as práticas de gestão, e se é certo que é possível conhecê-los sem passar por um processo formativo, mas certo ainda é que não há como passar por uma formação sobre a EdoC sem conhecer seus Marcos legais, o que torna o segundo contexto mais assertivo.

As próprias Diretrizes Complementares (BRASIL, 2008) no artigo 7º paragrafo 2º destacam que a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais do magistério deverão sempre considerar a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo. Embora tenhamos avançado no que tange à formação inicial e continuada do (as) profissionais que atuam na gestão das escolas do campo do Território, e no conhecimento deles sobre a legislação da EdoC, formações continuadas específicas na área ainda são necessárias.

5.2 FORMA ORGANIZACIONAL DA GESTÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: *PARA FAZER FARINHA É PRECISO RASPAR, MOER/RALAR, PRENSAR, PENEIRAR E FORNEAR*

O processo de beneficiamento da mandioca até chegar à farinha envolve etapas bem definidas, com funções e instrumentos que são a base do processo. Primeiro é preciso raspar a mandioca e limpá-la, depois ela precisa ser moída ou ralada e, para tal, se usa o caititu, daí ela já cai no cocho e, posteriormente, é prensada para extrair a manipueira, água-de-mandioca. Em seguida, a massa é peneirada e colocada no forno para torrar, sendo necessário ir revolvendo a mesma até que a farinha fique pronta. Um processo artesanal que depende da organização do trabalho coletivo e das boas condições dos instrumentos

que são usados. Isso nos leva a pensar como a gestão das escolas do campo vem sendo organizadas e quais as condições para o seu funcionamento? Deste modo, neste tópico, trazemos as formas organizacionais da gestão escolar no Território Sertão Produtivo, as condições de trabalho e as especificidades da gestão em uma escola do campo.

A imagem imediata que nos vem quando falamos de gestão escolar é a figura de um(a) diretor(a) trabalhando numa escola, algumas com vice-diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e, nos anseios mais democráticos, com um conselho escolar formado por representantes da comunidade escolar. Tal pensamento se faz tão marcante que chega a estar naturalizado no nosso imaginário e nas próprias legislações e normatizações que não fogem a tal concepção. Na própria construção das Diretrizes Operacionais, essa estrutura foi pouco alterada, por se tratarem de escolas estatais, dentro de sistemas de ensino e seguindo as normativas determinadas por estes.

Salvam a tal determinação os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que, por serem instituições particulares, mesmo desde 2012²⁷ sendo também financiadas pelo Estado, possuem autonomia organizacional.

Segundo Nascimento (2009), por ser a associação um dos pilares, a gestão educacional é realizada pelos sujeitos das comunidades. Ao analisar a gestão de uma EFA de Goiás, identificou que existe um Conselho Administrativo e a Associação de Pais e Alunos esta última sendo responsável pela gestão da escola e a composição de ambos é definida, a cada dois anos, por votação na Assembleia Geral da Associação .

Cavalcante (2010), ao analisar os projetos institucionais de Escolas Famílias Agrícolas da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), destaca que as representações comunitárias na gestão das escolas são uma prerrogativa para a implantação das instituições e que a gestão realizada pela (os) agricultores garante a interconexão do projeto escolar e comunitário. O que parece lógico, já que “se a escola faz sentido no universo identitário dos seus sujeitos do campo, a preocupação com a gestão da escola pelos agricultores deve ser vista como um processo ininterrupto de apropriação da EFA, como um patrimônio comunitário rural” (CALVALCANTE, 2010, p. 4). A

²⁷ Mesmo já existindo possibilidade de financiamento do Estado nas CEFFAs, pela constituição de 1988 e a LDB de 1996, financiamento público de entidades privadas, dentre elas as comunitárias, somente em 2012 com a Lei nº 12.695 ficou destinado recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.

participação de toda a comunidade familiar na condução da escola e na formação do filho está entre os princípios fundamentais que caracterizam a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas, A Associação desempenha legalmente e verdadeiramente a gestão da escola (CALIARE, 2013).

Santos (2015) destaca a responsabilidade das famílias na manutenção e gestão das instituições como uns dos fatores que permitiram os CEFFAs avançarem em uma proposta popular de educação, construída pelos trabalhadores do campo levando em consideração o as necessidades e do desenvolvimento do campo.

Outro exemplo de organização da gestão que destoa da forma descrita no início deste tópico faz se presente nas escolas localizadas nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A gestão das escolas do MST é dual, pois mesmo sendo Estatal ela não é dirigida pelo governo, isso graças à força política e de luta do Movimento. Essas escolas são tencionadas pelo conflito da terra, o que faz com que ela tenha na sua organização características da escola socialista do trabalho, como a auto-organização (AMBONI, 2015).

Santos ao se debruçar sobre a gestão da educação no MST em seus estudos “A Gestão Educacional do MST e a Burocracia de Estado” (SANTOS, 2010) e “Ocupar, Resistir e Produzir, Também na Educação! O MST E A Burocracia Estatal: Negação E Consenso” (SANTOS, 2013) identificou que apesar da figura do (a) gestor (a) ser comum, existem elementos organizacionais próprios dessa gestão, o que fez com que a autora nomeasse tal forma de estruturação como Racionalidade Coletiva.

Segundo Santos (2010), a gestão educacional do MST é democrático/participativa com especificidades como a autonomia nas relações dos sujeitos com a escola e da escola com o Estado, e o trabalho coletivo, ambos comprometidos com a garantia da efetivação da proposta pedagógica do Movimento. Desse modo, a autora observou uma forte participação do Movimento em todos os processos desde o planejamento a decisão do gestor (a), por isso, para Santos, a Racionalidade Burocrática não contempla tal contexto. Deste modo, a Racionalidade Coletiva, definida pela autora, é caracterizada pela:

Participação nas decisões e nas definições de como serão realizadas as tarefas. Interesse do sujeito num trabalho que desenvolva a aprovação social e a legitimidade do coletivo. A ação do grupo sobre o sujeito redefine o comportamento eliminando valores egoístas e estabelecendo modos de agir em benefício da coletividade. O desenvolvimento dos aspectos políticos e psicológicos é trabalhado ideologicamente de forma que não haja cooptação e desenvolva a consciência crítica não havendo dependência. A escola recupera a dimensão humana direcionando-a para a transformação social, com base na socialização da produtividade. Relações de poder e autoridade são horizontalizadas de forma que as tarefas são socializadas no coletivo. A gestão é usada como mecanismo de crescimento grupal, onde o poder é horizontal na realização das ações sociais (SANTOS, 2010, p. 137).

Tal categoria, posteriormente comprovada e ampliada em sua tese de doutorado (SANTOS, 2013), revela a implicação do Movimento no pensar e implementar a educação dos seus e, por isso, a gestão de suas escolas se faz diferente, mesmo que com embates com o Estado. O que faz com que, por exemplo, as atas das reuniões tenham uma importância muito maior para os sujeitos pesquisados pela autora, como instrumento burocrático do que as portarias das Secretarias de Educação e outras determinações do Estado.

Mas a gestão da educação no MST é feita por meio da categoria “ocupação da escola” [...] No MST, essa gestão também é conhecida como gestão democrática e tem como práxis a autogestão, pois prima por ter autonomia em relação ao Estado no que se refere a elaborar programas, métodos e técnicas para serem desenvolvidos nas escolas (SANTOS, 2017, p. 122).

Deste modo, inter-relação entre escola e movimento faz com que a gestão das escolas do MST seja definida por uma participação autônoma e organizada em todas as dimensões, a fim de garantir que a escola cumpra sua função na formação, manutenção e fortalecimento do Movimento, com base numa educação fundamentada na pedagogia socialista. Juntos escola e Movimento reforçam a função social da escola na formação e transformação social.

A gestão das CEFFAs e das Escolas do MST são dois modos de gestão frutos de espaços distintos e semelhantes ao mesmo tempo, apesar das origens diferentes ambas assumem a responsabilidade na formação humana do sujeito e são comprometidas com uma transformação social. Para tanto a gestão torna-se responsabilidade, ou melhor, compromisso da comunidade ou Movimento.

É certo que o contexto específico dessas instituições, com uma organização social muito presente, contribui para a constituição desses modos de gestão. Mas como está organizada a gestão das escolas situada nos outros rurais brasileiros, em específico neste estudo, a do Território Sertão Produtiva?

Quando iniciamos o contato com as Secretárias, com os(as) gestores(as) e durante o Ciclo de Formação, começamos a perceber que existiam aspectos relacionados às condições materiais de existência da própria gestão e isso definindo as formas organizacionais da mesma. Dessa forma, nas escolas municipais do campo do Território Sertão Produtivo, podemos identificar três formas de gestão, as quais denominamos de: gestão real, gestão nucleada e a não-gestão.

Na gestão real existe um (a) profissional, ou mais nos casos de vice-direção, que assume a responsabilidade tanto legal como cotidiana de uma escola, e por essa dedicação, mais provável de atender as dimensões da gestão como também estabelecer um vínculo comunitário mais contínuo. Segundo dados do questionário aplicado correspondem a 64,3% das gestões (questionário 2020).

Heloísa Lück (2009) caracteriza as dimensões da gestão como sendo as de organização, responsável por garantir a base para o alcance dos objetivos educacionais, e as de implementação, vinculadas aos processos de transformação das práticas educacionais. Assim no âmbito da dimensão de organização, a gestão se ocuparia “dos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; Planejamento e organização do trabalho escolar; Monitoramento de processos e avaliação institucional; Gestão de resultados educacionais” (LÜCK, 2009, p.27), e na dimensão da implementação estaria as ações voltadas para “gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar.” (LÜCK, *idem*).

Já Libaneo Oliveira e Toschi (2012) destacam a existência de seis áreas da organização e da gestão que são fundamentais para se alcançar os objetivos pedagógicos, dentre elas as práticas de gestão técnico-administrativas (ações relacionadas a legislação, normas, recursos, a direção e a administração, as rotinas) e as pedagógico-curriculares (gestão do projeto pedagógico-curricular, do ensino, do desenvolvimento profissional, e da avaliação), ambas caracterizadas como atividades relacionadas aos meios para se garantir o ensino-aprendizagem.

Tais caracterizações da gestão revelam uma ampliação das dimensões da gestão, antes fundamentada apenas no caráter técnico-administrativo, hoje reconhecendo o pedagógico da gestão o que amplia a necessidade de envolvimento da gestão com o processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a relevância da gestão na instituição escolar. Mas para além da ampliação das funções, uma gestão comprometida com a transformação social deve romper com seus aspectos que a tornam imagem e semelhança da administração empresarial capitalista, e isso só se faz possível considerando os fins e a natureza da escola, ou seja, os objetivos que busca alcançar e o processo que envolve essa busca. No caso da educação transformadora, a apropriação do saber o desenvolvimento da consciência crítica e o processo pedagógico para este fim, tais aspectos definem o técnico e o político da administração escolar articulada com a transformação social (PARO, 2003).

Mas, como fazer isso quando as condições materiais sobressam? Quando as negações as escolas do campo fazem com que a própria existência da presença ou da figura do (a) gestor (a) seja algo não garantido? São reflexões que permeiam a nossa análise das formas de gestão nucleada e da não-gestão.

A gestão nucleada existe nas escolas do campo que, por sua característica comum de pequeno porte ou de única classe, tem um (a) gestor (a) que atende a mais de uma escola. Assim, tem que se deslocar entre esses estabelecimentos de ensino. Pelos dados do questionário (2020), no Sertão Produtivo, existem gestoras (es) que assumem duas (3,6%), três (7,2%), cinco (3,6%) e até mais de cinco escolas (17,8%)²⁸. A mesma foi evidenciada como uma das dificuldades de atuação na gestão de escola do campo:

²⁸ 3,6% não responderam.

Sou gestora de 7 escolas e a diretoria das mesma fica na sede do município, por não ter um transporte exclusivo para as visitas das escolas do campo, muitas das vezes o professor fica desassistido (G5, questionário, 2020).

A maior dificuldade que tenho é conciliar a gestão de tantas escolas, até chegar até elas é difícil (27, questionário, 2020).

Eu fico num beco sem saída, eu não consigo chegar nas escolas, por conta das estradas, da distância, do transporte... E se faço reunião na cidade o professor também não consegue chegar. Aquela professora mesmo, ela é super dedicada, mas não pode vim por conta disso (Participante, Ciclo de Estudos, 2018).

Eu já fui diretor de três escolas de uma vez, eu ficava em uma e de vez enquanto ia nas outras. Na que eu estava, eu querendo ou não, eu era mais presente, nas outras mesmo indo, muitas coisas eram resolvidas a distancia, por telefone (Participante, ciclo de estudos, 2019).

Normalmente essas escolas que tem um só diretor são as que mais precisam, são as classes multisseriadas, de pouca estrutura, que já não tem nada. Essas que precisam de uma equipe pedagógica atuante para apoiar o professor. Mas como fazer isso em sete escolas ao mesmo tempo? Aí fica difícil (Participante, Ciclo de estudos, 2019).

As falas evidenciam como as dimensões da gestão acabam ficando subalternas diante da dificuldade de uma presença mais contínua por questões relacionadas à distância, transporte, condições das escolas. Nesse caso, até os(as) gestores(as) que residem no campo são impactos(as), já que têm que se deslocar entre uma escola e outra, “O acesso às comunidades adjacentes a escola é muito difícil e distante” (G8, questionário, 2020).

Na gestão nucleada, a ausência de uma equipe de trabalho definida também é um ponto a ser analisado. A ausência da equipe pedagógica e também de uma equipe auxiliar para as questões administrativas, conforme fala do gestor (a) “Atualmente minha maior dificuldade é não contar com equipe de apoio administrativo: coordenador, secretário escolar. Sou responsável por tudo na unidade escolar” (G9, questionário, 2020), tornam a gestão nucleada ainda mais desafiadora. Na gestão nucleada, o (a) gestor (a), além de ter

que dar conta de acompanhar as várias instituições, é responsável por toda a parte pedagógica, administrativa e financeira, muitas vezes, sem o auxílio de ninguém. Apenas 60,7% do (as) gestoras (es) afirmam contar com uma secretária escolar, 64,3% com coordenação pedagógica por escola, 17,8% com coordenação por grupos de escolas, e 46,4% uma coordenação pedagógica na Secretaria de Educação (Questionário, 2020).

A carência de pessoal administrativo é apontada como dificultador do funcionamento da escola, para 30,5% das/os gestores em 2017 e 24% em 2020. Quando tratamos do apoio pedagógico, esses percentuais aumentam. 41,1% em 2017 e 30,8% em 2020. Os dados do Diagnóstico da Educação do Campo do Estado da Bahia (SEC-BA, 2015?) traz que 71,60% das escolas rurais do estado recebem acompanhamento pedagógico, mas com periodicidade variadas: “semanalmente (20%), quinzenalmente (23%), mensalmente (17%), bimestralmente (4%), trimestralmente (2%) ou mesmo semestralmente (2%)” (p. 30).

A terceira forma de gestão refere-se a não-gestão, assim denominada por se tratar apenas de uma representação legal/formal das escolas do campo, assumida em alguns dos municípios do Território pelo secretário/o municipal de educação. A denominamos de não-gestão por entender que diante das inúmeras funções e compromissos do cargo de secretário (a), dificilmente ele (a) dará conta de atender as dimensões da gestão e acompanhar essas escolas, conforme própria fala de um (a) gestor (a) e também secretário (a): “Como a gestão da escola do campo é direcionada ao secretário de educação, as condições em acompanhar de perto as atividade ficam limitadas” (G7 , questionário, 2020).

A fala do (a) gestor (a) de que a “gestão é direcionada” nos leva a entender que tal fato tem sido naturalizado em algumas realidades do Território, o que pode descumprir os aos pré-requisitos quanto à formação e experiência docente dispostos na LDB/96, além de acabar limitando o acompanhamento e os vínculos com a escola e comunidade.

Essa forma de gestão, muitas vezes, torna-se a não-gestão dessas escolas literalmente, pois os próprios profissionais que trabalham nelas não tem conhecimento. Depois de quatro tentativas sem êxito de entrar em contato com a secretaria de educação de um dos municípios do Território, contatamos uma escola para conseguir o contato direto do (a) gestor (a), a professora que nos atendeu respondeu que a escola não tinha.

Vou te passar o contato da secretária de educação, pois ela saberá direcionar vc melhor pq **até então acredito ser ela q assumiu a direção da escola** com o afastamento do diretor (Professora, por whatsapp, 2020, grifo nosso)

_O diretor foi afastado tem quanto tempo?(Pesquisadora, por whatsapp, 2020)

_Tem uns 3 a 4 anos (Professora, por whatsapp, 2020)

_Desde então é a Secretaria quem assumiu a direção? (Pesquisadora, por whatsapp, 2020)

_Sim. pq **nem coordenadora direcionada diretamente para nossa escola a gente ã tem.** Fazemos planejamento em outra escola (Professora, por whatsapp, 2020, grifo nosso)

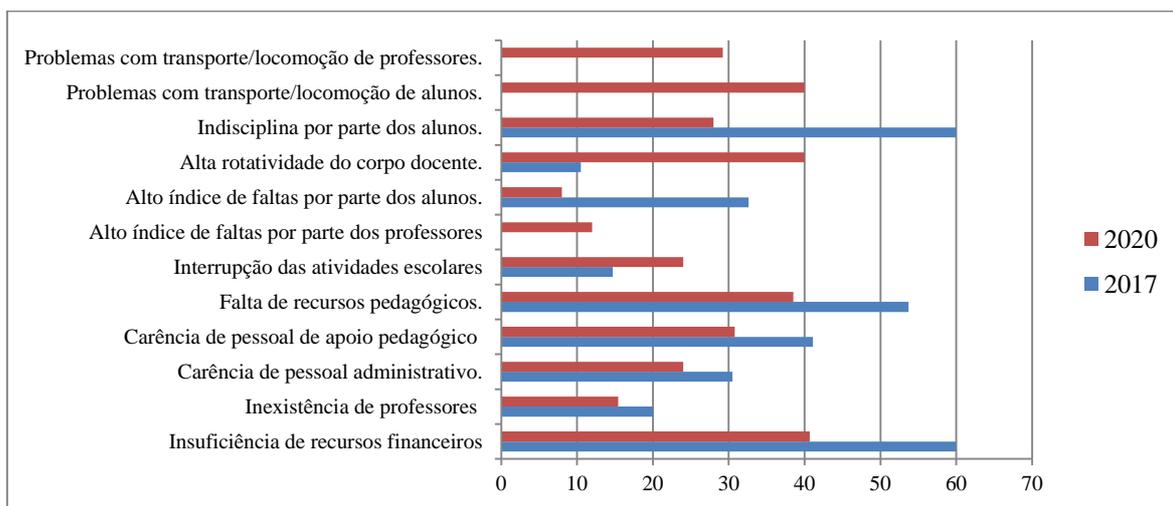
Há quatro anos a escola não tem a figura do(a) diretor (a) presente e, mesmo o cargo/função sendo assumida pela secretaria de educação, a ausência pode ser notada na utilização do verbo acreditar na fala da professora. E se em alguns municípios o(a) secretario(a) direciona algum(a) profissional ou coordenador(a) para acompanhar o trabalho das escolas do campo, neste caso até isso não ocorreu, já que segundo a professora, eles não têm coordenação e quando verificamos que o município não havia respondido o questionário da SAEB e 2017 referente a tal escola, mesmo ela estando dentro dos critérios para o censo.

A não-gestão, assim como a gestão nucleada, acaba por influir até no local de trabalho desses profissionais. Apenas 57% da (os) gestoras (es) afirmaram ter uma sala/espço para exercer suas funções de gestão na (s) escola (s) que atuam; 18% não possuem e utilizam outros espaços na secretaria de educação; 14% utilizam outros espaços da escola, e 11% mesmo afirmando possuir um espaço próprio este/ esta na Secretaria de Educação (questionário, 2020). Ou seja, 29% da (os) gestoras (es) não estão nas escolas, pois seu local de trabalho tornou-se a Secretaria de Educação, e outros 14% ou estão trabalhando em condições estruturais precárias que os obriga a dividir outros espaços como a secretaria, as salas da (os) professoras (es) ou a presença nas escolas se faz de modo esporádico, não exigindo um espaço próprio.

Tais aspectos nos fazem inferir que o cumprimento de todas as dimensões da gestão, na perspectiva ampla defendida no campo teórico, e mais ainda a construção de gestão comprometida com a transformação social, conforme orientações das Diretrizes e Princípios da EdoC, se tornam aspectos secundários nas formas de gestão nucleada e na não-gestão, visto que a ausência de condições materiais para o exercício do cargo/função, o distanciamento das instituições escolas e comunidades, a burocratização de suas ações limitadas a questões legais e formais, as múltiplas responsabilidades técnico-administrativas pela ausência de pessoal de apoio fazem com que a gestão se limite a questões do cotidiano imediato.

Questões relacionadas às condições materiais também são apontadas como os principais fatores que dificultam o funcionamento das escolas do campo do Sertão Produtivo conforme gráfico 5. Em 2017 destacam-se a insuficiência de recursos tanto financeiros quanto pedagógicos além da indisciplina dos alunos, e em 2020, a insuficiência de recursos financeiros, alta rotatividade do corpo docente e problemas com o transporte de alunos.

GRÁFICO 5: Aspectos que dificultaram o funcionamento da escola do campo do Território Sertão produtivo-BA²⁹



Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

²⁹ As opções relacionadas a transporte não constam no questionário do SAEB aplicado em 2017.

Notamos também que questões como rotatividade do corpo docente, falta por parte dos professores, interrupção das atividades aumentaram se comparadas a 2017, além das questões relacionadas ao transporte de alunos e professores. Todas as questões que impactam no funcionamento da escola.

Quando questionados sobre qual a maior dificuldade em atuar na gestão de escola do campo as (os) gestoras (es), além da distância da sede, as classes multisseriadas, o acesso aos alunos em dias chuvosos e a rotatividade dos professores, afirmam que as duas questões que mais dificultam são às condições estruturais da escola e ao currículo:

A falta de estrutura da escola, para receber uma clientela da educação infantil” (G20, questionário 2020)

Pequena estrutura e falta de investimentos (...) Garantir uma boa educação para os alunos mesmo dadas as condições das escolas” (G21, questionário, 2020)

O acesso às escolas e as condições das mesmas. Fica difícil manter os professores e tenho que cuidar mais para garantir o funcionamento das escolas do que da aprendizagem dos alunos” (G8, questionário 2020),

Sem dúvida, exercer a proposta pedagógica da modalidade de forma que contemple **o currículo** da Educação do Campo. Na prática trabalhar um referencial de democratização de educação, com diretrizes que valorize a Educação do Campo, tema a margem dos currículos excludente de nosso sistema, amplia nossas dificuldades de convencimento dos atores que lidam diariamente com os planos de aula e com o fazer educacional. [...] Porém, inserir a equipe docente no contexto da Educação do Campo, quando **nossa realidade é de a cada ano letivo receber nova equipe docente** (na U.E. só temos 01 prof. efetivo) **que em quase sua totalidade não tenha experiência com o campo e pouco compreende a modalidade** como é proposta na literatura, é com clareza um grande desafio. Além disso, há uma incessante insistência em planejar as aulas tal qual os livros didáticos, que por sua vez, não diferem dos livros ofertados as U.E urbanas. Quanto à coordenação pedagógica, na atualidade, não dispomos, mas com relação a experiências anteriores na mesma unidade escolar, **as orientações pedagógicas não diferiam das escolas urbanas. Quando pisamos no chão da escola do campo e recebemos uma equipe a cada ano letivo, não é fácil manter a proposta, entendimento e convencimento. A luta é diária e com certeza desgastante** (G1, questionário 2020, grifo nosso).

Garantir o funcionamento da escola e uma boa educação para os alunos, apesar das condições estruturais, apesar da rotatividade docente, apesar da ausência de orientações pedagógicas específicas. Conforme a fala do (a) gestor (a) é uma luta diária e desgastante. Durante o Ciclo tais dificuldades também foram apontadas:

(...) é visível que as dificuldades didáticas e pedagógicas encontradas nas escolas do campo do município(...), interferem no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a infraestrutura inadequada dos prédios escolares; a ausência de bibliotecas e laboratórios de informática; a ausência de áreas de lazer e recreação como quadra poliesportiva; o material didático, como o livro didático inadequado o rodízio constante de professores a cada ano letivo, impossibilitando a formação de uma equipe docente durante dois ou três anos; estradas com buracos e sem manutenção periódica pelos órgãos públicos responsáveis, dificultando o acesso dos educadores e alunos principalmente em épocas de chuvas; o transporte escolar precário, com ônibus e carros pequenos em péssimas condições e irregular no atendimento a comunidade escolar; calendário escolar adequado às necessidades do meio rural; fechamento arbitrário de escola do campo. (P4, trecho atividade I módulo, 2018)

As dificuldades estruturais estão desde as condições estruturais da escola, a existência de espaços educativos que ainda não são comuns nas escolas do campo, questões pedagógicas, da composição do quadro docente até as condições das estradas e do transporte escolar. O que é contraditório aos dados evidenciados pelo Diagnóstico da Educação do Campo na Bahia, pois apontam que muitos dos recursos destinados à melhoria do funcionamento das escolas, como o PDDE campo, não são acessados pela maioria das escolas rurais da Bahia, o que leva a supor que há “desconhecimento da existência destes programas, inexistência de equipes gestoras para atender aos requisitos solicitados e/ ou a carência de autonomia das equipes gestoras para operarem com estes programas” (SEC-BA, 201-, p.27). Esses dados demonstram que tal situação não só é resultado de aspectos externos à escola como também as condições da gestão escolar.

Cabe destacar que, nas realidades em que foram evidenciadas melhorias nas condições de funcionamento da escola, segundo a fala dos participantes, as mesmas se

deram pelo processo de nucleação intracampo, pois garantiu melhoria da estrutura e da composição dos recursos humanos e pedagógicos das escolas.

(...) na década passada a educação do meio rural funcionava precariamente com escolinhas isoladas, de apenas uma sala de aula, sem banheiros, etc., e turmas multisseriadas (Educação Infantil e Ensino fundamental I juntos), a maioria dos alunos que conseguissem sair da 4ª série eram obrigados interromper seus estudos por falta de oportunidades. **Hoje, melhorou muito** essa questão, pois tem transportes escolares para todos os alunos (...) . **As escolas foram nucleadas por região geográfica, com melhoria em sua estrutura física e pedagógica.** Mas precisamos avançar muito ainda, as **escolas do/no campo não pode ser simplesmente xerox das escolas da cidade**, precisa ter o seu diferencial. (P10, Fórum Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Segundo a fala de P10, a nucleação intracampo ocorreu por região geográfica e os alunos têm acesso ao transporte escolar e isso trouxe melhorias. Apesar disso, é preciso destacar que a Resolução nº 2 de 2008 regulamenta a nucleação das escolas do campo, afirmando que nos anos iniciais do fundamental excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas intracampo considerado o tempo de deslocamento e escuta das comunidades na definição do local. Já nos anos a nucleação intracampo é apontada como possibilidade de solução, sempre com a participação da comunidade e garantindo transporte de qualidade, evitando ao máximo o deslocamento do campo para o meio urbano. Para além, é relevante não naturalizar a nucleação como única forma de garantia de melhoria da escola do campo, neste sentido um trechos dos trabalhos do módulo I, se referindo aos avanços da EdoC, nos chamou atenção:

Também é observado a preocupação com a permanência e manutenção das escolas do campo, mesmo nas comunidades com baixo percentual quantitativo de alunos matriculados, na tentativa de garantir do não fechamento das escolas de Ensino Fundamental e a permanência dos alunos em sua comunidade, caso seja sua preferência. (P12, trecho atividade I módulo, 2018)

Ao contrário dos discursos de fechamento ou nucleação das escolas pelas precariedade e ausência de alunos, neste município há uma preocupação em se garantir melhorias justamente para manutenção dos alunos, sendo de sua preferência a manutenção da escola.

Na fala anterior, da(o) participante P10, também destaca que as escolas do campo não podem ser “xerox das escolas da cidade”, o que nos leva à discussão sobre o currículo, citado como uma das maiores dificuldades em atuar na gestão de escola do campo. Além da menção na LDB de 1996, indicando a aproximação com a realidade do campo e considerando os princípios da EdoC referentes ao respeito à diversidade, escola vinculada à realidade dos sujeitos, da valorização dos diferentes saberes, e dos que propõem uma formação humana emancipatória, é certo que a construção do currículo é um dos grandes desafios para a escola do campo. Isso demanda não só um trabalho coletivo como um reconhecimento da relevância de um documento que consiga articular saber local e conhecimento científico, considerando outros tempos, espaços e sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isto exige que se aporte em referências teóricas e pedagógicas vinculadas à formação humana. A educação “do” campo torna-se o elemento central dessa construção.

Taffarel, Escobar e Perin (2010) afirmam que o currículo da escola do campo, articulado à formação humana, deve ser construído com base em aspectos identificados pela análise crítica da realidade, por isso seu ponto inicial é a realização de inventários do meio e da análise das forças sociais que “tencionam o modo de produção da vida no campo” (p. 181). Por isso, o consideram como programa de vida da escola, responsável por orientar os planos de estudos. Assim, levando em conta a dimensão tanto administrativa quanto pedagógica da gestão, a um papel de destaque da mesma na articulação para construção e implementação do currículo como projeto coletivo.

No terceiro módulo do Ciclo de Estudos Temáticos, em que uma das atividades que os participantes realizaram foi elaboração uma proposta de atividade/ação referente à organização do trabalho pedagógico da escola, o currículo e questões relacionadas a ele como saberes e culturas, metodologias e espaços de aprendizagem foram umas das principais temáticas abordadas, reforçando a preocupação da gestão em relação a este aspecto.

As propostas educacionais ajustadas aos novos tempos devem esclarecer todas as dúvidas sobre qual seria **um currículo adequado para escola urbana e para escola do campo**, sem que haja ideologicamente dominação da primeira com relação à segunda. **Espera-se que tal currículo respeite as diversidades locais** de ambos espaços educativos. (...) existem práticas dentro das escolas do campo de (...) que podem ser valorizadas e servir de ponto de partida para as mudanças necessárias. Um exemplo disso é a valorização das tradições culturais de cada comunidade. É importante salientar que esta valorização deve ser fortalecida e que tantas outras que já existiram sejam resgatadas, para que os indivíduos do campo se sintam incluídos no processo de educativo. (P26, trecho atividade III módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

O currículo também foi citado nas atividades do módulo II, que tratou da realidade do campo.

Identifiquei diversas dificuldades envolvendo a educação do Campo em minha localidade de trabalho, que achei interessante trazer para discussão e propor alternativas para melhor adaptar a realidade onde a escola está inserida, entre as principais estão: **Necessidade de criar/construir um currículo adaptado a realidade da educação do campo onde a escola está localizada;** (...). Diante desta realidade, da educação do Campo não pode ser uma mero reprodução da educação urbana, precisa que o seu foco seja na vida do homem do campo como um todo, aprendendo a lidar com as dificuldades de sobreviver com aquilo que a comunidade lhe oferece de melhor. **Por isso escolhi como proposta/ação reverá questão do currículo que é oferecido às escolhas do meio rural.** (...) Primeiramente conscientizar os gestores escolares (direção e coordenação pedagógica), para **a necessidade de se ter um currículo diferenciado** adaptado a realidade do campo e trabalhar na jornada pedagógica em temática, construindo um currículo que melhor atenda a essa realidade, oferecendo aos professores uma proposta curricular para ser trabalhado no planejamento anual dos professores. Também nos planejamentos semanais (AC – atividade complementar) sempre trazer temas pertinentes a educação do campo para ser discutido e conscientizando colegas professores para terem novos olhares para a educação do campo. (P10, trecho atividade II Módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Contudo, apesar de ser apontado como uma das principais dificuldades e terem demonstrado preocupação quanto ao currículo, quando solicitamos aos participantes do Ciclo que apontassem como a gestão poderia contribuir com a efetivação da EdoC, apenas 8,8% dos temas abordados referiram-se ao currículo. Isso nos faz refletir se a preocupação das(os) gestoras(es) quanto ao currículo é fruto de uma consciência real da importância do mesmo e do papel da gestão em sua construção ou advém de discursos e cobranças, conforme evidencia fragmento “O grande desafio da Educação do Campo sempre foi Currículo como se pode observar em reuniões de gestores de diferentes municípios, em matérias sobre esta modalidade de educação e em diversos meios de comunicação.” (P2, trecho atividade IV Módulo do Ciclo de Estudos, 2019). Tal preocupação coaduna com os dados do Diagnóstico da Educação do Campo (SEC-BA, 2015?) que aponta que apesar de 77,61% das escolas rurais do Estado da Bahia terem currículo, 55,82% deles é determinado pela SEC, sendo apenas 8,78% deles fora elaborado pela escola com a participação da comunidade externa.

Tais aspectos nos fazem problematizar as condições materiais de existência de uma gestão verdadeira nas escolas do Território e mais ainda sua vinculação com a comunidade e com os princípios da EdoC, discussão que ampliamos a seguir.

5.3 GESTÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: *E TODO MUNDO SE JUNTA NA CASA DE FARINHA PRO TRABALHO, MAS TAMBÉM PARA CANTAR E PROSIAR*

O dia da farinhada representa a cultura e o modo de vida dos povos do campo, que em coletivo se juntam para garantir a alimento, mas também para manter viva tradições e saberes populares. Durante a rapada da mandioca, versos são cantados. Enquanto a farinha torra no forno, músicas e danças embalam a espera, além do próprio trabalho em si que vai passando de geração para geração.

Conforme já afirmado na metodologia, na busca por identificar os aspectos que aproximam ou distanciam a gestão das escolas do campo dos princípios da EdoC e mais especificamente das proposições para a gestão presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), definimos como categoriais *apriori* a “organização

coletiva” e o “vínculo com a comunidade/realidade local”, por acreditar que existe uma confluência entre os mesmos, assim como na tradição da farinhada.

A organização coletiva se faz presente o art. 10 das Diretrizes que trata da perspectiva de gestão democrática com a ampliação de sujeitos envolvidos para além da equipe escolar, como a comunidade local, os movimentos sociais e os órgãos normativos e demais setores da sociedade. O vínculo com a comunidade/realidade local está contemplado no art. 11 das Diretrizes que ao tratar do fortalecimento da autonomia da escola e do fortalecimento dos conselhos que defendam uma perspectiva de desenvolvimento que torne possível a vida digna no campo, com a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo fundamentada na autogestão.

E tais aspectos coadunam com alguns dos princípios presentes nos Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004): da escola vinculada à realidade dos sujeitos, da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável, da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, além do princípio pedagógico do papel da escola como formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana. E também nos princípios da EdoC definidos no decreto 7.352 de 2010.

Assim, para análise, observamos aspectos relacionados à gestão democrática, a existência e funcionamento dos conselhos, elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a relação de ambos com os projetos desenvolvidos pelas escolas e o uso do espaço escolar pela comunidade.

Após os encontros do IV módulo do Ciclo de Estudos Temáticos, 31,9% das menções nas atividades sobre o papel da gestão na efetivação da EdoC tratavam da gestão democrática, seguidas do fortalecimento de um projeto popular de desenvolvimento do campo (14,7%); currículo, PPP, fortalecimento das identidades dos alunos, na formação, relação com a comunidade, todos com 8,8%; rompimento com o caráter burocrático da gestão, ocupação de cargos/funções da escola por pessoas da comunidade, e incentivo a práticas pedagógicas, compondo 2,9% cada.

Deste modo, foi possível perceber como os(as) participantes se apropriaram das discussões quanto ao papel da gestão e as proposições referentes à gestão democrática,

associada à ampliação da participação e a articulação ao projeto de desenvolvimento, presentes nas Diretrizes Operacionais.

Para que esse objetivo de ter uma educação consolidada às demandas do cidadão do campo, mas com propriedades de enfrentamento em qualquer meio é fundamental que os sujeitos que estão inserido na comunidade escolar e local não sejam apenas expectadores desse cenário, mas que sejam atores e façam parte do contexto ao qual estão inseridos. Daí a **importância da sua participação na gestão da escola** (P3, trecho atividade IV módulo do ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

Mas é preciso entender que a lei por se só não garante uma atitude democrática, este é um processo lento, envolve investimento intelectual e profissional dos sujeitos envolvidos. (...) Analisando o conceito e o que está disposto na resolução sobre a gestão democrática no cenário da educação do campo é perceptível que algumas ações já são desenvolvidas nas Escolas (...), situadas na comunidade de (...), tais como participação dos pais nos **conselhos escolares** e na associação de pais e mestres das instituições; **parceria** da escola com o Programa Saúde da Família (PSF) situado na comunidade; **participação dos agentes** da escola na elaboração e avaliação dos projetos desenvolvidos na escola. **A construção de uma gestão participativa não é uma tarefa fácil**, É necessário que o gestor saiba ouvir e tenha capacidade para mediar o debate, assegurando os mecanismos da participação para viabilizar a participação de todos, evitando a postura centralizada. **A gestão democrática é instrumento de intensificação da luta pela educação do campo, pois ela está aliada a participação ativa de todos**, (...) Portanto, quando se fala em gestão, é impossível pensar em receitas prontas, a busca por um trabalho coletivo em que todos os envolvidos são ouvidos é o que vai permear o caminho para a busca de soluções para os problemas que a escola e o campo enfrentam (P8; P14, trecho atividade IV módulo do ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

(...) **Só há democracia na gestão escolar campesina, se houver participação da comunidade**. Uma vez, que **a educação do campo visa ampliar a melhoria de vida da comunidade**, transformando a realidade do campo dando condições de sobreviver nesses espaços, sem nenhum direito a menos. (...) De fato, **é impossível realizar educação do campo sem participação social, sem conscientizar a comunidade da importância da participação no processo democrático, uma vez que as decisões são convergentes com os interesses da coletividade**. Necessitando um pouco mais de criticidade, diferindo de apenas estar presente quanto solicitado na unidade escolar, fazendo com que o conceito de participação democrática seja ressignificado. (...) **Promover o envolvimento de uma associação ativa e parceira da escola** enquanto instituição “pertencente” a comunidade. **Essas perspectivas vão além da participação da comunidade no ambiente escolar, caracteriza-se pela tomada de decisão de indivíduos culturalmente provocados e modificados para uma vida ativa e de luta por direitos**. (...) que a

comunidade seja futuramente autônoma e execute o processo autogestionário e que se apropriem de forma participativa do que lhes pertencem. (P12, trecho atividade IV módulo do ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

A Gestão Escolar das escolas do campo tem muito a contribuir para que as escolas que estão no meio rural se transformem de uma escola assistencialista e urbana em uma escola que implanta efetivamente a Educação do Campo. Ainda nos dias de hoje efetivar a **Gestão Democrática nas escolas do país não é uma tarefa das mais fáceis, são vários os obstáculos** que as escolas enfrentam: a falta de participação de professores que não tem tempo pois trabalham 60 horas semanais em escolas diferentes, pais que se recusam a participar, gestores que não dá abertura para que haja a participação, entre outras. Pensar a Gestão Democrática na perspectiva da Educação do Campo se torna uma tarefa bem mais complexa, pois a Educação do Campo tem sua origem nos movimentos sociais, **a escola tem um papel de ajudar o desenvolvimento intelectual e social da população da comunidade em que está, com isso a Gestão Democrática da escola do campo ganha um outro viés**, pois o conceito original se baseia na participação de todos para resolver os problemas da escola, **nessa nova prerrogativa, a escola junto com a comunidade e aos movimentos sociais, lutam para transformar a realidade vivida por aqueles que ali habitam**. Esse pensamento transcende a LDB, pois amplia a participação, a LDB só assegura a participação dos professores na Gestão Escolar. (P22; P29, trecho atividade IV módulo do ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

Legalmente no Brasil até os dias de hoje, a definição mais ampla sobre a gestão democrática está presente na Resolução N.1 de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo. **Nesse contexto, o conceito de gestão é compreendido como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns. (...) A gestão participativa requer o gerenciamento da participação de todos** os envolvidos no processo educacional, focando a **atuação do gestor como agente de criação desse ambiente (...)** Administrar escolas não é uma tarefa fácil, e dentro das concepções **do autoritarismo**, encontra-se então, traumas antigos em que a sociedade se mostra ainda fragilizada, com medo, sem liberdade de se expressar e covardemente cedendo lugar às ideologias, por isso, o controle, o poder aprisionado nas mãos de diretores e superiores ainda é prática constante. (P33, trecho atividade IV módulo do ciclo de Estudos, 2019, grifo nosso)

A gestão democrática é afirmada como inerente à EdoC. Os(as) participantes reconhecem a ampliação conceitual do termo nas Diretrizes, reafirmam a relevância da participação e a fala de P12 até propõe a autogestão como ideal. Também são apontados desafios para a concretização da mesma, sobrecarga dos profissionais, recusa a

participação pelos pais, pouca abertura da gestão pela herança dos modos de gestão autoritários e centralizados. Santos e Santos (2018) destacam que, em seu estudo, apesar da gestão democrática participativa ser apontada como forma de gestão pela maioria das instituições, isso não se reverbera na prática já que há uma imprecisão quanto ao conceito de gestão democrática e também pouca participação da comunidade na tomada de decisões.

A participação da gestão na constituição de conselhos também é evidenciada na fala de um(a) do (as) participantes: “O gestor escolar deve incentivar a formação e atuação dos conselhos escolares, proporcionando um ambiente de integração e ajuda mútua no processo ensino-aprendizagem” (P16, trecho atividade IV módulo do Ciclo de Estudos, 2019). Após as análises identificamos que a existência de conselhos escolares tem se tornado cada vez mais comum, segundo dados do SAEB 2017 (INEP, 2018) apenas 8,7% das instituições públicas de educação que participaram do censo não possuíam conselhos escolares, nas escolas municipais do campo do Sertão Produtivo esse percentual era de 10,5% em 2017 e 14,3% nos dados do questionário de 2020. Dado um pouco melhor se comparado aos das escolas municipais do estado da Bahia em geral em que apenas 53,51% tem Conselho Escolar (SEC-BA, 201-).

Seus antecedentes históricos como as Congregações formadas por educadores, Caixa Escolar, as Associações de Pais e mestres, Círculos Literários³⁰, foram dando espaço para composições colegiadas frente a uma maior autonomia da escola.

Segundo Lück (2013), o colegiado escolar, como também são denominados os conselhos escolares, constituem-se como parte da gestão da instituição contribuindo na tomada de decisão em todas as áreas para garantia do ensino, pela interação entre professores, pais, alunos e funcionários. Já Gonh (2001) define o conselho de escola como uma das estruturas colegiadas que incorpora representantes da comunidade e se tornam espaços de participação para melhoria tanto da escola quanto do espaço onde a mesma está localizada. Suas funções são definidas na legislação estadual, municipal ou nos regimentos escolares, podendo assumir o caráter consultivo, deliberativo, mobilizador e fiscalizador (LIBÂNEO, 2004).

³⁰ Para mais informações ler “Gestão colegiada e qualidade da Escola (MATTOS, 1996).

Como afirmado anteriormente, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo ampliam a participação da sociedade civil organizada, e o propõe uma inversão do foco dos conselhos que até então possuem um olhar para questões internas a escola.

Dessa forma, na análise sobre a existência, composição e funções dos conselhos das escolas municipais do campo do Sertão Produtivo, classificamos os mesmos segundo sua composição em **conselhos clássicos**, formados apenas por membros da instituição escolar, e **conselhos mais democráticos** com a inclusão de membros da comunidade externa e da sociedade civil organizada. Em relação à atuação dos mesmos, classificamos como **olhar interno** aquelas voltadas apenas para questões relacionadas à escola, e **olhar externo** as funções que abrangem aspectos externos, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 12: Composição e funções dos conselhos das escolas municipais do campo - Território Sertão Produtivo-BA

Composição do conselho		% total	Atuação do conselho					
			OLHAR INTERNO			OLHAR EXTERNO		
			Acompanhamento das atividades de ensino	Em situações específicas relacionadas a escola	Dificuldade escolares dos alunos	Dificuldade socioeconômica dos alunos	Articulação entre escola e comunidade	Discutindo a atuação da escola na comunidade
CONSELHOS CLÁSSICOS	Professores; Funcionários	7,1	1,7	1,7	1,7	-	1,7	-
	Professores; pais/responsáveis; Funcionários	7,1	1,7	-	-	3,4	-	1,7
	Professores; Funcionários; Alunos; pais/responsáveis	17,9	7	-	5,2	3,4	7	1,7
CONSELHOS MAIS DEMOCRÁTICOS	Professores; Funcionários; pais/responsáveis; Representantes da comunidade;	7,1	1,7	1,7	1,7	-	1,7	1,7
	Professores; Funcionários; Alunos; pais/responsáveis; Representantes da comunidade	39,3	8,6	5,2	15,5	7	8,6	7
	Professores; Funcionários; pais/responsáveis; Representantes da comunidade; Representantes de sindicatos, associações ou movimentos sociais	3,6	-	1,7	-	-	-	-
Não existe Conselho Escolar		14,3	-	-	-	-	-	-

	Não responderam	3,6	-	-	-	-	-	-
	TOTAL	100 %	20,7 %	10,3 %	24,1 %	13,8 %	19 %	12,1 %

Fonte: Questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

Segundo dados do questionário aplicado em 2020, os conselhos formados por membros da comunidade escolar e representantes da comunidade são a maioria, 39,3%. Analisando os dados segundo a classificação estabelecida, 50% dos conselhos são mais democráticos em contrapartida aos 32,1% que ainda assumem uma composição apenas com membros da escola. Em relação à função, a principal função exercida pelos conselhos refere-se às dificuldades escolares dos alunos 24,1%. E as funções com um olhar interno compreendem 55,1% das ações desenvolvidas pelos conselhos.

Nos conselhos clássicos, há certa igualdade entre as funções com olhar interno e externo, 19 e 18,9%. Já entre os conselhos mais democráticos predomina o olhar para o interno. 36,1%. Deste modo percebe-se que embora os conselhos tenham avançado no que tange à ampliação da participação comunitária em sua composição, e isso ter contribuído para ampliação do olhar da escola para aspectos do contexto em que ela está inserida, principalmente no estabelecimento de articulações entre escola e comunidade, as preocupações referentes a aspectos internos da escola ainda são o centro da atuação desses órgãos. Em destaque temos que o menor percentual de atuação refere-se à atuação da escola na comunidade.

Portanto, os conselhos das escolas municipais do campo do território Sertão Produtivo são mais democráticos, mas ainda com um olhar interno. Isso talvez tenha relação com a frequência de reuniões, já que 48% da (os) gestoras (es) afirmaram que o conselho se reúne duas vezes ao ano. Torna-se difícil ampliar as áreas de atuação do conselho sem a criação de uma rotina de trabalho que possibilite a construção da autogestão.

De acordo com Pinheiro e Paula (2016), é difícil estabelecer uma definição genérica do termo autogestão, mas na produção teórica é comum tal conceito estar

associado a experiências de trabalho coletivo, formas equitativas de distribuição, e modos organizacionais que se contrapõem a dominação, seja ela no âmbito político, econômico ou social. Bobbio (2000) afirma que a autogestão surge alinhada às experiências e movimentos do pensamento libertário que defendiam a autogestão nas fábricas e escolas.

Bordenave (1985), ao construir um esquema de análise da participação numa organização, afirma que o grau de controle dos membros sobre as decisões e a importância das decisões das quais eles podem participar são os elementos básicos para se pensar a participação. Os níveis avançam da informação, consulta facultativa, consulta obrigatória, recomendação, co-gestão, delegação, até chegar a autogestão. Deste modo a autogestão só é possível quando o controle das decisões está na mão dos membros da organização.

Tal perspectiva de autoadministração coletiva fundamentada na redistribuição do poder também é destacada por Motta (1984). Segundo o autor, o poder da coletividade é algo inexistente na heterogestão (gestão pelo outro), presente no modo organizacional capitalista em que a gestão é baseada na hierarquização e burocratização, isso porque é justamente quando o modo de produção baseia-se na distribuição não igualitária de poder que a heterogestão se afirma, e é contra tais preceitos que surge a autogestão (MOTTA, 1981).

Por conseguinte, Martins (2001) afirma ser a autogestão nas escolas como possibilidade de romper com as práticas de administração marcadas pela centralização, burocratização e relações antidemocráticas. No estudo sobre a gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo, Bierhals (2013), propõe a autogestão ou ao menos a substituição do gestor por um coordenador geral da escola como forma de superação da hierarquia presente na gestão escolar. Segundo Gollo (2007) o conceito de autogestão no campo educacional está associado à construção do sistema de ensino pela sociedade, sendo esta responsável pela gestão direta, a fim de que o sistema de ensino esteja de acordo com seus interesses.

Para Bordenave (1985), a democracia participativa acontece quando a população alcança os níveis mais elevados de participação decisória, e isso se faz por meio de capacitações, pela experiência, mas na maioria dos casos apenas pela luta; isso porque há uma forte influência da estrutura social estratificada sobre a participação.

Isso nos faz questionar os limites da autogestão na estrutura capitalista, de como ela se contrapõe aos interesses econômicos, políticos e sociais do modo de produção capitalista; por que significaria a tomada de poder pela classe trabalhadora, a democracia operária (CHERUBINI, 2014). Desse modo, a autogestão está relacionada a uma transformação revolucionária dos modos de produção e da organização social. Sob esse prisma, qualquer ideia de autogestão na sociedade capitalista acaba distanciando-se da dimensão política e econômica, no caso da escola, sendo que a mesma esbarra em sua autonomia limitada, já que a autogestão envolve para além das formas de ensino os objetivos do mesmo (AQUINO, 2014).

Tais limites podem ser observados nas temáticas dos projetos realizados pelas escolas do campo do Território, são os temas menos presentes nas instituições direitos dos povos do campo e questão agrária, 3,4% ambos, soberania alimentar (5,1%) e vida no campo (8,5%). Aos gestores (as) assinalaram como principais temáticas: meio ambiente (42,3%), desigualdade social (22%) e agricultura familiar (15,3%), todavia, compreendendo as relações estruturais implícitas em tais debates como discutir meio ambiente sem problematizar a questão agrária? Ou desigualdades sociais sem abordar os direitos dos povos do campo? Trazer como tema a agricultura familiar desassociada da soberania alimentar e da vida no campo? Desta forma compreendemos que as questões estruturais específicas à realidade do campo ficam a parte, o que pode levar a superficialização e abstração do debate.

De acordo com Aquino (idem), apesar da luta de classes não se decidir no espaço intraescolar, a escola ainda é o local de debates que aprofundem as questões sociais e políticas. Por isso, é preciso reafirmar a perspectiva de autogestão que “concebe a autogestão em termos de autogestão social, ou seja, um conjunto de ações que se iniciam no seio da unidade produtiva, mas se expandem para o conjunto da vida social, vinculada a uma perspectiva de transformação radical da sociedade” (AQUINO, 2014, p.79), em contraposição a uma visão neoliberal de autogestão associada às teorias do capital humano e a noções de gestão e mercado.

Deste modo, o poder na mão da coletividade poderá contribuir com a ampliação das funções da educação e a formação humana. Pelo menos, quando comparamos a forma de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas e os temas dos projetos,

identificamos que a questão agrária e os direitos dos povos do campo são temas presentes apenas nas instituições que elaboraram seu próprio PPP com a participação da equipe escolar e da comunidade, conforme tabela 13.

TABELA 13: Forma de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e temáticas dos projetos das escolas municipais do campo - Território Sertão Produtivo-BA

FORMA DE ELABORAÇÃO DO PPP	TEMÁTICAS DOS PROJETOS								
	Total %	Desigualdades sociais	Meio ambiente	Questão Agrária	Sobrerania alimentar	Direitos dos povos do campo	Vida no campo	Agricultura familiar	Total %
Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar	3,6	-	1,7	-	-	-	-	-	1,7 %
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar	3,6	-	1,7	-	-	-	-	-	1,7 %
Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar	28,6	6,6	11,7	-	1,7	-	3,3	6,6	29,9 %
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar	3,6	1,7	1,7	-	-	-	-	-	3,4 %
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar	17,8	6,6	8,3	1,7	1,7	-	-	-	18,3 %
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar e a comunidade	32,1	5	13,3	1,7	1,7	3,3	3,3	6,6	34,9 %
Não existe Projeto Pedagógico	3,6	-	1,7	-	-	-	1,7	1,7	5,1 %
Não sei como foi desenvolvido	7,1	1,7	3,3	-	-	-	-	-	5 %
	100 %	21,6 %	43,4 %	3,4 %	5,1 %	3,3 %	8,3 %	14,9 %	

Fonte: Questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

A maior parte dos PPP é fruto da elaboração própria da escola em conjunto com a equipe escolar (17,8%) ou com equipe escolar e comunidade (32,1)³¹; neste último caso, tal fato possibilitou uma diversificação maior das temáticas dos projetos. Embora essa diversificação também se fizesse presente nas instituições que utilizam um modelo pronto de PPP, que pelo menos manteve uma discussão com a equipe escolar. Nos dados do

³¹ Fazemos uma ponderação sobre os limites deste estudo, pois partimos das afirmativas da (os) gestoras (es) e não há comprovação da veracidade do fato na realidade. Logo, outras análises se fazem importantes a fim de verificar se houve mesmo essa participação e quais as condições da mesma.

estado da Bahia (SEC-BA, 201-), 73,47% das escolas rurais baianas afirmam que possuem PPP, 35% foram construídos pela(o) gestor(a) e docentes e apenas 33,14% ocorreu a participação de toda comunidade escolar, já considerando a presença no documento de demandas e as especificidades da comunidade apenas 57% afirmaram haver.

De todo modo, o que fica evidente é que nas instituições em que o PPP é um modelo pronto, sem discussões na escola e/ou com a comunidade, às temáticas se limitam ao debate do meio ambiente. E, mesmo que os gestores reconheçam a importância da Educação Ambiental, algo central também na EdoC, segundo Kusman e Rosa (2016) isso ainda não se faz presente nas práticas de gestão.

Das propostas/atividades apresentadas pelas(os) participantes do Ciclo de Estudos Temáticos no que se refere à organização do trabalho pedagógico, o PPP foi o segundo aspecto mais abordado, ficando atrás apenas do currículo e suas questões correlatas, abordados anteriormente no texto. Entretanto, assim como o currículo, o PPP só aparece em 8,8% das proposições de como a gestão pode colaborar com a efetivação da EdoC.

Nos trechos, a construção coletiva e relação com a realidade são evidenciadas:

Diante disso, não podemos esquecer **a sistematização deve estar "amarrada" no projeto político-pedagógico da escola, que deve ser elaborado a partir de uma construção coletiva** da Educação Escolar. Ele é a tradução maior da organização pedagógica que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas diante dos recursos humanos e materiais disponíveis. **O projeto político-pedagógico ganha coerência e aplicabilidade à medida que apresenta a realidade na qual se insere (...)**. (P3, Fórum ambiente virtual do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

A organização do trabalho pedagógico é essencial para o desenvolvimento das práticas escolares da educação do campo. **A escola precisa construir coletivamente os documentos norteadores da práxis pedagógica**, voltados para a filosofia de valorização do homem do campo, bem como sua cultura e meio de vida. **O PPP, o currículo, o calendário e os projetos escolares devem respeitar os costumes locais e serem compatíveis com a realidade do homem do campo, buscando valorizar sua cultura**. Não se trata de isolá-lo da cidade, mas oportunizar o acesso às tecnologias e inovações sem descaracterizar sua filosofia de vida. (P32, Fórum ambiente virtual do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Concordo com a colega! é necessário também que a Proposta Pedagógica apresente a identificação e caracterização de sua comunidade escolar, assim como os aspectos históricos da instituição. **Quanto melhor o PPP revelar a essência da comunidade camponesa, melhor a escola vai conseguir efetivar o projeto de educação do campo.** (...) Princípios didático-pedagógicos fundamentados possibilitam que o fazer pedagógico e o planejamento das ações organizem a prática pedagógica visando à efetivação do Projeto de Educação do Campo. (P36, Fórum ambiente virtual do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

O PPP é afirmado como elemento articulador da escola do campo, e sua construção tanto deve partir da coletividade como o documento deve representar e respeitar a realidade a qual a escola esta inserida. Albuquerque e Casagrande (2010) destacam que o Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo, ou Programa de vida como denominado pelas autoras, deve ter um compromisso com a transformação social, ser instrumento de intervenção na realidade, por isso a elaboração do mesmo parte do diagnóstico da escola, estudo do contexto/realidade e deve ser construído coletivamente com a comunidade por meio de coordenações colegiadas definidas por eleição.

Também são destacados alguns aspectos norteadores da concepção de EdoC, referentes valorização do saberes, da cultura, a formação humana, o trabalho com principio educativo, coletividade, vida com dignidade, transformação social, vinculação da educação a um projeto de sociedade e de desenvolvimento.

É importante que a construção do PPP se alinhe a uma discussão e análise crítica do seu papel na organização da escola do campo (...) A educação do campo deve estar diretamente relacionada a um **projeto de transformação da sociedade** refletido na luta pela Reforma Agrária. Diante disso, é possível afirmar que a identidade da Educação do Campo deve ser construída a partir de uma cultura produzida por relações mediadas pelo trabalho, no sentido de produção material e cultural da existência humana, visto que ela parte do princípio de que a educação do campo busca interpretar a realidade para a construção de **conhecimentos emancipatórios** que realmente garantam a **melhoria da qualidade de vida dos povos** que vivem no e do campo, assim como a permanência com dignidade dos jovens nos espaços do campo. É importante ressaltar também que a educação do campo deve contemplar em seu **projeto educativo o objetivo de formar um sujeito** que não é estático, ao contrário, está sempre em movimento, porque é **coletivo. Para tanto, o PPP é o principal instrumento de consolidação das intencionalidades**

e dos objetivos do trabalho pedagógico e deve ter um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. (P34, trecho atividade III módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

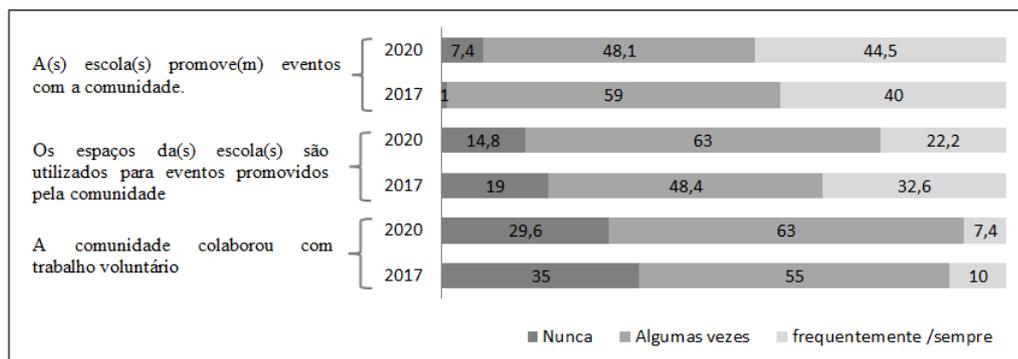
Faz-se necessário, a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas, (...), definir estratégias que venham a preparar os alunos para a **vida no campo com qualidade**. Ao se falar em trabalho para as crianças, pouco se fala daquelas voltadas para o trabalho como a agricultura, a pecuária, o extrativismo, estratégias para conviver com a seca e principalmente a sustentabilidade. (...) Antes de qualquer atitude no intuito de atender às necessidades mais iminentes da Educação no Campo, é importante que os gestores busquem ouvir os anseios de cada parte envolvida, alunos, pais, professores, equipe pedagógica, líderes comunitários, etc. **E a partir do levantamento dos problemas e das possíveis soluções, implementar o plano de ação do PPP para a Educação no Campo.** Havendo um entrosamento de todos os envolvidos em busca do mesmo objetivo. (P2 trecho atividade III módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Um **Projeto Político Pedagógico que seja o elemento articulador de todas essas atividades que vão demonstrar a vinculação entre comunidade e escola** com todas as definições que lhe são próprias, é a **materialização identitária da escola**, deve incorporar todas as questões aqui apontadas, **desde a concepção de sociedade e de agricultura** até as atividades de ensino aprendizagem voltadas à realidade dos moradores do campo. (P12; P23, trecho atividade III módulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

No processo de construção do PPP, é preciso delimitar qual educação, qual pedagogia, e qual sociedade se quer construir. No caso da EdoC, segundo as autoras, o PPP é a organização do trabalho pedagógico alinhada a formação humana e a superação do capitalismo, tendo como base as necessidades históricas da classe trabalhadora, no caso específico o campo e as condições de vida postas pelos modelos de desenvolvimento vigentes. Tal proposição assume aspectos referentes à autogestão pela organização coletiva, e por sua definição quanto aos fins da educação (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010).

No que se refere ao vínculo da escola e comunidade no que se trata da ocupação dos espaços e trabalho coletivo, percebemos que as principais ações perpassam a articulação entre a escola e a comunidade na elaboração de eventos.

GRÁFICO 6: Relação escola e comunidade no Território Sertão Produtivo-BA



Fonte: Microdados SAEB 2017 (INEP, 2018), e questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

A principal articulação se faz quando a atividade parte das escolas, mas, ainda assim, é considerável o percentual de ocupação da escola pela comunidade, para além dos processos de ensino aprendizagem é no espaço escolar que a comunidade se junta, realiza atividades em diversas áreas, evidenciando como a instituição torna-se referencia para as atividades da comunidade. Contudo, segundo as/os Gestoras (es), o menor percentual de relação se faz no trabalho voluntário, a pouca ou nenhuma colaboração da comunidade com a escola, o que demonstra um desresponsabilização da comunidade com a escola e um elemento na contramão da autogestão.

Diante do exposto e considerando que, conforme salienta Aquino (2014), a autogestão é muito mais usada nos discursos do que nos documentos oficiais, cabe ressaltar a relevância da presença nas Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002) do estímulo à autogestão na elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das escolas do campo, compromissadas com os problemas do campo e ancoradas na existência de conselhos com uma participação social mais abrangente por meio do estabelecimento de relações com outros órgãos e instituições, o que neste trabalho denominamos de redes, sobre as quais falaremos a seguir.

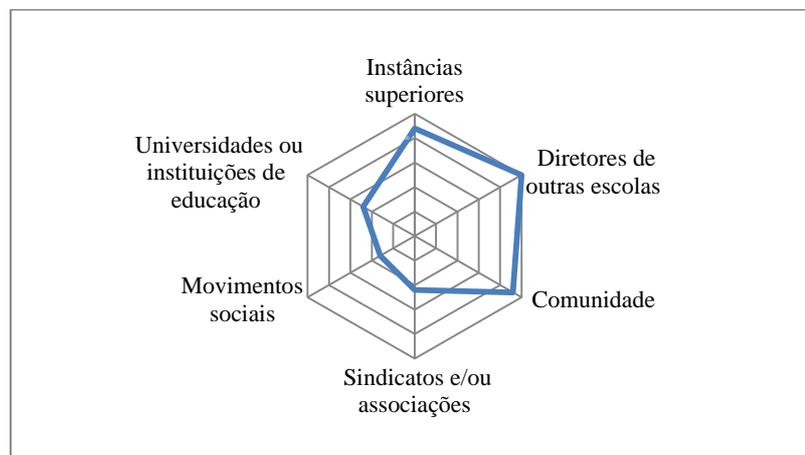
6 REDES DE APOIO E DIÁLOGO: NA CASA DE FARINHA, AS TAREFAS SÃO DIVIDIDAS

É impossível uma pessoa só fazer farinha de forma artesanal. O dia da farinhada envolve um coletivo, pois a mandioca precisa ser manipulada rapidamente para não fermentar. Por isso, o trabalho é coletivo e todos têm funções bem definidas, embora ajudem um ao outro sempre que preciso. A rede de apoio é que torna o trabalho possível.

Uma das definições possíveis do termo rede está associada a um conjunto de elementos/pessoas/objetos que estejam interligados, havendo troca de informações ou materiais entre os/as mesmos/as. No âmbito da gestão escolar democrática o estabelecimento de redes de diálogos é fundamental para a descentralização do processo e a garantia da participação social efetiva. Na gestão das escolas do campo, tal rede tem a especificidade de atender ao disposto na legislação (BRASIL, 2002, art. 10) sobre a ampliação da participação social, incluindo a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores da sociedade. No caso do Sertão Produtivo, destaca-se a forte presença sindical no campo e as associações.

Ao questionar os(as) gestores(as) sobre a existência de apoio e/ou troca de informações e com quem, 89,3% indicaram outra(os) gestoras(es), 82,1% a comunidade, 78,6% instancias superiores, 42,9 % de Universidades, 39,3% os sindicatos/associações e 28,6% os movimentos sociais. Em vista disso, conseguimos construir a rede de diálogos da gestão das escolas do campo do Território Sertão Produtivo:

GRÁFICO 7: Rede de diálogos existente na gestão das escolas do campo do Território Sertão Produtivo



Fonte: Questionário aplicado durante a pesquisa (2020).

As(os) gestoras(es) das escolas do campo do Território encontram nos seus companheiros(as) de profissão/função seu maior apoio. Marques (2019), aportando-se em Martuccelli para discutir o as experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), traz uma análise que evidência na realidade pesquisada o que Martuccelli destaca como fato da América Latina, os indivíduos sendo muito mais reconhecidos como suportes do que as instituições. A predominância dos indivíduos como suportes se fazem muitas vezes pela ausência do Estado e de instituições que ainda estão distantes da realidade de muitos, no caso específico, do campo.

Os(as) colegas gestores(as) como suporte ficou perceptível e foi ampliado durante o Ciclo de Estudos Temáticos pela interação de profissionais de outros municípios, elas(es) trocavam experiências, discutiam situações vivenciadas, compartilhavam angústias.

Quanto ao apoio da comunidade, o mesmo refere-se ao acolhimento, a possíveis trocas de informações, e às vezes ao apoio em alguma reforma ou melhoria estrutural da escola. No entanto, é possível que esse apoio possa ter sido compreendido como aceitabilidade do mandato da gestão, pois como afirmado anteriormente as/os gestores afirmam ter pouca colaboração da comunidade no trabalho voluntário na escola e durante o

Ciclo, em diversos momentos, surgiam queixas quanto à pouca participação principalmente no que se refere à implementação da Educação do Campo.

O mais difícil é que na nossa realidade não existe essa mobilização da população rural querendo a Educação do Campo, em outros contextos com maior atuação do MST, por exemplo, fica mais fácil porque eles estão lutando por isso. As famílias daqui não querem não, eles nem querem reconhecer que a escola é do campo, que eles são do campo. Como colocar isso no currículo? (Participante, Ciclo de Estudos, 2018).

Conforme fala do(a) gestor(a) a construção do projeto da escola vinculado à Educação do Campo esbarra na ausência de apoio e aceitabilidade da comunidade, e isso muitas vezes deve-se à negação de tudo que é relacionado ao rural. É certo que tal fato tem forte influência dos estereótipos construídos ao longo da história sobre o campo e dos modelos de desenvolvimento que tendem a negar o campo como espaço de vida e atribuir ao espaço urbano o status de civilizado, ideal, melhor.

Mas tal fala chama-nos atenção quanto à indicação de ausência de um povo do campo organizado e/ou de movimentos em favor da Educação do Campo no Território, tornando a EdoC algo externo ao contexto. Observamos no gráfico 7 que a sociedade civil organizada e as instâncias acadêmicas, justamente aquelas que estão em militância pela EdoC no Território³², se constituem como rede de apoio de pouca a(os) gestoras(es), evidenciando assim um distanciamento entre os mesmos.

No Ciclo de Estudos a única organização citada que articulou um processo formativo de EdoC junto às escolas foi o Centro de Agroecologia no Semiárido (CASA). Gestoras(es), professoras(es) e coordenadoras(es) de três municípios do Território (Caetité, Iuiu, e Sebastião Laranjeiras) mencionaram o CASA e a formação desenvolvida pela equipe durante os debates.

³² Abordaremos tal aspecto mais adiante.

Ah única vez que vimos falar disso foi com Juliano, do CASA, conhece? (risos) A escola participou do Cisterna nas Escolas, quando eles constroem uma caixa para captar água da chuva na escola. Aí tinha os encontros, e Juliano falava isso, que o campo sempre sofreu com o preconceito e que a Educação do Campo contribui para a valorização dele (Participante, Ciclo de Estudos 2018).

Essa ideia de educação não é aceita pelo capital. No semiárido, como Juliano do CASA falava, as cercas são piores que a seca e qualquer educação que faça com que o povo do campo veja isso não é aceita. (Participante, Ciclo de formação 2018).

A escola foi contemplada com o programa Cisterna nas Escolas, e o projeto tinha incluído formações com Juliano, Zé Coqueiro, o pessoal do CASA. Foram debates muito importantes para toda a escola, nos fez ver o semiárido de outra forma [...]. Percebemos como a Educação para Convivência com o Semiárido e a Educação do Campo são propostas de educação que respeitam as pessoas que vivem no meio rural (Participante, Ciclo de Estudos, 2019).

O CASA, de acordo com o Estatuto Social da instituição, foi fundado em 2002 e tem como principal finalidade contribuir com a construção e desenvolvimento do Semiárido de forma justa e solidária, considerando os aspectos educacionais, ambientais, políticos, sociais, culturais, dentre outros alinhados a melhoria da qualidade dos povos do Semiárido.

Dentre as ações realizadas pelo mesmo está a de desenvolver e implementar projetos de Educação do Campo contextualizada com a região Semiárida. (CASA, 2017). Neste sentido, o CASA desenvolve o Projeto Cisternas nas Escolas, citado nas falas acima, como principal ação para cumprir essa finalidade, uma vez que inclui a articulação e formação da comunidade local e escolar. No contexto do Território Sertão Produtivo, o CASA implementou o Projeto Cisternas nas Escolas nos municípios de Palmas de Monte Alto, Pindaí, Tanque Novo, Urandi, Iuiu, Sebastião Laranjeiras e Caetité, os três últimos justamente dos quais tivemos representantes durante o Ciclo de Estudos e mencionaram o CASA.

A Articulação Semiárido Brasileiro (ASA), organização à qual o CASA está vinculada, iniciou o Projeto Cisternas nas Escolas a partir de estudos e constatações de que

muitas escolas no campo deixavam de funcionar por falta de água. Desse modo, o principal objetivo do Projeto é:

Levar água para as escolas rurais do Semiárido, utilizando a cisterna de 52 mil litros como tecnologia social para armazenamento da água de chuva. A chegada da água na escola tem um significado especial porque possibilita o pleno funcionamento deste espaço de aprendizado e convivência mesmo nos períodos mais secos (ASA BRASIL, s.n.t).

Vilas Boas (2018, p. 20), ao estudar o Projeto Cisternas nas Escolas no Território Sertão Produtivo, afirma que além desse objetivo, o projeto busca, “ao mesmo tempo, contribuir com o debate de uma educação que respeite a heterogeneidade dos sujeitos do Semiárido.”. Ou seja, é uma ação que a ASA e o CASA desenvolvem com a finalidade de pensar um projeto integral para o povo do campo, em que o acesso aos direitos essenciais começa pelo acesso à água e alcança estruturas educacionais, como a escola.

Pereira e Couqueiro (2011) também relatam sobre os objetivos do Projeto Cisternas nas Escolas para além do acesso à água. Eles afirmam que a cisterna no contexto do projeto é um instrumento pedagógico utilizado para promover uma educação contextualizada com a realidade do Semiárido.

Essa percepção sobre o semiárido e os estereótipos e desconhecimentos sobre o mesmo, e o papel da escola e da educação na inversão de valores e modelos de desenvolvimento também se fizeram presentes nos trabalhos desenvolvidos no II módulo do Ciclo de Estudos que tratou da realidade do campo:

O que mais dificulta a nossa região são as chuvas mal distribuídas. Em época chove muito, época não chove nada. E o cidadão produtor do nosso semiárido ainda não aprendeu a conviver com esse problema. Se formos analisar, existem lugares que chove menos que a nossa região e as pessoas tem uma qualidade de vida bem melhor que a nossa, isso porque já aprenderam a aproveitar melhor as águas das chuvas, armazenando para utilizar nos períodos de seca. Se o povo do

nosso município e região tivessem essa experiência , o nosso sertão seria muito mais produtivo, porque nossas terras são as das mais fértil do nosso país e o que precisa é de mão de obra qualificada e quem incentive a fazer o uso de maneira correta. Porque isso irá fazer a renda de nossas famílias melhorarem muito e assim o nosso município e região melhoram gerando emprego e mesa com abundância. (P5; P30, trecho de atividade II modulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Com essa dimensão que **as nossas escolas do campo vêm trabalhando hoje, estamos formando pessoas com uma mentalidade capitalista** onde elas passam a valorizar apenas o grande capital que está respaldado no agronegócio e **desvalorizando** as pequenas empresas que estão situadas dentro da sua própria propriedade que é o seu canteiro produtivo, **sua cisterna de consumo humano, sua cisterna de produção**, seu criatório de peixes, sua granja, seu apiário etc. **E assim podemos estarem fortalecendo a agricultura familiar, resgatando valores e demonstrando ao povo do semiárido que no campo tem condições sim de viverem e viver com dignidade.** (P9, trecho atividade do II modulo do Ciclo de estudos, 2018, grifo nosso)

Desta forma, a sugestão de atividade/ação será desenvolvida como proposta de convite para a mobilização da comunidade escolar. Esse convite, traçado como proposta pedagógica apresentará os passos para se criar um convívio com as práticas sustentáveis e conseqüentemente favorecer as ações em prol do Meio Ambiente e melhorar a Qualidade de vida na Escola, durante todo ano letivo.

Com isso visamos contribuir com uma Educação Ambiental que nos faça perceber o meio ambiente como nossa vida, nosso corpo, as florestas, os animais, as águas, o ar, a terra e que provoque nas crianças o comum desejo de construir um novo modelo de desenvolvimento que resulte em melhor qualidade de vida para a humanidade e que seja econômica, social e ambientalmente sustentável.

Assim, **as relações que estabelecemos com as outras pessoas, com nossa escola, nossa rua possibilitará ter uma sociedade com gente mais responsável e empenhada em proteger o meio ambiente, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida e com a construção de comunidades sustentáveis e que saibam conviver com semiárido.** (P12, P23, trecho atividade II modulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

Mas a comunidade enfrenta grandes problemas , com a falta de abastecimento de água . É uma região de difícil acesso à água dos lençóis freáticos , que poderia amenizar a dificuldade da população . Pois , eles poderiam desenvolverem várias atividades como : Plantio de hortaliças , fruticulturas e criação de animais . Portanto , a maior dificuldade e na época da seca , uma vez que , os agricultores precisam deslocarem de uma comunidade para outra em busca da água para matar a sede dos animais dos animais . No período da seca a água que chega a comunidade é dos carros pipas, e para o consumo das casas é usado a água das cisternas, onde as famílias foram beneficiados no projeto .

As pessoas da comunidade precisam conscientizar que esses problemas não vão acabar , pois precisa aprender a conviver com essa realidade , uma vez que , na nossa região o clima predominante é o semiárido . Nota-se que a escola exerce um papel fundamental na

educação e na formação de indivíduo apto para encarar essa realidade. É um com o objetivo de formar indivíduo consciente com tudo, que a comunidade no campo oferece. Percebe-se que ao trabalhar com os alunos sobre os pontos positivos e os negativos que a comunidade que ele vive traz. Os alunos tem uma bagagem de conhecimento muito além , pois eles aprenderam a viverem e adaptarem com toda a realidade que vive no dia-a-dia. (P11, trecho atividade II modulo do Ciclo de Estudos, 2018, grifo nosso)

As falas evidenciam como a percepção desses sujeitos em relação ao semiárido parte da perspectiva da convivência a partir de tecnologias sociais e corroborando com um modelo de desenvolvimento social e ambiental que vai na contramão do modelo capitalista. Assim a escola e a educação são destacadas como relevantes no processo de conscientização e na construção de comunidades sustentáveis.

Portanto, compreendemos que as escolas que mencionaram o projeto e o CASA foram alcançadas pela contribuição que a instituição promoveu no contexto das escolas do campo do Território. Acreditamos que essa marca parte da formação desenvolvida pelo projeto nas escolas em que foram implementadas as cisternas, pois segundo Vilas Boas (2018, p. 22),

O Programa é também constituído por um processo formativo, onde se busca aprofundar as reflexões sobre a educação contextualizada, dialogando com os próprios sujeitos do campo, do Semiárido, sobre a importância da garantia de uma educação de qualidade, que parta da realidade vivenciada pelos mesmos.

Cabe observar tal processo formativo, se fez em articulação com outros sujeitos coletivos dentro do Território Sertão Produtivo, incluindo as Câmaras temáticas de Educação do Campo e de Segurança Alimentar e Nutricional, os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Escola Família Agrícola e a Universidade do Estado da Bahia. (VILAS BOAS, 2018). Tal aspecto só reforça que a Educação do Campo se faz no coletivo de sujeitos que a compõe, conforme destaca Hage, Lima e Souza.

Aos poucos os integrantes do Movimento foram descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Eles foram compreendendo que se tratava era de alterar a postura dos educadores e educadoras e o jeito de ser da escola como um todo; tratava-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar e abrir-se ao movimento social e da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os camponeses, como nos faz refletir (HAGE; LIMA; SOUZA 2017, p.6).

Neste sentido, apontamos que é preciso a criação de uma rede entre as organizações e os movimentos sociais populares do Território, de modo que a Escola e o campo possam avançar na construção e consolidação de um Projeto Popular para o Brasil, sobretudo, a partir das ações no Território Sertão Produtivo.

Araújo (2016, p. 220), ao falar sobre o Projeto Cisternas nas Escolas, destaca que “os programas sociais implementados pelas organizações que constituem a ASA nascem num ambiente articulado em redes, sendo que os nós que representam esta teia se expressam desde as organizações de base.”. Isso significa que é possível inspirar nas ações em redes, a Rede de Educação do Campo no Território.

O fato de somente o CASA ser citado nos chama atenção em dois aspectos: a importância da instituição no trabalho com as questões campesinas e, por outro lado, nos faz questionar o “desconhecimento” das demais organizações e movimentos sociais e sindicais no Território que pautam questões vinculadas diretamente à Educação do Campo. Na nossa compreensão, esse dado revela uma falta de articulação e de trabalho coletivo entre educação escolar e os mesmos.

Destacamos que a contradição da ausência de diálogo se apresenta nos dois contextos (na escola e nas organizações sociais), pois a escola precisa considerar a participação das pessoas que vivem e convivem no entorno da comunidade, da região e do território, do mesmo modo, os movimentos populares surgem para pensar melhorias para a comunidade; essa participação está garantida desde as Diretrizes de 2002. Por isso, a gestão da escola do campo não pode desconsiderar tais aspectos.

Nessa perspectiva, corroboramos com Hage, Lima e Souza (2017, p. 8), quando afirmam que “as políticas públicas para a Educação do Campo devem ser um conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação entre o Estado, a sociedade e os movimentos sociais populares”, de tal forma que a própria classe trabalhadora conquiste sua emancipação. Ou seja, se a escola e a comunidade constroem as pautas, demandas e especificidades locais de forma coletiva há maior chance de êxito.

A compreensão de que a institucionalização da EdoC nas escolas do campo só é possível em coletivo, e para reconhecer a perspectiva ampliada de participação presente nas Diretrizes (BRASIL, 2002) levou a construção do objetivo de mapear as redes de diálogo da gestão das escolas do campo. E as reflexões e angústias que surgiram durante a pesquisa quanto ao distanciamento entre a gestão/escolas e a academia, os movimentos sociais e sindicais existentes no Território, que a militância na EdoC me fez conhecer, ampliaram tal objetivo a fim de apresentar as redes possíveis.

Definimos a composição de tais redes de acordo com a natureza da instituição/organização, e dessa forma constituímos três redes: a dos sindicatos e associações, a dos movimentos sociais populares e organizações, e a de instituições públicas de Ensino Superior. Todas as instituição/organização foram selecionadas tendo como base sua articulação direta com aspectos relacionados à Educação do Campo e vida no campo ou de acordo com seu potencial formativo e extencionista.

O próprio Diagnóstico da Educação do Campos do estado da Bahia (SEC-BA, 2015?) indica como forma de diminuir o distanciamento entre as escolas e a comunidade na qual ela esta inserida a criação de programas de motivação para que organizações como associações “sindicatos de trabalhadores, movimentos sociais, pontos de cultura, serviços de extensão rural e outros que possam integrar a gestão escolar” (p. 56).

As redes foram identificadas, mapeadas e junto com as mesmas segue a identificação do número de escolas do campo de cada município a fim de apontar a viabilidade proporcional de possíveis parcerias a nível municipal e também refletir sobre a correlação entre o número de escolas e a existência das instituições/organizações.

6.1 MOVIMENTO SINDICAL POPULAR E ASSOCIAÇÕES DO CAMPO: *HÁ OS QUE COLHEM E TRANSPORTAM*

A primeira etapa para beneficiamento da mandioca é a colheita e o transporte. Um grupo de pessoas vai arrancando os pés de mandioca, separando a planta da raiz, e logo em seguida levando-as para o outro grupo responsável pela rapada. É pegar o fruto da terra e levar para as mãos dos que vão aprimora-lo, assim como a EdoC, é preciso contar com o apoio de quem conhece a terra, de quem sabe colher os frutos da terra e possa trazê-los para escola num movimento dialético.

Conforme afirmado anteriormente o Território Sertão Produtivo é marcado por forte presença de associações, principalmente rurais, e pela atuação dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), quem melhor para colher e transportar a mandioca?

De acordo com Pinto (2015), o surgimento dos sindicatos está associado à luta por melhores condições de trabalho, e na mesma perspectiva se deu a constituição dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, surgidos com essa nomenclatura no Brasil em 1930, graças aos conflitos trabalhistas nas usinas de cana e no sul da Bahia nas fazendas de cacau. Contudo, a autora salienta a participação de arrendatários, posseiros, meeiros entre outros sujeitos que trabalham e vivem no campo na constituição do sindicalismo do (as) trabalhadores/as rurais³³.

No Território de Identidade Sertão Produtivo, há presença dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) em todos os municípios, e em sua maioria, vinculados a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado da Bahia (FETAG-BA) e conseqüentemente a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG).

Com a regulamentação da sindicalização rural ocorrida pela a lei 4.214/1963 conhecida como “Estatuto do Trabalhador Rural”, segundo Medeiros (1989) diferentes forças políticas que atuavam no campo buscaram o reconhecimento de seus sindicatos.

³³ Sobre o surgimento do sindicalismo e dos movimentos sociais do campo ler Medeiros (1989) e Favareto (2006).

Desse processo a CONTAG, criada no mesmo ano, tornou-se a primeira organização sindical nacional no campo, por conseguir organizar várias forças políticas mesmo nos processos de disputa (PINTO, 2015). Caracterizada como uma Confederação de caráter sindical, pela união de forças a partir de articulações e organizações anteriores como o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), Ação Popular (AP), com ligação com a esquerda católica e as Ligas Camponesas existentes em alguns estados (CARVALHO, *et. al.*, 2010).

A CONTAG hoje está articulada em cinco Regionais (centro-oeste, norte, nordeste, sul e sudeste) e 27 Federações nos estados brasileiros e mais de 4.000 sindicatos filiados. Nos seus quase 58 anos de trajetória tem-se organizado no sentido de ampliar as frentes de lutas, dentre elas a educação, já presente, segundo Pinto (2015) nos seus Congressos desde 1973.

Na publicação referente ao 40º aniversário da CONTAG, um dos tópicos refere-se à Educação do campo, é destacado a importância estratégica da educação na Agenda Sindical do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), e que a trajetória da CONTAG questionando a educação ofertada aos povos do campo acontece desde 1973. É apontada a defesa de uma educação pautada no conhecimento, a capacidade de julgamento e ação, a defesa da estratégia de pressão nas prefeituras e da participação social nos Conselhos Municipais de Educação para garantia do acesso à educação em todos os níveis e com qualidade, e das mobilizações em torno do debate sobre as bases de uma política específica de Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento rural sustentável com contribuições na criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em 2002.

A CONTAG e as FETAGs também estavam presentes na reunião que aprovou a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em 2010. Sendo a CONTAG uma das entidades que compôs a Comissão Provisória a fim de estruturar o Fórum e construir uma agenda de trabalho. A Confederação possui em sua página oficial na internet uma aba específica sobre a EdoC abordando os principais Marcos Normativos da EdoC e sobre o PRONACAMPO.

No que tange às ações internas da Confederação no campo educacional, a preocupação com a formação sindical está presente no Programa Integrado de Educação

Sindical e no Programa de desenvolvimento local sustentável com ênfase na agricultura familiar – PDLS. A CONTAG criou em 2005, no 9º Congresso Nacional da CONTAG, a Escola Nacional de Formação Político Sindical da CONATG (ENFOC) com o objetivo de ofertar cursos de formação político-sindical para o MSTTR. (CARVALHO, et. Al. 2010).

As formações são orientadas pelo eixo Ação sindical e desenvolvimento rural sustentável e solidário e orientadas pelos referenciais políticos, pedagógicos e metodológicos do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário (PADRSS), presentes na Política Nacional de Formação – PNF e no Projeto Político Pedagógico – PPP, os mesmo com influência Marxista e da educação popular por meio dos eixos pedagógicos: Memória e Identidade; Pedagogia para uma nova Sociabilidade; Ação Sindical e Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, e das unidades temáticas: I) Formação Social – Estado Sociedade e Ideologia e Projetos de Desenvolvimento em Disputa; II) Vida Sindical – História, Concepção e Prática; e III) Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PINTO, 2015). Segundo Silva e Bogo (2020), as propostas educativas da CONTAG estão alinhadas a perspectivas teóricas fundamentadas nos princípios da educação popular, tendo como referência o trabalho, as relações sociais, a cultura e as especificadas do campo.

As formações nacionais e estaduais são posteriormente multiplicadas nas bases sindicais por meio do que denominaram “multiplicação criativa”. Por conseguinte, nascem os Grupos de Estudos Sindicais – GES, estabelecendo conexão dos estudos com a ação sindical no campo dialogando com as demandas existentes na realidade, um espaço de diálogo (PINTO, 2015).

Há no Território também Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar nos municípios de Pindaí e Caculé e Caetité³⁴ vinculados à Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do estado da Bahia (FETRAF-BA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (CONTRAF).

Tanto a FETRAF quanto a CONTRAF³⁵, segundo dados de suas páginas oficiais da internet³⁶, foram criadas em 2004, a primeira em abril durante o I Congresso da

³⁴ Alguns vinculados tanto a FETAG/CONTAG quanto a FETRAF/COTRAF, como o caso do de Caetité.

³⁵ Inicialmente denominada de Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar, e em 2016, renomeada como Confederação.

Agricultura Familiar na Bahia e a segunda em julho no I Encontro Nacional da Agricultura Familiar e são fruto de discussões, experiências e apoio de organizações não governamentais em torno da criação de um “novo sindicalismo”³⁷.

A CONTRAF, segundo dados do site da Confederação, está organizada em 20 Estados, com 18 Federações, mais de 900 Sindicatos e Associações sindicais em mais de 1000 municípios no Brasil. Dentre seus objetivos principais estão o fortalecimento e a ampliação da representação dos agricultores e agricultoras familiares, unificação a ação sindical cutista³⁸, o fortalecimento da agricultura familiar, e a construção de um projeto de empreendimentos sustentáveis e solidários.

No campo educacional a CONTRAF possui uma Coordenação de formação e educação profissional e o Coletivo de Formação. A FETRAF-BA desataca entre suas ações o Projeto Educação com vínculos como projeto SEMEAR³⁹, responsável pela formação de vários de seus fundadores e também orientador do seu Projeto Político Pedagógico (DOUTADO, 2015), e com a implementação do projeto PROEJA Campo em parceria com Superintendência de Educação Profissional do Estado da Bahia (SUPROF/SEC/BA) (FETRAF, 2021).

Segundo Dourado (2015) a FETRAF-BA realiza ações educativas, em parceria com secretarias municipais e estadual de educação, com base no seu projeto político pedagógico que tem como princípio a diminuição do déficit de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e à formação profissional voltada ao fortalecimento da agricultura familiar e do movimento sindical, com forte ênfase no desenvolvimento sustentável e solidário.

Diante do exposto, percebe-se a possibilidade de constituição de redes de diálogos entre as escolas do campo e os STTRs a fim de aproximar a perspectiva de gestão das Diretrizes e da própria construção da EdoC nos espaços escolares. Os STTRs alinhados a

³⁶ , <https://contrafbrasil.org.br/conteudo/quem-somos/>

³⁷ Segundo Dourado (2015) FETRAF-BA afirma que o modelo tradicional de sindicalismo rural fundamentado “em práticas e políticas conservadoras e assistencialistas” não estaria de acordo com as demandas e a diversidade dos agricultores familiares desarticulando o caráter mobilizador. Tais rupturas políticas já eram anunciadas por Medeiros (1989) ao narrar a ruptura entre a CONTAG e a CUT, esta apoiadora da CONTRAF.

³⁸ Vinculados a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

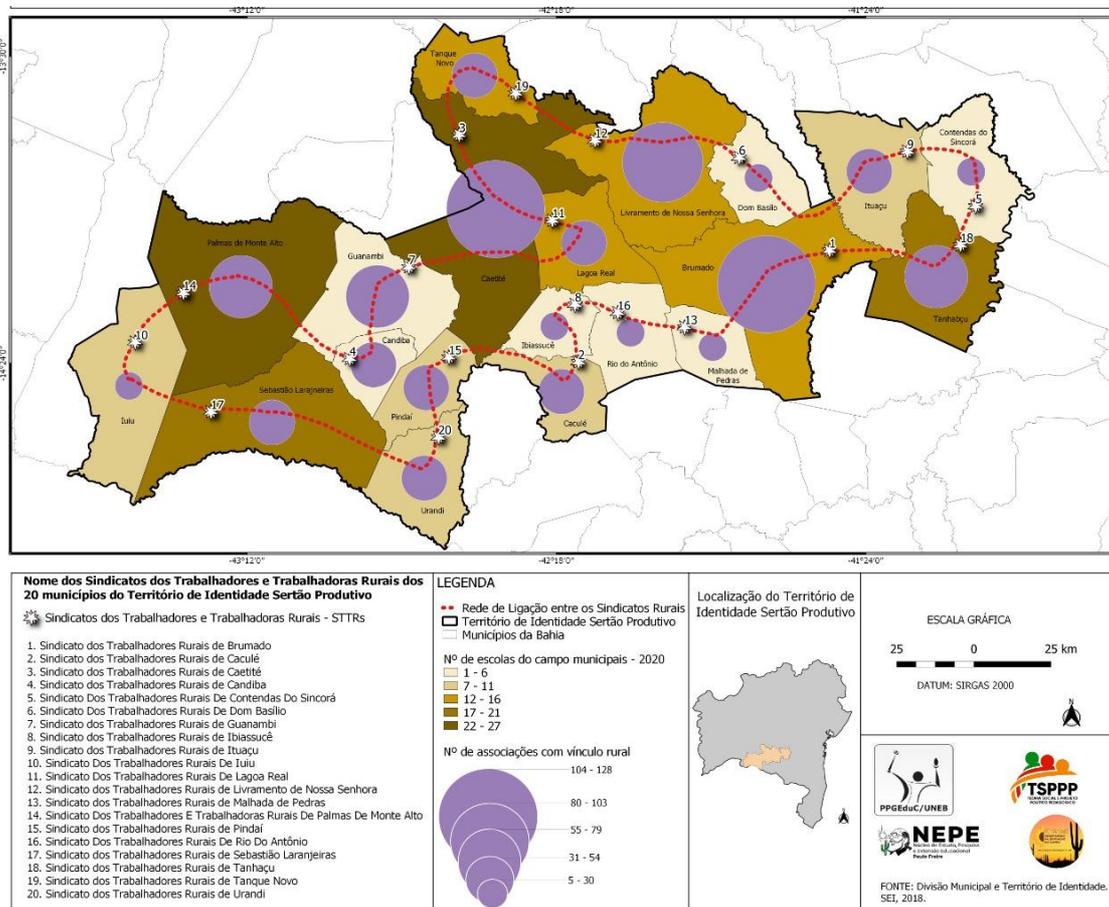
³⁹ Projeto de educação e qualificação profissional para o meio rural realizado pela Central Única dos Trabalhadores e a FASE desde 1998.

perspectiva e ações da FETAG-BA e a CONTAG tanto defendem a EdoC no âmbito da política educacional como já a fazem nas formações sindicais e de base. Da mesma forma aqueles STTRs filiados a FETRAF e CONTRAF, pela defesa do acesso à escolaridade, da agricultura familiar, do desenvolvimento sustentável e solidário. E independente das linhas políticas distintas das Confederações e federações, e dos possíveis aspectos contraditórios de suas ações no campo educacional, que não são foco deste estudo, existe o elemento em comum entre eles, a busca de uma vida digna dos povos do campo com acesso aos direitos, dentre eles a educação, e prova disso é a união delas em mobilizações e seminários em defesa da previdência social e da educação.

Para além dos STTRs existe no Território Sertão Produtivo, conforme afirmado anteriormente, a presença de muitas associações, principalmente no campo. As definições de associações comunitárias rurais perpassam a ideia da união organizada de pequenos produtores com o intuito de garantir melhoria do processo produtivo e das condições de vida na comunidade (MORAES; CURADO, 2004; PEDROSO; JÚNIOR, 2008; DALFOVO *et. al.*, 2010).

Com base em dados dos STTRs e do Mapa das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) gerido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), identificamos a existência de 942 associações localizadas no campo ou com vínculo com o mesmo, nos municípios do Território Sertão Produtivo, conforme pode ser observado na mapa 4, que em sua maioria são associações de caráter privado de produtores (as) rurais e comunitárias.

MAPA 4: Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, associações e escolas do campo no Território de Identidade Sertão Produtivo-BA



Fonte: dados da pesquisa.

Destacam-se em número de associações os municípios de Brumado, Caetité e Livramento de Nossa Senhora. Os dois primeiros são os municípios com os maiores e mais antigos empreendimentos de mineração, e o último tem em seu histórico forte presença da fruticultura irrigada. Segundo Ronani (2013), a organização autônoma dos agricultores, tornou-se instrumento de negociação da comunidade local com o meio externo, ou seja, com os grupos com os quais se relacionam.

Apesar de não ser possível estabelecer, ao certo, uma correlação direta entre o quantitativo de associações e a presença de escolas no campo, identificamos que existem seis municípios no território com até 30 associações, e cinco deles (Contendas do Sincorá,

Dom Basílio, Ibiassucê, Malhada de Pedras e Rio do Antônio) estão entre os sete com menos escolas no campo.

Tal fato associado ao caráter coletivo e solidário das associações rurais (MUENCHEN, 1996) e a pela busca organizada de melhores condições (DAYANA, 2012) fazem com que possamos afirmar que as associações, como sujeitos coletivos ativos, podem colaborar com a construção da EdoC nas comunidades, tornando-se dessa forma uma rede de diálogo para as gestões das escolas do campo.

Cabe destacar que abordamos aqui os STTRs e as associações a nível municipal; contudo, existem nos territórios outras organizações sociais que possuem uma atuação que transcende os limites municipais, sobre as quais falaremos a seguir.

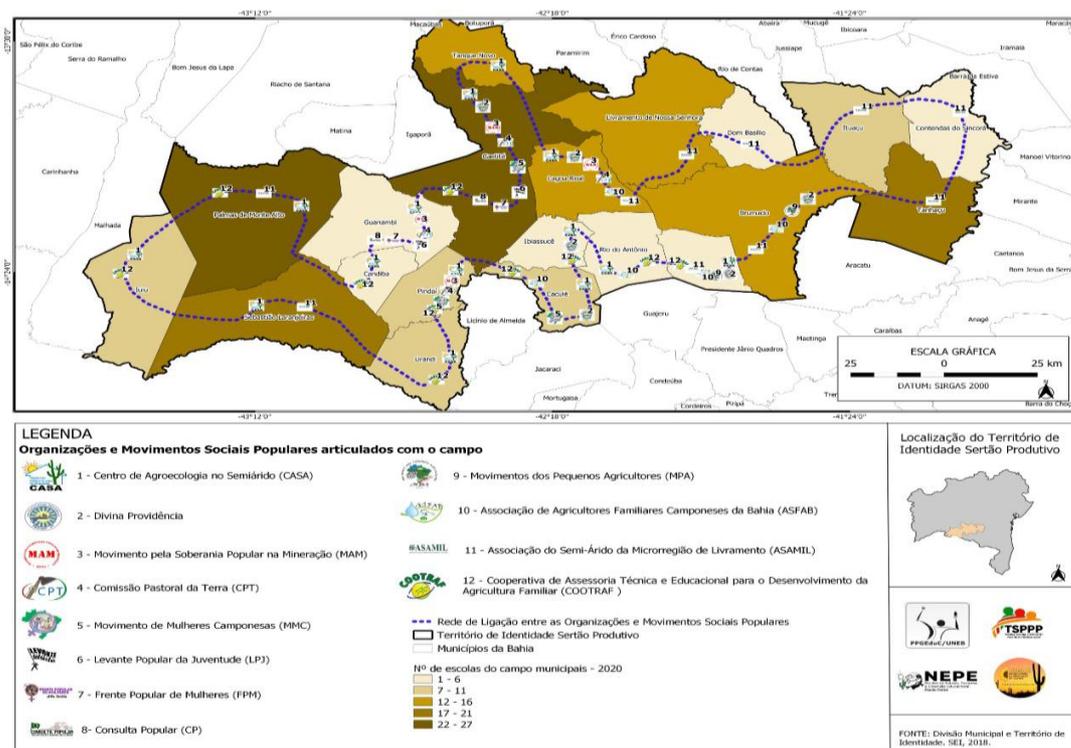
6.2 OS MOVIMENTOS E AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS POPULARES: *QUANTO MAIS GENTE PARA RAPAR E PROCESSAR É MELHOR*

O processo de beneficiamento da mandioca é tão coletivo, que nunca tem gente demais. E mesmo que uma família ou um grupo tenha se organizado para o processo, sempre chega mais uma pessoa para ajudar. Assim como a EdoC, fruto da ação coletiva e sujeitos, movimento e organizações diversos.

Os principais movimentos sociais do campo que construíram/constroem nacionalmente a EdoC no Brasil, desde a década de 1990, não tem histórico de organização e luta no Território Sertão Produtivo, além do movimento sindical abordado anteriormente. Todavia, há um significativo número de outros movimentos e organizações sociais populares que pautam direta e indiretamente um projeto de sociedade que se integram ao Projeto da Educação do Campo. Mapeamos os principais sujeitos coletivos que estão articulados aos princípios e diretrizes da EdoC no contexto do referido Território, tais como Movimento de Mulheres Camponesas, organizações que trabalham com tecnologias sociais de convivência com o Semiárido, agroecologia, assistência técnica e movimentos que pautam a luta pelo direito à água, território e meio ambiente, dentre outros.

Ao todo foram identificados neste estudo doze movimentos e organizações sociais populares, sendo todos os municípios do Território contemplado por pela atuação de algum deles, conforme mapa a seguir.

MAPA 5: Movimentos sociais populares e organizações com associação direta ou indireta com a Educação do Campo no Território Sertão Produtivo-BA



Fonte: dados da pesquisa.

Caetité e Guanambi são municípios estratégicos para essa organização coletiva. Nas cidades mais distantes desse eixo Guanambi-Caetité, a atuação é esporádica e apenas de uma ou duas organizações.

O mapa evidencia que Caetité é o município com maior atuação de organizações e movimentos sociais populares, nove. Em segundo lugar, Lagoa Real, Malhada de Pedras e Guanambi que possuem a mesma quantidade de organizações atuantes, seis. Não é possível relacionar a existência dos mesmos com o número de escolas do campo, já que temos municípios com muitos movimentos e organizações e poucas escolas e vice-versa. No entanto, a abrangência dos mesmos em todos os municípios do território torna viável o estabelecimento de parcerias com as escolas.

Em Guanambi identificamos uma articulação dos movimentos populares a partir da constituição da Casa João Leonardo⁴⁰, com a finalidade de garantir a unidade nas pautas e lutas, bem como construir um espaço plural, e ainda, que dialogue com a maioria dos movimentos que atuam em Caetité.

Dentre as organizações e movimentos sociais populares destacados no mapa, identificamos que elas se aproximam nas lutas, sobretudo, pautadas em um Projeto Popular para o Brasil. Apresentaremos brevemente cada um deles, buscando apontar as relações que estabelecem com o Projeto de Sociedade defendido e construído pela EdoC.

Ao conhecer os objetivos e histórico de cada um, identificamos dois grupos de coletivos que se encontram nas frentes de luta por uma vida digna no campo: 1) os movimentos e organizações (MAM, CPT, Consulta Popular, Frente Popular de Mulheres, MMC, LPJ, MPA), que se inspiram em articulações maiores e explicitam que suas reivindicações comungam de um Projeto Popular para o Brasil; 2) Instituições e organizações que pautam a convivência com o Semiárido a partir da inspiração ou associação à rede Articulação Semiárido Brasileiro (ASA)⁴¹, como é o caso do CASA, ASAMIL, ASFAB, Divina Providência, COOTRAF.

O MAM – Movimento pela Soberania Popular na Mineração - tem como um dos seus objetivos lutar por um Projeto Popular para o Brasil e busca garantir que o povo brasileiro tenha soberania popular sobre os bens naturais (TROCATE; ZANON; VIEIRA, 2015). Esse objetivo já sinaliza a relação com o Projeto da Educação do Campo, pois desde a década de 1990, o Movimento Por Uma Educação do Campo traz nas suas pautas a construção de um Projeto Popular para o Brasil, que seja, como escreveu Benjamin (2000, p.15), “conduzido pelos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura.”

No contexto do Território Sertão Produtivo, o MAM tem atuado junto às comunidades atingidas ou ameaçadas pela extração da mineração, nos municípios de

⁴⁰ A Casa João Leonardo é um espaço coletivo dos movimentos sociais em Guanambi e foi constituída no ano de 2016 com o objetivo de agregar movimentos como MAM, Consulta Popular, Frente Popular de Mulheres e Levante Popular da Juventude. O nome é uma homenagem a João Leonardo, militante popular, assassinado em Palmas de Monte Alto, em 1975, quando tentava fugir da perseguição da Ditadura militar.

⁴¹ “A ASA é uma rede que defende, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido. É uma rede porque é formada por mais de três mil organizações da sociedade civil de distintas naturezas – sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONG’s, Oscip, etc.”. (ASA BRASIL). Para maiores informações: <https://www.asabrasil.org.br/sobre-nos/historia>.

Guanambi, Caetité, Pindaí e Lagoa Real. Azevedo (2018), em pesquisa realizada com militantes do MAM no referido Território, afirma, a partir das falas, que dentre os objetivos do Movimento está o acesso aos direitos da popula o, inclusive políticas públicas que garantam a permanência do povo no campo, com saúde, educa o, lazer, escola no campo, dentre outros aspectos. Ao analisar uma das entrevistas, Azevedo (2018, p. 24) conclui que,

A fala de Topázio nos remete a um projeto de campo e de sociedade em que os sujeitos são considerados em suas especificidades, um campo enquanto espaço de vida para o povo com a garantia de políticas públicas que garantam vida digna para todos e todas.

Na mesma linha de luta, identificamos a **CPT - Comissão Pastoral da Terra** – que surgiu como a o pastoral da igreja católica com objetivo de realizar trabalho de base e para ser suporte para os trabalhadores e as trabalhadoras do campo. Desde a década de 1970 tem se colocado como instrumento para que homens e mulheres construam suas próprias organiza es de luta para enfrentarem conflitos no campo e defenderem seus direitos (CPT, 2010).

No estado da Bahia, a CPT tem atuado com quatro eixos: Luta pela terra, Agroecologia, Comunidades tradicionais, combate ao trabalho escravo e Projeto São Francisco. Ao defender a existência das comunidades tradicionais luta pela preserva o e conserva o das riquezas culturais e dos saberes populares, mas também pela garantia da soberania popular (CPT BAHIA, s/ano). Ou seja, defende com o povo do campo um projeto popular para o país. No Território de Identidade Sertão Produtivo a CPT tem atuado ativamente no enfrentamento aos conflitos da minera o, especialmente em parceria com o MAM, conforme relatos dos próprios militantes. Podemos observar no mapa que a atua o das duas organiza es   comum aos mesmos municípios do Território em referência.

Outro movimento que dialoga com o MAM e a CPT nas a es desenvolvidas no Território   o **LPJ - LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE** – que se propõe a construir um Projeto Popular para o Brasil de forma a transformar a realidade brasileira,

especialmente da juventude negra, periférica, camponesa e também no meio estudantil. Na pauta camponesa estão a luta por educação, pelo direito de permanecer no campo e a construção de futuro digno para os(as) jovens do campo (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, s/ano). Em diversas mobilizações e formações desenvolvidas no Território essas organizações estão articuladas em suas pautas de luta. Isso pode ser observado nos meios de comunicação (sites, redes sociais, programas de rádio, entre outros) em que eles divulgam suas atividades.

Na mesma direção de luta local e nacional aparece a **CP - CONSULTA POPULAR** – que também pauta um Projeto Popular para o Brasil. Dentre as frentes e bandeiras prioritárias estão também a educação e o campo. Para o trabalho com o campo, as pautas foram assumidas integralmente do programa da Via Campesina⁴² (CONSULTA POPULAR, 2011). No Território Sertão Produtivo a CP tem apoiado as lutas dos diversos movimentos e organizações populares, de forma mais atuante e constante junto ao MAM, LPJ, CASA e CPT. A CP da mesma forma constituiu uma **Frente Popular de Mulheres** no Alto Sertão que tem pautado o feminismo popular com mulheres do campo e da cidade. No contexto campesino tem articulado formações e mobilizações que inclui experiências e práticas agroecológicas, autonomia e participação das mulheres em parceria com o MMC.

O **MMC - Movimento de Mulheres Camponesas** – tem lutado contra o modelo neoliberal, machista, patriarcal e capitalista de sociedade. Dentre as bandeiras de luta estão: “ampliação dos direitos sociais, participação política da mulher na sociedade e **projeto popular para o Brasil**”. (PALUDO; DARON, 2012, p. 483, grifo nosso). Como observamos no mapa, o MMC tem atuado em 3 municípios do Sertão Produtivo: Caetité, Caculé e Pindaí, com defesa de um Projeto Popular de Agricultura Camponesa em vários contextos, incluindo diálogos com Sindicato Rural, Escola Família Agrícola e outros movimentos e organizações.

Outro movimento que tem atuado no Território a partir da defesa de um Projeto Popular para o Brasil é o **MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores**. Segundo Gørgen (2012), o MPA construiu um plano camponês como resultado de sua história e de suas lutas. Os pilares que o sustenta são: condições para viver bem no campo e condições

⁴² “A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis”. (FERNANDES, 2012).

para produzir alimento saudável, respeitando a natureza. Conforme observamos no mapa, o MPA está presente no Sertão Produtivo nos municípios de Malhada de Pedras e Brumado.

Em vista disso, todos esses movimentos e organizações descritos partem de coletivos nacionais em articulação territorial que tem lutado e construído um Projeto Popular para o Brasil. O segundo grupo de instituições que dialogam com essas pautas no Território, mas enfatizam o contexto de região semiárida são: COOTRAF, a ASAMIL, ASFAB, Divina Providência e o CASA. O principal eixo da luta dessas organizações é a convivência com o Semiárido, que inclui acesso à água, soberania e segurança alimentar e produção agroecológica.

Segundo a **COOTRAF** - Cooperativa de Trabalho, Assessoria Técnica e Educacional para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar – a missão da instituição é o fortalecimento do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar de modo que possa melhorar a qualidade de vida dos agricultores e das agricultoras. Para isso, constrói estratégias para integrar as políticas públicas e investimentos no campo da educação e da agroecologia por meio da assessoria técnica. (COOTRAF, s.n.t). Os principais projetos desenvolvidos no Território tem sido acesso à água e assistência técnica por meio de tecnologias sociais de convivência com o Semiárido.

A **ASFAB** - Associação de Agricultores Familiares Camponeses da Bahia, a Associação **Divina Providência** de Amparo Social e Cristão, a **ASAMIL** - Associação do Semiárido da Microrregião de Livramento - e o **CASA** - Centro de Agroecologia no Semiárido, são organizações que se vinculam à Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) e têm muitos objetivos e ações em comum, como é o Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido: Programa Um Milhão de Cisternas – P1MC e Programa Uma Terra e Duas Águas – P1+2⁴³. Como podemos perceber pelo mapa, essas organizações tem ampla atuação no Território a partir da luta pela garantia de uma vida melhor para as pessoas que vivem no campo. A principal ação tem sido o acesso à água, mas todos os projetos incluem formação técnica e política.

⁴³ Segundo Pereira (2015), o P1MC tem a finalidade de oportunizar o acesso à água de consumo para as famílias do Semiárido e o P1+2 o acesso à água para produção de alimentos, especialmente hortaliças, bem como para animais de pequeno porte. São programas que integram uma política macro da rede ASA, que é a Convivência com o Semiárido.

A apresentação de todas essas organizações mapeadas no Território Sertão Produtivo nos faz refletir sobre a importância da participação do povo do campo na construção de políticas que garantam uma vida digna. Assim, concordamos com Ribeiro (2010b, p. 29), quando afirma que “São, portanto, os movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação. Os sujeitos políticos coletivos que promovem as experiências de educação rural/do campo.”.

Na mesma linha, Caldart (2011, p.110) afirma que ajudar construir escolas no campo significa contribuir na constituição do povo do campo como sujeitos organizados em movimento. “Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.”. Desse modo, compreendemos que cada um dos movimentos populares pontuados no mapa é de extrema relevância na construção do Projeto de Educação e Escola do Campo que seja do desejo dos sujeitos que vivem no e do campo, pois a maioria se organiza a partir da defesa dos direitos essenciais para uma vida digna no meio rural.

6.3 INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: *É PRECISO EXPERIÊNCIA PARA MANTER O FORNO NA TEMPERATURA CERTA*

Na terra da mandioca além do cuidado do farinheiro em revolver a massa para garantir uniformidade na farinha, é importante que o forno não só seja aceso no momento certo como se mantenha uma temperatura constante para nem queimar, nem deixar a massa crua. O equilíbrio no uso da lenha é primordial para o processo, e o mesmo se alcança com a experiência, a pesquisa, com o ensino.

Existem quatro instituições públicas de ensino superior no Território de Identidade Sertão Produtivo, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); o Instituto Federal da Bahia; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; e a Universidade Federal da Bahia. É certo que a existência das mesmas já é de conhecimento em todo o território, o que queremos aqui é tencionar o potencial e compromisso social dessas instituições para com a consolidação da EdoC no Território.

Apesar de essas instituições estarem centradas em Guanambi, Caetité e Brumado elas atendem, ou tem um potencial de atender, a toda a região, seja na formação como no âmbito da pesquisa e da extensão.

A UNEB possui três Campus dentro do Território, o Campus VI, Campus XII e Campus XX. O Campus VI está localizado no município de Caetité. Segundo dados do site da UNEB, o Campus surgiu pela incorporação da Escola de Nível Superior de Caetité, a UNEB em 1983, inicialmente denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC) e, em 1997, denominada Departamento Ciências Humanas (DCH). E atualmente conta cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, História, Música, Letras com Língua Portuguesa e Literaturas, Letras com Língua Inglesa e Literaturas, bacharelado em Engenharia de Minas, e música. Além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* o Departamento conta com o Programa *stricto sensu* de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS).

A EdoC não está presente na matriz curricular dos cursos, mesmo a maioria dos municípios da região tendo uma população rural superior a urbana e sendo o Departamento composto principalmente por cursos de licenciatura, o que evidencia um desafio interno da EdoC dentro do próprio departamento. Apesar disso, evidencia-se um trabalho rico no âmbito da educação ambiental, questão agrária, memória, cultura e identidade que estão relacionadas aos princípios da EdoC.

O Campus XII da UNEB está localizado em Guanambi, originário da Faculdade de Educação de Guanambi (FAEG), inaugurada em 1989, que em 1997 passa a se chamar Departamento de Educação (DEDC). Atualmente o Campus oferta licenciatura em Pedagogia, e os bacharelados em Administração, Enfermagem e Educação Física. Também possui cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação física e pedagogia, dentre eles a Pós-Graduação em Educação do Campo.

O Campus é a instituição com maior atuação na EdoC no Território, além do componente fazer parte da matriz do curso de pedagogia desde 2007 e esta em processo de inserção na matriz do curso de Educação Física; da Pós-Graduação em Educação do Campo com primeira turma em 2018; o Departamento conta com o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), atuando desde 2004, que possui linha específica na área: Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos

sociais, com vinte e três pesquisadores vinculados dentre eles alguns nomes reconhecidos na região pela atuação na EdoC, como Eugênia da Silva Pereira, Domingos Rodrigues da Trindade, Juliano Vilas Boas, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, e Tatyanne Gomes Marques. Além disso, a linha está em processo de estruturação do Observatório da Educação do Campo do Território Sertão Produtivo – ObEdoC criado em 2020 com o objetivo de acompanhar a oferta de educação para os povos do campo, bem como socializar as pesquisas e projetos desenvolvidos no Território de Identidade Sertão Produtivo-BA.

O Campus XX, com o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), oferta atualmente às licenciaturas em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas e pedagogia e o bacharelado em direito. A EdoC é um dos componentes da matriz curricular do curso de pedagogia e por ser um curso novo e com o quadro de professores ainda não formado, o componente é ministrado por professores (as) colaboradores. Ainda assim há um potencial de inclusão da EdoC no curso de Letras e do direito educacional no Bacharelado em Direito.

Brumado também é sede do Instituto Federal da Bahia- IFBA- Campus Brumado, iniciou suas atividades em 2009 como Núcleo Avançado do Campus de Vitória da Conquista e transformado em Campus em 2013 e oferta cursos Técnicos de Nível Médio e subsequente em Informática, Edificações e o curso superior em Engenharia de Minas. Apesar da EdoC não fazer parte dos cursos ações do Campus, existe um projeto de extensão alinhado ao campo numa perspectiva de desenvolvimentos social sustentável. Trata-se do Projeto Mandala, que articula o uso de tecnologias social para o aprimoramento da agricultura familiar, do qual os participantes do Ciclo de Estudos puderam ter contato, já que os encontros formativos no polo Brumado foram realizados no IF Bahia Brumado. E também alguns grupos de pesquisa que podem dialogar com o campo como os grupos “Território, Educação e Sustentabilidade – TESSER”, “História, Educação, Espaço e Memória”, “Meio Ambiente e Sustentabilidade – GPMAS” e “Linguagens, culturas e identidades”.

Ademais, o Território conta com uma sede do IF Baiano – Campus Guanambi, atuando desde 2009, e atualmente com os cursos integrados ao ensino médio de Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática para Internet,

Técnico em Informática; os cursos subsequentes de Técnico em Zootecnia, Técnico em Agricultura, superior Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e na pós-graduação com a Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e o Mestrado Profissional *Stricto sensu* em Produção Vegetal no Semiárido (MPPVS).

Apesar da EdoC não está presente nas matrizes curriculares, existe um forte potencial de articulação com os curso, projetos e pesquisas do Departamento, a exemplo o “Núcleo de Pesquisa e Extensão do Território Sertão Produtivo: fortalecendo o semiárido” que foi responsável pela articulação da criação da Câmara de Educação do campo do Colegiado Territorial e a inclusão da EdoC no Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável em 2016 e o “Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica (NEAPO)” que vem realizando pesquisas e cursos na área com agricultores e nas escolas, ambos projetos coordenados pela professora Felizarda Viana Bebé.

Em 2020, foi inaugurado um Polo de Apoio Presencial da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Aberta do Brasil que hoje oferta os cursos de Bacharelado em Administração Pública e Licenciatura em Matemática e uma Pós – Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Não há evidências de trabalhos com a EdoC e a mesma não faz parte da matriz dos cursos, mas chamamos atenção para o curso de pós-graduação que tem ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis, possuindo em sua matriz componentes como “Escolas e Sociedades Sustentáveis”, que coadunam com os princípios da EdoC.

Diante do exposto, podemos afirmar que as instituições públicas de ensino superior presentes no Território, pelo seu compromisso com o ensino, pesquisa e extensão, e pelas características citadas acima, são uma importante rede de diálogos para as escolas do campo e suas gestões a fim de fortalecer a EdoC nas práticas e no modo organizacional de ambas.

7 CONCLUSÕES: A FARINHA ESTA PRONTA, CADA UM PEGA SUA “MEIA”

O principal resultado do dia da farinha é claro que é a farinha, que é dividida entre todos(as) que colaboraram pela “meia”, parte da farinha de cada um(a). E todos estão assim pagos e voltam para suas casas levando sua “meia” e alegria de um dia de farinhada. Finalizamos este estudo com a certeza de que da mandioca à farinha existe um longo processo, mas que se torna mais fácil e rico quando feito em coletivo. Do mesmo modo, a gestão das escolas do campo, quanto mais articulada ao trabalho coletivo e à realidade do campo, mais chances tem de se aproximar dos princípios da EdoC.

A EdoC ganhou destaque no campo acadêmico e das políticas educacionais nas últimas décadas por fortes mobilizações sociais pela cobrança do direito à educação dos povos do campo. Contudo, apesar de ter alcançado o âmbito das políticas públicas federais e isso ter reverberado a nível estadual e municipal, a institucionalização da mesma no chão das escolas do campo ainda não foi alcançada em várias realidades.

Ao considerar que a gestão escolar é responsável pela organização da escola na dimensão administrativa, financeira e pedagógica, a mesma tem papel articulador na definição da identidade da escola, de seus projetos e formas organizacionais. O presente estudo partiu do pressuposto de que um dos aspectos que pode dificultar ou colaborar com a institucionalização da EdoC, como projeto da escola do campo e da comunidade na qual ela está inserida, é a gestão escolar. Para discussão de tal tese, elegemos o Território de Identidade Sertão Produtivo na Bahia como espaço da pesquisa a fim de analisar a gestão das escolas do campo, levando em consideração o perfil, as formas organizacionais e as condições de trabalho das (os) gestoras (es), os aspectos da gestão que contribuem ou não para efetivação da EdoC, e as redes de diálogo e apoio existentes e possíveis.

Para tanto, reconhecendo seu caráter histórico, público, político e pedagógico, iniciamos nossa discussão teórica abordando as três dimensões da EdoC: movimento de luta, modalidade educacional e concepção de educação. Como movimento de luta nasce da indignação sobre condições de oferta de educação para os povos do campo, sujeitos mobilizados coletivamente constituíram o Movimento Por uma Educação do Campo. Desde então se luta pelo direito à educação “no” campo, considerando a oferta de

educação no espaço geográfico, e “do” campo, uma concepção de educação construída coletivamente, vinculada à realidade dos povos do campo e a um projeto popular de sociedade.

Destacam-se, como conquistas do Movimento, a ocupação do cenário educacional por sujeitos coletivos, a ampliação da consciência do direito à educação dos povos do campo, a proposição de alternativas presentes tanto nas experiências dos movimentos sociais quanto no âmbito do PRONERA, das Diretrizes da Educação do Campo, seus demais marcos legais, no PRONACAMPO e PROCAMPO.

Apesar da compreensão de que a EdoC referir-se à educação numa dimensão ampliada, a educação escolar sempre foi pauta do Movimento. Mesmo consciente de que sua luta maior é contra a sociedade de classes e, por isso, contra o Estado burguês, cobra-se o papel deste na garantia do direito à educação dos povos do campo.

Assim, surge a dimensão da EdoC como modalidade educacional, legalmente ocorrida na Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que além de a reconhecer como modalidade, reafirma o disposto no artigo 28 da LDB/96, e sugere a pedagogia da terra e da alternância para organização do trabalho pedagógico das escola do campo.

A institucionalização da EdoC como uma modalidade educacional fez com que a mesma passasse a ser reconhecida/lembrada na formulação de documentos legais como nos Planos Educacionais, nos currículos... Contudo, ainda existem desafios básicos em relação à própria garantia do acesso, visto que o fechamento das escolas do campo tem marcado a realidade educacional no país, mesmo em regiões onde a população rural é maior, como é o caso do nordeste, da Bahia e do Território Sertão Produtivo que, nos últimos onze anos, desativou 61,9% das escolas no campo.

Na Bahia, além do fechamento, são apontados como obstáculos ao avanço da EdoC o desconhecimento da política, a ausência de interlocução entre a SEE e os municípios, a distância entre a legislação e a realidade das escolas e a ausência de mecanismos de gestão que contemplem as especificidades.

Especificidades essas que estão relacionadas a questões estruturais, mas também pedagógicas e, por isso, justifica-se a EdoC como concepção de educação. Luta-se não apenas pelo direito ao acesso, e sim por uma educação que tencione a função, a concepção

de educação e de matriz formativa da escola e/ou dos processos educativos. A defesa da especificidade, do respeito à diversidade se faz associada à perspectiva emancipatória de educação, aliada a um projeto popular de desenvolvimento. Assim, consideramos que ela se reafirma em três pilares: o campo como espaço de vida, portanto, parte do reconhecimento dos povos do campo, seus saberes, culturas, e lutas; a educação como direito, logo defende o acesso ao conhecimento historicamente construído; e a transformação social, pois os povos do campo são sujeitos históricos e o acesso ao conhecimento só tem sentido se for utilizado para ampliar a visão sobre a realidade desigual que vem determinado as condições de vida no campo para transformá-la.

Para tanto, a EdoC retoma matrizes da formação humana e se fundamenta em princípios presentes na militância do Movimento, posteriormente, também definidos nos Referencias para uma Política Nacional de Educação do Campo: o Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; da escola vinculado à realidade dos sujeitos; da educação como estratégica para o desenvolvimento sustentável; da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BRASIL, 2006). E nos cinco princípios dispostos no Decreto 7.352 de 2010: respeito à diversidade do campo; projetos político-pedagógicos específicos e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas; controle social mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Deste modo, tal perspectiva de educação só é possível ser efetivada no âmbito escolar quando as iniciativas deixarem de ser pontuais e isoladas e se tornarem compromisso coletivo da instituição e da comunidade, reafirmando a relevância de se analisar a gestão escolar.

A gestão escolar, fruto da necessidade de organização das escolas, tem suas origens na Teoria da Administração Educacional fortemente inspirada na Teoria Geral da

Administração, teoria que visou validar o modo organizacional da produção capitalista. Destarte, muitos dos princípios da TGA foram incorporados à administração educacional e escolar como a fragmentação, racionalização, hierarquização das relações. Tais influências marcaram também a história e produção teórica da gestão escolar no Brasil, tanto que as principais teorias da área ou corroboram (teoria clássica) ou discordam (teoria crítica) dessa influência. A teoria clássica incorpora os pressupostos da TGA no campo educacional, limitando a gestão à atuação de um/a profissional com tarefas gerenciais e funcionalistas. Já a teoria crítica, ao descrever os limites e as contradições da teoria clássica, amplia a função da gestão e seu significado, tencionando as diferenças entre os fins da educação e das empresas e o caráter político e social da gestão.

No Brasil, essa mudança paradigmática se faz desde a substituição do termo administração por gestão e pelas proposições quanto a uma gestão democrática, ambas, fruto das mobilizações pela redemocratização do país e da educação. A gestão democrática passou assim a ser a representação da nova perspectiva de gestão fundamentada na ampliação das dimensões de atuação, na horizontalização das relações, no trabalho coletivo e participativo. Contudo, embora a mesma tenha alcançado o âmbito legal na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, tais normativas são insuficientes para orientar sua implementação nos sistemas de ensino, pois não trazem uma definição precisa do que seria essa gestão democrática, além de possuir limitantes como sua obrigatoriedade apenas ao ensino público; pela limitação da função democrática apenas a elaboração do PPP; pela não determinação do caráter deliberativo dos conselhos escolares. Além de aspectos referentes à autonomia pedagógica, administrativa e financeira; a participação da comunidade na gestão; a formação e a escolha dos dirigentes.

A Resolução nº 4 de 2010 do CNE, mesmo com alguns artigos e um capítulo dedicado à gestão democrática, também pouco avançou na definição da mesma. Traz a possibilidade da ambiguidade, além de transferir para a escola a responsabilidade de fundamentá-la, como se a nível nacional isso já tivesse sido feito.

A proposição da gestão democrática está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), isso porque o

Movimento, ao reavivar a crítica à organização escolar, traz em seus princípios elementos que obrigam a reestruturação da gestão, a democratização, autonomia, atuação pedagógica. Assim, a gestão democrática defendida para as escolas do campo deve estar associada ao reconhecimento das especificidades dessas instituições, incorporando as mesmas em suas práticas de gestão.

Em vista disso, as categorias organização coletiva e vínculo com a comunidade/realidade local são definidas como representação dos anseios dessa concepção de gestão democrática presente nos princípios da EdoC e que se tornou orientação legal na promulgação das Diretrizes Operacionais. Tal documento inova ao ampliar os sujeitos que devem compor essa gestão, incluindo a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores. Como também traz proposições associadas ao compromisso da gestão e da escola com a comunidade, com um projeto de desenvolvimento popular do campo, a abordagem coletiva de seus problemas e a Organização do Trabalho Pedagógico com vias à transformação da realidade a nível local e a nível de projeto de sociedade. A vida no campo com dignidade, a coletividade, o desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável surgem como elementos orientadores do processo de gestão comprometida com a formação humana e emancipatória. Entretanto, tais anseios relacionados à gestão democrática não estão presentes nos programas da EdoC no Brasil que abordam o tema, como o PRONACAMPO e o Programa Escola Ativa.

Diante do exposto, compreendem-se as dimensões da EdoC e seus avanços legais, as heranças históricas das práticas de gestão vinculadas a uma perspectiva capitalista de organização e gerência, as ausências e inconsistências legais em relação à gestão democrática... Assim, pensar a contribuição da gestão escolar na institucionalização da EdoC torna-se um desafio que envolve vários aspectos. Por tanto, organizamos nossa análise em quatro subtópicos que tratam do perfil das/os Gestoras (es), as formas organizacionais e condições de trabalho, a relação com aspectos da EdoC, e as redes de diálogo e apoio.

Sobre o perfil, os dados analisados evidenciaram que as(os) gestoras(res) das escolas municipais do Território de Identidade Sertão Produtivo são majoritariamente mulheres com mais de 40 anos, apesar do Território ter percentuais maiores de homens na gestão se

comparado à área urbana e nacional, e as(os) profissionais mais jovens ocuparam com maior frequência os cargos.

Um destaque importante refere-se à inversão no cenário nacional sobre a auto declaração de raça, cor e etnia. Enquanto que em nível de Brasil a predominância na gestão das escolas é de brancas(os), no Sertão Produtivo a maioria se declara pretas(os) e pardas(os).

Em relação ao local de moradia, a predominância é de gestoras(es) que residem no espaço urbano. Tal fato por vezes acaba dificultando o trabalho e o vínculo com a comunidade pelas distancias. São profissionais com mais de dez anos de trabalho na educação, mas inexperientes no cargo de gestão com apenas dois ou cinco anos de atuação, e recebem até três salários mínimos. Outro destaque é que mais de 80% assumiram o cargo por indicação, sendo que dos residentes em área urbana a indicação foi à forma de provimento do cargo de 93,8%. As falas evidenciaram que a combinação entre o/a gestor/a de “fora da comunidade” indicado ao cargo acaba distanciando a comunidade da escola. O que é reafirmado nas atividades do Ciclo em os(as) participantes destacam a relevância da eleição na construção da gestão democrática, mas também trazem a realidade das(os) gestoras(es) residem ou não na comunidade como fator que dificulta ou facilita a articulação escola e comunidade.

No tocante à formação, essas/es profissionais, em sua maioria, possuem ensino superior, ainda que os dados do Sertão Produtivo evidenciem que as escolas do campo são aquelas com maior percentual de gestoras (es) sem ensino superior e sem licenciatura comparada a realidade urbana e nacional. No que tange à pós-graduação, embora 65,3% tenham especialização e a única gestora com mestrado do Território atue em uma escola do campo, o Sertão Produtivo ainda tem o maior percentual de profissionais sem pós-graduação e são os que mais fazem cursos aperfeiçoamento de curta duração, conforme evidencia tabela 10.

Sobre a EdoC, a maioria das(os) gestora(s) que responderam ao questionário afirma conhecer a legislação, mesmo 53,6% nunca terem feito formação na área. Essa ausência de formação na área foi um dos pontos mais destacados nas atividades do Ciclo. As (os) participantes expõem como a ausência de formação específica na área dos profissionais que atuam nas escolas do campo dificulta a efetivação da EdoC, e essa ausência é

associada a não oferta e ao não interesse por parte dos(as) profissionais, como também pode estar relacionada a sobrecarga de trabalho dos mesmos considerando outros dados deste estudo.

Entre os que fizeram alguma formação, destaca-se o percentual referente aos que buscaram por conta própria e/ou fizeram cursos ofertados pela Secretaria de Educação, e posteriormente seguem a oferta por Universidades e por movimentos sociais.

Dentre as (os) gestoras (es) que assumiram o cargo por indicação, 60,8% conhecem a legislação, contudo, pouco mais da metade deles participaram de algum tipo de formação sobre EdoC. Há um interesse ou necessidade de se inteirar das normativas referentes à modalidade por parte da maioria dos que assumem o cargo por indicação, mas tal busca não necessariamente perpassa um processo formativo. Em contrapartida, todas(os) as(os) gestoras(es) que ingressaram por concurso ou eleição fizeram formação na área e conhecem a legislação.

Quando comparamos o local de residência das/os gestoras(es) e o conhecimento da legislação, dos residentes em área urbana, 68,8% afirmam ter conhecimento sobre a mesma, já dos residentes no campo apenas 33,3%, isso pode estar associado a não formação ou as formações mais aligeiradas.

No ciclo de estudos temáticos, analisamos os principais marcos legais da EdoC, fazendo reflexões sobre o conteúdo, a ampliação dos temas abordados nas mesmas, e como os municípios dos participantes se encontravam perante a tais aspectos. Os(as) participantes foram se aprofundando das leis e resoluções de modo que ao final reconheceram os avanços legais e o potencial das mesmas mesmo estando ainda distantes de serem implementadas.

Diante do exposto, observam-se avanços no que se refere à equivalência proporcional entre professoras e gestoras, a experiência na área da educação, o número considerável de profissionais com ensino superior e pós-graduação e o conhecimento dos Marcos Normativos da EdoC. Apesar de que ainda se faz preciso problematizar aspectos referentes aos percentuais de gestores homens, da ausência de ensino superior, da licenciatura na formação, e a opção por formações aligeiradas.

São dados preocupantes os resultados que demonstram a inexperiência na gestão; o baixo salário comparado a área urbana e média nacional, a indicação como principal forma de provimento do cargo, principalmente daquelas(es) residentes em área urbana; e a pouca formação das (os) mesmas/os sobre a EdoC.

Os aspectos referentes à qualificação, experiência e salário nos fazem refletir sobre as condições materiais dessa/e profissional para enfrentar os desafios da gestão de uma escola do campo, que historicamente foi relegada ao descaso. O fato da maior parte das (os) gestoras (es) residir em área urbana e principalmente a indicação como forma predominante de provimento do cargo tensiona o caráter da organização coletiva e do vínculo com a comunidade. O conhecimento da legislação desvinculado de uma formação ampla sobre a EdoC pode levar ao distanciamento dos princípios e a percepção da EdoC apenas como modalidade, desconsiderando sua dimensão de luta e concepção de educação, além de estar em desacordo com um dos princípios: desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo.

Considerando as formas organizacionais, as análises nos levaram à identificação de três formas de gestão, as quais denominamos de gestão real, gestão nucleada, e a não-gestão. 64,3% das/profissionais estão em uma gestão real, ou seja, existe um/a profissional, ou mais nos casos de vice direção, que assume o cargo em uma escola do campo. São responsáveis legais e atuam cotidianamente na gestão da mesma, isso faz com que esteja mais próximo da escola, da comunidade, o que torna mais fácil atuar em todas as dimensões da gestão. O que torna-se mais difícil quando as negações as escolas do campo fazem com que a própria existência da presença ou da figura do/a gestor/a não seja algo garantido, realidade presentes na gestão nucleada e na não-gestão.

A gestão nucleada caracteriza-se pela atuação de um/a profissional em mais de uma escola. Segundo os dados analisados o Sertão Produtivo existem gestoras (es) que assumem duas, três, cinco e até mais de cinco escolas. As falas das/os pesquisadas/os evidenciam como as dimensões da gestão acabam ficando subalternas diante a dificuldade de uma presença mais continua por questões relacionadas à distância, transporte, condições das escolas. A ausência de uma equipe de trabalho definida também é um ponto destacado, porque ainda existe um número considerável de escolas sem secretaria escolar e

coordenação pedagógica, isso faz com que a carência de apoio pedagógica e administrativo seja apontada como dificultores do funcionamento da escola e conseqüentemente da gestão, levando a uma sobrecarga de trabalho.

A terceira forma de gestão refere-se a não-gestão, assim denominada por se tratar apenas de uma representação legal/formal das escolas do campo, assumida em alguns dos municípios do Território pela/o secretária/o municipal de educação. A denominamos de não-gestão por entender que diante das inúmeras funções e compromissos do cargo de secretário/a, dificilmente ela/e dará conta de atender as dimensões da gestão e acompanhar essas escolas. Tal fato também pode levar ao descumprimento do disposto na LDB/96 quanto à formação e experiência docente como pré-requisitos para atuação no cargo, além de acabar limitando o acompanhamento e os vínculos com a escola e comunidade.

Tais elementos nos fazem inferir que o cumprimento de todas as dimensões da gestão na perspectiva ampla defendida no campo teórico e a construção de uma gestão comprometida com a transformação social, conforme orientações das Diretrizes e princípios da EdoC, se tornam aspectos secundários nas formas de gestão nucleada e na não-gestão. A ausência de condições materiais para o exercício do cargo/função, o distanciamento das instituições escolas e comunidades, a burocratização de suas ações limitadas a questões legais e formais, as múltiplas responsabilidades técnico-administrativas pela ausência de pessoal de apoio fazem com que a gestão se limite a questões do cotidiano imediato.

Sobre as condições de trabalho, consideramos inicialmente a existência de um local/sala de trabalho, e apesar de a maioria das/os pesquisados afirmar tê-lo na(s) escola(s) que atuam, existe 29% de gestoras (es) que não estão nas escolas, pois seu local de trabalho tornou-se a Secretaria de Educação, e outros 14%, que ou estão trabalhando em condições estruturais precárias dividindo outros espaços da escola, ou a presença delas/es nas escolas se faz de modo esporádico, não exigindo um espaço próprio.

Em relação aos dificultadores do funcionamento da escola, são apontados: a insuficiência de recursos tanto financeiros e pedagógicos, alta rotatividade do corpo docente e problemas com o transporte de alunos. Já quando questionados sobre a maior dificuldade em atuar na gestão de escola do campo as duas questões mais evidenciadas

pelas (os) gestoras (es) referem-se às condições estruturais da escola e ao currículo, comprovando como a dimensão de luta e da concepção de educação são os grandes desafios nas escolas do campo. Também foram apontados a distancia da sede, do desafio das classes multisseriadas, o acesso aos alunos em dias chuvosos e a rotatividade dos professores que acabam limitando a atuação da gestão a questões de funcionamento e dificultando a continuidade dos aspectos pedagógicos.

Nas realidades em que foram evidenciadas melhorias nas condições de funcionamento da escola, segundo a fala dos(as) participantes, essas se deram pelo processo de nucleação intracampo, pois garantiu melhoria da estrutura e da composição dos recursos humanos e pedagógicos das escolas. Contudo é relevante não naturalizar a nucleação como única forma de garantia de melhoria da escola do campo, neste sentido se destaca uma fala de um(a) participante do Ciclo que aponta como avanços da EdoC o investimento na melhoria das escolas do campo, ao contrário dos discursos de fechamento ou nucleação das escolas pelas precariedade e ausência de alunos, no município há uma preocupação em se garantir melhorias justamente para manutenção dos(as) alunos (as), e da escola.

As falas e os dados evidenciam como as condições materiais/estruturais acabam dificultando o avanço na construção da EdoC, pois revelam o distanciamento físico entre boa parte das/os profissionais e as escolas. Ainda há ausência de uma equipe administrativa e pedagógica na gestão de algumas escolas, precariedade estrutural das escolas e o desafio que construir um currículo condizente com os princípios da EdoC sem formação, distante da comunidade e com uma rotatividade de profissionais.

No que se refere o currículo, citado também como uma das maiores dificuldades em atuar na gestão de escola do campo pelas(os) gestoras (es) que responderam ao questionário e também principal temática abordada na atividade/ação referente à organização do trabalho pedagógico da escola, reforça a preocupação da gestão em relação a este aspecto. Contudo, apesar se ser apontado como uma das principais dificuldades e terem demonstrado preocupação quanto ao currículo, quando solicitamos aos participantes do Ciclo que descrevessem sobre como a gestão poderia contribuir com a efetivação da EdoC, apenas 8,8% dos temas abordados referiram-se ao currículo. Isso nos faz refletir se a preocupação das(os) gestoras(es) quanto ao currículo é fruto de uma consciência real da

importância do mesmo e do papel da gestão em sua construção ou advém de discursos e cobranças.

Ao relacionar a gestão com a EdoC no que tange às categorias organização coletiva e vínculo com a comunidade, analisamos a gestão democrática; a existência, composição e atuação de conselhos; a forma de elaboração do Projeto político Pedagógico e os temas dos projetos das escolas.

Para os(as) participantes do Ciclo de Estudos Temáticos, a gestão democrática é afirmada como inerente à EdoC. Os(as) participantes reconhecem a ampliação conceitual do termo nas Diretrizes, reafirmam a relevância da participação e a articulação ao projeto de desenvolvimento, como também apontam os desafios para a concretização da mesma, sobrecarga dos profissionais, recusa a participação pelos pais, pouca abertura da gestão. 31,9% das menções nas atividades sobre o papel da gestão na efetivação da EdoC tratavam da gestão democrática, seguidas do fortalecimento de um projeto popular de desenvolvimento do campo, currículo, PPP, fortalecimento das identidades dos alunos, na formação, relação com a comunidade, rompimento com o caráter burocrático da gestão, ocupação de cargos/funções da escola por pessoas da comunidade, e incentivo a práticas pedagógicas.

Em relação à existência dos conselhos escolares, a partir dos dados pesquisados, identificamos que quase 90% das escolas municipais do campo do Território Sertão produtivo o possuem. Em relação a sua composição, os denominamos em conselhos clássicos, formados apenas por membros da instituição escolar; e conselhos mais democráticos, com a inclusão de membros da comunidade externa e/ou da sociedade civil organizada. Em relação à atuação dos mesmos, classificamos os conselhos como com olhar interno, aqueles voltados apenas para questões relacionadas à escola, e com olhar externo, com funções que abrangem aspectos da comunidade.

A análise dos dados, segundo a classificação estabelecida, demonstrou que 50% dos conselhos são mais democráticos e 32,1% clássicos. Em relação à função, o olhar interno compreende 55,1% das ações desenvolvidas pelos conselhos. Assim, os conselhos das escolas municipais do campo do Território Sertão Produtivo são mais democráticos, contudo, ainda com um olhar interno. Deste modo, percebe-se que, embora tenham avançado no que tange à ampliação da participação comunitária em sua composição, e isso

ter contribuído para ampliação do olhar da escola para aspectos do contexto em que ela está inserida, principalmente no estabelecimento de articulações entre escola e comunidade, as preocupações referentes a aspectos internos da escola ainda são o centro da atuação desse órgão.

Isso talvez tenha relação com a frequência de reuniões, já que 48% das (os) gestoras (es) afirmaram que o conselho se reúne apenas duas vezes ao ano. Torna-se difícil ampliar as áreas de atuação sem uma rotina de trabalho que possibilite a autogestão. Além disso, é preciso considerar os limites da participação e da própria autogestão numa sociedade capitalista, cujos princípios da heterogestão estão centrados na hierarquização das relações, na divisão do trabalho intelectual e manual, na centralização das decisões e do poder.

Os conflitos existentes pela contradição entre os interesses do capital e o os princípios da EdoC também se fazem presentes nas temáticas dos projetos realizados pelas escolas do campo do Território, os direitos dos povos do campo e a questão agrária são os temas menos presentes, seguidos da soberania alimentar e vida no campo. Questões que rompem com a dicotomia entre campo-urbano e o modelo de desenvolvimento apenas com viés econômico vigente no Brasil, onde o poder do latifúndio e do agronegócio é demarcado geograficamente e na política do país.

As principais temáticas citadas foram meio ambiente, desigualdade social e agricultura familiar, mas compreendendo as relações estruturais implícitas em tais debates, como discutir meio ambiente sem problematizar a questão agrária? Ou desigualdades sociais sem abordar os direitos dos povos do campo? Trazer como tema a agricultura familiar desassociada da soberania alimentar e da vida no campo? Desta forma compreendemos que as questões estruturais específicas à realidade do campo ficam a parte, o que pode levar a superficialização e abstração do debate.

Embora a composição mais democrática dos conselhos não tenha contribuído efetivamente para a ampliação do olhar do mesmo para questões da comunidade, quando comparamos a forma de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas e os temas dos projetos, identificamos que questão agrária e direitos dos povos do campo são temas presentes apenas nas instituições que elaboraram seu próprio PPP com a participação da equipe escolar e da comunidade. Deste modo, o poder na mão da coletividade pode vim a contribuir com a ampliação das funções da educação e a formação humana.

Ainda sobre o PPP, no Território pesquisado, a maior parte deles é fruto da elaboração própria com participação da equipe escolar e comunidade (32,1%) ou da equipe escolar (17,8%), no primeiro caso tal fato possibilitou uma diversificação maior das temáticas dos projetos. Embora essa diversificação também se faça presente nas instituições que utilizam um modelo pronto de PPP, a discussão com a equipe escolar ainda esteve presente, ou seja, nas instituições que utilizam um modelo pronto sem discussões na escola e/ou com a comunidade às temáticas se limitam ao debate do meio ambiente.

Os participantes do Ciclo de Estudos Temáticos evidenciam a relevância do PPP, destacado juntamente ao currículo, destacado nas atividades sobre a Organização do Trabalho pedagógico. Para tanto, apontam como aspectos importantes: sua construção coletiva, valorização do saberes, da cultura, a formação humana, o trabalho com princípio educativo, coletividade, vida com dignidade, transformação social, vinculação da educação a um projeto de sociedade e de desenvolvimento. Entretanto, assim como o currículo, o PPP só aparece em 8,8% das proposições de como a gestão pode colaborar com a efetivação da EdoC.

A principal articulação escola e comunidade é em relação à organização de eventos organizados pela escola. Ainda assim é considerável o percentual de ocupação da escola pela comunidade para além dos processos de ensino aprendizagem, é no espaço escolar que a comunidade se junta, realiza atividades em diversas áreas, evidenciando como a instituição torna-se referencia para as atividades da comunidade. Contudo, segundo as(os) gestoras (es), o menor percentual de relação se faz no trabalho voluntário, a pouca ou nenhuma colaboração da comunidade com a escola, o que demonstra um desresponsabilização da comunidade coma escola e um elemento na contramão da autogestão. Tal dado torna-se contraditório ao identificar que a comunidade é o segundo maior percentual na rede de apoio e diálogos da gestão das escolas do campo.

Em face do exposto, destacamos como pontos positivos a vinculação entre EdoC e a gestão democrática, a existência dos conselhos e uma composição mais democrática dos mesmos em boa parte das escolas e a elaboração própria do PPP ou ao menos o debate sobre o mesmo com a equipe escolar, o que possibilitou uma ampliação das temáticas dos projetos desenvolvidos pelas instituições. Contudo as funções dos conselhos centradas em

questões internas a escola; a baixa frequência das reuniões e a pouca inserção de temas centrais no debate da EdoC, como questão agrária e direitos dos povos do campo; a não existência de PPPs e o percentual de utilização de PPPs prontos em algumas escolas, e a pouca percepção sobre o papel da gestão na aproximação dos PPPs aos princípios da EdoC, são aspectos que tendem a distanciar ou são fruto do distanciamento entre a gestão dessas escolas e os princípios da EdoC.

Diante de tais desafios e levando em consideração a relevância das parcerias estabelecidas entre escola, comunidade, organizações e instituições que podem colaborar com a gestão, mapeamos as redes de apoio e diálogo existentes no Território. As/os gestoras (es) destacam como principais atores em sua rede: outras/os gestores, a comunidade e instancias superiores.

A troca de apoio com a(o) outra(o) colega é como as/os gestores se sentem mais apoiados, o diálogo da comunidade é destacado, contudo as falas também evidenciam que a construção do projeto da escola vinculado a EdoC esbarra na ausência de apoio e aceitabilidade da comunidade, e isso muitas vezes deve-se às negações e estereótipos históricos relacionados ao campo. As instâncias superiores cumprem seu papel nas orientações gerais, embora muitas vezes não especificamente considerando a EdoC.

Compondo, em menor percentual, a rede de apoio e diálogo está as Universidades, os sindicatos/associações e os movimentos sociais. O que demonstra um distanciamento entre os mesmos, de tal modo que embora no Território sejam esses órgãos/instituições com maior militância na EdoC, na percepção das gestoras (es) há uma ausência de um povo do campo organizado e/ou de movimentos em favor da EdoC no Território.

No Ciclo de Estudos a única organização citada pela articulação de um processo formativo sobre a EdoC junto as escolas foi o Centro de Agroecologia do Semiárido (CASA). O Casa, vinculado a Articulação Semiárido Brasileiro (ASA), tem como principal finalidade contribuir com a construção e desenvolvimento do Semiárido de forma justa e solidária, considerando os aspectos educacionais, ambientais, políticos, sociais, culturais, dentre outros alinhados a melhoria da qualidade dos povos do Semiárido e atuou nas escolas de sete municípios do Território com o Projeto Cisternas nas Escolas. Os processos formativos desenvolvidos pela instituição na implementação desse projeto marcaram seus participantes, de modo que alguns sujeitos da pesquisa sempre faziam

menção as discussões dos encontros e aos profissionais que os realizou, se tornando referência no debate sobre semiárido e sobre a EdoC, o que evidencia o potencial formativo da instituição.

Contudo, o fato de somente o CASA ser citado nos fez questionar o “desconhecimento” das demais organizações, movimentos sociais e sindicais no Território que pautam questões vinculadas diretamente à EdoC. Na nossa compreensão, esse dado revela uma falta de articulação e de trabalho coletivo entre a educação escolar e os mesmos. Neste sentido, apontamos que é preciso a criação de uma rede entre as organizações e os movimentos sociais populares do Território, de modo que a escola e o campo possam avançar na construção e consolidação de um Projeto Popular para o Brasil, sobretudo, a partir das ações no campo educacional do Território Sertão Produtivo. Por isso ampliamos o mapeamento para identificação das demais instruções/organizações que já atuam na EdoC ou tem um potencial para atuarem e estabelecerem redes com as escolas do campo.

Definimos a composição de tais redes de acordo com a natureza da instituição/organização, assim constituímos três redes: a dos sindicatos e associações, a dos movimentos sociais populares e organizações, e a de instituições públicas de ensino superior. Todas as instituição/organização foram selecionadas tendo como base sua articulação direta com aspectos relacionados à EdoC e vida no campo ou de acordo com seu potencial formativo e extencionista.

A presença marcante dos STTRs no território e as ações de suas representações a nível estadual e nacional demonstram a possibilidade de constituição de redes de diálogos entre as escolas do campo e os STTRs, a fim de se aproximar da perspectiva de gestão das Diretrizes e da própria construção da EdoC, porque alinhados a perspectiva e ações da CONTAG e FETAG, a qual a maior parte dos sindicatos são filiados, eles tanto defendem a EdoC no âmbito da política educacional como já a fazem nas formações sindicais e de base, como é o caso dos GES. Da mesma forma, aqueles STTRs filiados a FETRAF e CONTRAF, pela defesa do acesso a escolaridade, da agricultura familiar, do desenvolvimento sustentável e solidário.

Além dos STTRs, identificamos a existência de 942 associações localizadas no campo ou com vínculo com o mesmo. E, apesar de não ser possível estabelecer, ao certo,

uma correlação direta entre o quantitativo de associações e a presença de escolas no campo, identificamos que existem seis municípios no território com até 30 associações, e deles cinco estão entre os com menos escolas no campo. As associações, como sujeitos coletivos ativos, podem colaborar com a construção da EdoC nas comunidades, tornando-se assim uma possível rede de diálogos para a gestão das escolas do campo.

Também identificamos neste estudo doze movimentos sociais populares e organizações que atuam no território e tem forte vinculação a EdoC ou a aspectos presentes em seus princípios, e embora não foi possível relacionar a existência dos mesmos com o número de escolas do campo, a presença deles em todos os municípios do território torna viável o estabelecimento de parcerias com as escolas.

Ao conhecer os objetivos e histórico de cada um, identificamos dois grupos de coletivos que se encontram nas frentes de luta por uma vida digna no campo: 1) os movimentos e organizações, que se inspiram em articulações maiores e explicitam que suas reivindicações comungam de um Projeto Popular para o Brasil (MAM, CPT, Consulta Popular, Frente Popular de Mulheres, MMC, LPJ, MPA); 2) Instituições e organizações que pautam a convivência com o Semiárido a partir da inspiração ou associação à rede ASA (CASA, ASAMIL, ASFAB, Divina Providência, COOTRAF).

A apresentação de todas essas organizações mapeadas no Território Sertão Produtivo nos faz refletir sobre a importância da participação do povo do campo na construção de políticas que garantam uma vida digna, da mesma forma corroboramos que ajudar a construir escolas no campo significa contribuir na constituição do povo do campo como sujeitos organizados em movimento, num movimento dialético. Portanto cada um dos movimentos populares pontuados é de extrema relevância na construção do projeto de educação e escola do campo que seja do desejo dos sujeitos que vivem no e do campo.

Compondo a rede de instituições de ensino superior públicas no Território de Identidade Sertão Produtivo, temos a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com três campus, VI, XII, XX; o Instituto Federal da Bahia; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; e a Universidade Federal da Bahia. Todas com um potencial e compromisso social que já vem ou podem vir a contribuir para com a consolidação da EdoC no Território.

Destacam-se nessa caminhada o Campus XII da UNEB com forte atuação na EdoC nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, vinculado a linha “Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais” do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). E o Campus Guanambi do IF Baiano que vem pautando a EdoC na organização do Colegiado Territorial e com ações formativas no âmbito da agroecologia.

Apesar do desafio da implementação da EdoC nas matrizes curriculares das licenciaturas presentes nessas instituições, por algumas características específicas apontadas no estudo e pelo compromisso das mesmas com o ensino, pesquisa e extensão em um território rural, podemos afirmar que as instituições públicas de ensino superior presentes no Sertão Produtivo são uma importante rede de diálogos para as escolas do campo e suas gestões a fim de fortalecer a EdoC nas práticas e no modo organizacional de ambas.

Evangelista (2016), ao discutir a tese do papel do gestor como seu agente implementador da política de Educação do Campo nas escolas do campo da Microrregião de Poços de CaldasMG, destaca que o mesmo não vem ocorrendo de forma efetiva porque profissionais ainda atuam de forma automática como cumpridores de determinações de instâncias superiores em uma rotina de trabalho limitada.

Ao fim da pesquisa, as conclusões deste estudo nos fazem reforçar a tese da relevância da gestão na institucionalização da EdoC como projeto das escolas e comunidades do campo, considerando não apenas o papel do(a) gestor(a), mas também seu perfil, condições de trabalho, formas organizações da gestão na qual atuam, aspectos que aproximam a gestão da EdoC, e a existência de redes de apoio e diálogo. Assim se faz a farinha.

Por isso, para que tal tese se efetive no contexto do Território do Sertão produtivo, é preciso que se garantam as condições materiais de trabalho aos(às) profissionais que estão à frente dessa gestão; formação específica sobre a EdoC para as/os mesmas/os; fomentar formas organizacionais da gestão que garantam o cumprimento de todas as dimensões da mesma; vínculo com a comunidade e a organização coletiva; e o estabelecimento de redes de diálogo e apoio.

Que possamos aprender com a gestão comunitária das CEFFAs e com a racionalidade coletiva presente na gestão da educação no MST para tencionar as formas de gestão das escolas do campo, isso porque elas estão tão naturalizadas em nosso cotidiano que a dimensão histórica, econômica e política de sua constituição são quase esquecidas. Esses são os primeiros passos para se construir uma gestão escolar verdadeiramente da EdoC e que reconheça o papel da escola na transformação social.

E, mesmo cientes dos limites impostos pelas condições materiais, determinantes externos e referentes aos princípios do capitalismo, é primordial que as críticas, ao invés de se limitarem ao que não dar para ser feito, proponham o que é possível se fazer para além e/ou contra esses limites. Principalmente no contexto político de desgovernos do qual o Brasil vem passando nos últimos anos, que tem assumido forte caráter neoliberal e ultraconservador, negando não só as especificidades dos povos do nosso país como diminuindo as condições materiais e sociais de acesso a uma vida digna pelos mesmos.

Para que a ciência possa contribuir com a transformação social e considerando os poucos trabalhos na área e os limites deste estudo, outras pesquisas são necessárias, a exemplo, aquelas que possam discutir sobre os processos de constituição e funcionamento dos conselhos escolares das escolas do campo; a relação gestor “de fora” e a comunidade rural; a relação gestão escolar e comunidade em contextos rurais específicos, como em comunidades quilombolas; sobre a gestão das escolas do campo situadas no meio urbano; e a relação entre a gestão e desempenho das (os) alunas (os). O campo de pesquisa é vasto e quanto mais estudos tivermos sobre a gestão das escolas do campo, mais condições teremos de analisar quais aspectos da gestão das escolas do campo podem influenciar sua função na institucionalização da Educação do Campo como projeto da escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n.º. 135, p.465-480, abr.-jun., 2016.

ALBUQUERQUE, J. de O.; CASAGRANDE, N. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. P. 117-150

AMBONI, V. **A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Mariguela**. (Tese) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: UFSCar, 2015.

AQUINO, A. E. de O. Autogestão e educação: um estudo sobre a aproximação da categoria socialista pelas doutrinas gerencialistas aplicadas à administração. [dissertação] Mestardo, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

ARAÚJO, I. P. de. **Tecnologias Sociais e Práticas Educativas Contextualizadas para a Convivência com o Semiárido: partilhando saberes e construindo novos olhares em territórios camponeses**. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2016.

ARAÚJO, S. da S. **Gestão e participação: um estudo sobre a associação mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas AMEFAP, Pintadas, Bahia**. (Dissertação) Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, 2009. P. 150.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. In: **Educação e Sociedade**. Ano 1, n. 2. 1979. P. 36-46.

ARROYO, M. A administração da educação é um problema político. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.s). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASA BRASIL. **Ações** – Cisternas nas escolas. Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/acoes/cisternas-nas-escolas>. Acesso em 25 de fev. 2021.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Consulta**. Disponível em : <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em: março de 2020.

AZEVEDO, V. dos R. R. **A Contribuição do Movimento pela Soberania Popular na Mineração no Alto Sertão da Bahia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo). UNEB, 2018.

BAHIA. **Lei Nº 13214 de 29/12/2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. Salvador, Bahia, 2014.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE Nº 103**, de 28 de setembro de 2015 - Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1995.

BARRETO, R. M. (org). Bahia 2000-2013. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. A formação dos educadores do campo. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional v. 4 n. 8, p. 150-168, 2009.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000. 63 p.

BENJAMIN, C. Um Projeto Popular para o Brasil. In.: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete **Por Uma Educação Básica do Campo**. Caderno nº 3. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000.

BIERHALS, P. R. **Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo**: um estudo de caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria. (Dissertação) Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BOBBIO, N. O Futuro da democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, J. E. D. O que é participação. 2. Ed. São Paulo: SP. Editora Brasiliense. 1985.

BORGES, S. S.; SERPA, A. O Papel dos Agentes Públicos e da Sociedade Civil na Implementação de Políticas de Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia: uma análise preliminar. Revista Geografares, n. 11, p.31-59, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo**. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de Abril de 2008. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm> . Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, 04/11/2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, DF: Casa Civil, 2010a.

BRASIL. **Projeto base**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b .P. 44 (Programa Escola Ativa)

BRASIL. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c. p. 80 (Programa Escola Ativa)

BRASIL. **Lei 12.960 de março de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2014/lei/12960.htm>. Acesso jun. 2017.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art.>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. Brasília: MEC. 2013a.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO Documento Orientador**. Brasília, 2013b.

CAFÉ, A.; (et. al.). Juventude do Campo e Educação : múltiplos olhares e possibilidades. In: RANGEL, A. C. (org.). **Políticas Públicas para a Juventude do Campo na Amazônia: direito nosso, dever do estado!** BELÉM, PA: [s.n.]. Jun. 2007.

CALAZANS, J; CASTRO, L. F.; SILVA, H. Questões e contradições da educação rural no Brasil. IN: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan (orgs). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

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

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p.145-188.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs). **Caminho para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, M. (org.s). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 316-363

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. Tese [Doutorado]. Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: ES, 2013.

CAMILO, N. C. SILVA, A. S. Mulheres negras como gestoras escolares na rede pública municipal de ensino de Criciúma. **Saberes Pedagógicos**. v. 4, n. 3. UNESC. p. 301-322, 2020.

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações da CAPES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 2017, 2018, 2020.

CAPES. **Comunidade Acadêmica Federada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Café CAPES)**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_plogin&ym=3&pds_handle=&calling_syste=primo&institute=CAPES&targetUrl=http://www.periodicos.capes.gov.br&Itemid=155&pagina=CAFe>. Acesso em março de 2020.

CARVALHO, H. M. **Na sombra da imaginação (1): reflexão a favor dos camponeses**. Curitiba: Abril, 2010.

CARVALHO, A. Et. Al. (org.s). **ENFOC: repercussões de um jeito de ser escola**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2010.

CASA, Centro de Agroecologia no Semiárido. **Estatuto social**. Guanambi: CASA, 2017.

CAVALCANTE, L. O. H. A escola é comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância. In: **Anais: 33 Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT03-6630--Int.pdf>>. Acesso em mar. 2021.

CDI. **Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares**. UNEB. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/>>. Acesso em: nov. 2018.

CHERUBINI, I. C. B. Pedagogia libertária: um olhar histórico sobre os limites e possibilidades de sua implementação na escola pública brasileira. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, nº 57, p. 115-128, jun 2014.

CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: set. 2019.

CONSULTA POPULAR. **Cartilha 21** – Resoluções Políticas – IV Assembleia Nacional. São Paulo: Consulta Popular, 2011.

CONTAG. **Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares**. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1https://portal.uneb.br/brumado/>>. Aceso em jun. 2021.

COOTRAF. **Institucional**: a cooperativa. Disponível em: <<https://cootraf.org.br/institucional/>>. Acesso em 10 de fev. 2021.

COSTA, A. A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Salvador: NEIM/UFBA, 1999.

COUTO, G. P. A. **O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no RN** (dissertação) Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2014. 104 p.

CPT BAHIA. **Eixos de ação**: comunidades tradicionais. [s/ano]. Disponível em: <https://cptba.org.br/eixos-de-acao/comunidades-tradicionais/>. Acesso em 10 de fev. 2021.

CPT NACIONAL. **Histórico**. 2010. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>>. Acesso em 10 de fev. 2021.

DALFOVO, W. T. et al. A constituição de um modelo associativista familiar como alternativa de desenvolvimento local e regional sustentável: o caso do borboletário do Sesc Pantanal em Poconé-MT. In: **Anais Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, 2010, Campo Grande: SOBER, 2010. CD-ROM.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Educação e Escola no Campo**. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 921-926, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2016.

DOURADO, T. F. Concepções e práticas de educação profissional da FETRAF BA: um estudo do proeja campo com pedagogia da alternância. Dissertação [Mestrado] Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2015.

DRABACH, N. P. **Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidade.** Monografia [Especialização em Gestão Educacional]. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

EVANGELISTA, A. B. **A gestão de escolas do campo no contexto das políticas públicas de Educação do Campo.** Tese [Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Araraquara-SP, 2016.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **Anais: I encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, Brasília, 2005.

FERNANDES, B. M. 27 anos do MST em luta pela terra. IN: FERANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A. (org.s). **Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais.** Brasília, 2008. P. 27-52.

FERNANDES, B. M. Via Campesina. IN: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. TARLAU, R. **Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA.** In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 140, jul.-set., 2017. p.545-567.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. v. 5. 2004, p.9-12.

FETRAF. **Projeto de educação.** Disponível em: http://www.fetrafa.org.br/ler_conteudo.php?id=167. Acesso em jun. 2021.

FIGUEIREDO, C. C. R.; SANTOS, J. C.; SANTOS, T. N. Estado da arte: a educação do campo no cenário científico brasileiro. In: **Anais I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo.** UFSCar, 2017.

FONEC. **Carta-Manifesto 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera: Educação É Direito. Não É Mercadoria.** Fórum Nacional de Educação Do Campo. Disponível em: < http://educacao.saomateus.ufes.br/sites/educacao.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/carta-manifesto_20_anos_da_educacao_do_campo_e_do_pronera.pdf>. Acesso em: maio de 2019.

FONEC. **Manifesto à sociedade brasileira.** Fórum Nacional de Educação Do Campo, 2012. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>>. Acesso em: maio 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORNAZIER, A. PERAFÁN, M. E. V. Os arranjos das políticas territoriais no estado da Bahia. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 14, n. 5, p. 17-30, set-dez/2018, Taubaté, SP, Brasil.

FREITAS, H. C. de A. Rumos da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília (df), v. 24, n. 85, p.35-49, abr. 2011.

FREITAS, M. C. de. Gênero e Teologia Feminista: Interpelações e perspectivas para a Teologia In. **Gênero e Teologia: Interpelações e Perspectivas**: Loyola, São Paulo, 2000.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARSKE, L.M. TORRES, Artemis. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.60-70, fev./jun. 2000.

GOBBO, G. D. Formação em Serviço de Professores E Metodologias Participativas. In: **Revista Debates em Educação**, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/654/400>>. Acesso em: jun. 2020.

GOHN, M. da G. M. Conselhos gestores e participação sociopolítica. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. IN: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação** : alternativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GÖRGEN, F. S. A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In.: CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p. 492-495).

GRACINDO, R. V. **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HAGE, S. A. M.; LIMA, I. M. da S.; SOUZA, D. D. L. de. **A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais**: referências para o debate. 38ª Reunião Nacional da ANPED: São Luís, Maranhão: 2017.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 1994.

HORA, D. L.; LISBOA, L. B. Gestão escolar: a construção de um conceito. In: HORA, Dinair Leal da; SANTOS, Terezinha de Fatima A. Monteiro dos. **Políticas educacionais e gestão educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000 e 2010**. Disponível em: < www.ibge.gov.br>. Acesso em: maio. 2017.

IBGE. **Pesquisa de Amostra por Domicílio PNAD, 2001-2015-2019**. Disponível em: < www.ibge.gov.br>. Acesso em jun. 2017.

IF, Baiano. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. Disponível em: < <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/historico/>> . Acesos em jul. 2021.

IFBA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Instituto Federal da Bahia Campus Brumado. Disponível em: < <https://portal.ifba.edu.br/brumado>>. Acesso em: Jul. 2021

INCRA. Instituto Nacional De Colonização E Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**: manual de operações. Brasília, abril de 2004.

INEP. **Censo da Educação Básica – 2000,2020**. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INEP. **Microdados da SAEB 2017**. 2018. Disponível em: < <http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: jan. 2019.

JESUS, C. M. de. Desenvolvimento territorial rural na Bahia: caracterização socioeconômica dos territórios rurais e da cidadania. IN: ORTEGA, Antonio César. PIRES, Murilo José de Souza. (org.s). **As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual** : um estudo de caso da Bahia . Brasília : Ipea, 2016.

KEMMIS, S. **La investigación-acción: inicios y desarrollo**. Madrid, Popular, 1992.

KUSMAN, R. A. ROSA, M. A. Educação Ambiental: Atuação do Gestor Escolar nas Escolas do Campo de Contenda. In: **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, número Especial, 2016. p.380-398. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em. jun 2020.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanização Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2012.

- LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **O Levante**: quem somos. Disponível em: <<https://levante.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 05 de fev. 2021.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, D. C. L. **Atuação do gestor nas escolas do campo**. (monografia) Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2014.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.
- LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, H.. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MARQUES, T. G. **Pedagogia da terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. (Dissertação de Mestrado). UFMG/FaE, 2010.
- MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo Educação. In: **Revista do Centro de Educação**. v. 33, n. 1, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2009. p. 93-106.
- MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. Tese (doutorado) Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas-SP. 2001
- MARTINS, S. M. S. **A gestão das classes multisseriadas na Educação do campo no Município de Inhambupe (BA)**. Dissertação [mestrado] Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.
- MARUYAMMA, M. das G. N. **Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período de 2001-2004**. Dissertação [mestrado] Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, MG, 2009.
- MATOS, M. B. **As culturas indígenas e a Gestão das escolas da comunidade Guariba, RR**: uma etnografia. (Tese) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013.
- MATOS, M. **Fechamento das Escolas do Campo**: Impactos no Assentamento Conquista de Sepé. Instituto Federal Catarinense. Assentamento José Maria- Abelardo Luz, 2018.

MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Perfil Territorial Sertão Produtivo. Disponível em: < http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_142_Sert%C3%83%C2%A3o%20Produtivo%20-%20BA.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

MEC. **Escola Ativa** - Saiba Mais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>>. Acesso em: mar. 2019.

MELO, M. A. V. de. A participação da família nas escolas do campo: uma perspectiva de gestão democrática. In: **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol 3, n. 2, p.336-342, mai./ago. 2018.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239–262, jul./sep. 1993.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L; LOMBARDE, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs). **Historia da administração escolar no Brasil**. Campinas,SP: Alinea, 2012.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n°. 5.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: _____. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, p.137-149, 2010.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: EDITORA & INSULAR, 2011. P. 103-122.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. IN: _____. In: **Em Aberto**: Educação do Campo. v. 24, n. 85, Brasília : O Instituto,2011. pág. 17-34.

MORAES, Ê. G. de.; CURADO, F. F. Os limites do associativismo na agricultura familiar de assentamentos rurais em Corumbá, MS. In: **simpósio sobre recursos naturais e sócio-econômicos do Pantanal**. Corumbá, 2004. Disponível em: http://www.cpap.embrapa.br/agencia/simpan/sumario/artigos/asperctos/pdf/socio/323SC_CU RADO_8_OKVisto.pdf. Acesso em: fev. 2021.

MOTTA, F. C. **Burocracia e autogestão**. A proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, F. C. P. **Administração e participação**: reflexões para a educação. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 1984.

MUENCHEN, J. V. **O planejamento e o controle da produção em associações de pequenos agricultores**. 109 f. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 1996.

MUNARIM, A.. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: Lucia Helena Correa Lenzi; Denise Cord. (Org.). **Formação de educadores em EJA no campo: compartilhando saberes**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, v. 13, p. 7-16.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MURUYMA, M. d. G. N. **Estrutura, organização e políticas nas escolas do campo da rede pública municipal de Uberlândia, no período de 2001-2004**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

MUSIAL, G. B. da S. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)**: quando a distinção possibilita a exclusão. (tese de doutorado) UFMG/FaE, 2011.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital**: hegemonias em disputa. Tese [doutorado] Programa de Pós-Graduação em Educação. UNB, 2009.

OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção na agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, A. U. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, A. U. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1988.

PALUDO, C; DARON, V. L. P. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). In: CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p.481-p.486).

PARO. V. H. A utopia da Gestão Democrática. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. P.51-53, 1987.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago, 1996.

PARO, V. H. **Escritos sobre a Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V. H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. IN: LUCENA, Carlos. SILVA JUNIOR, João dos Reis.(org.s). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

PARO, V. H. **Diretor de Escola: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Crítica a Estrutura da Escola Pública**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2 ed. Ver. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEDROSO, I. L. P. B.; JÚNIOR, J. C. Produção familiar e associativismo: modos de vida e reprodução socioeconômica da comunidade rural de Taquaraçu Grande – Palmas (TO). **Campo Território**: revista de geografia agrária, Uberlândia, v.3, n. 5, p. 162-194, fev. 2008.

PEREIRA, E da S. “**Uma andorinha só não faz verão**”: limites e possibilidades das práticas educativas da Articulação Semiárido Brasileiro na microrregião de Guanambi/Bahia. Dissertação [Mestrado em Educação do Campo]. UFRB. Amargosa-BA, 2015.

PEREIRA, E. da S; COUQUEIRO, J. da R. Projeto Cisternas nas Escolas: um relato de experiência a partir da visão de professores sobre o semiárido. **Anais do III Fórum Brasileiro do Semiárido**. Universidade Estadual Vale do Acaraú: Sobral, 2011. (**anais em CD**)

PINHEIRO, D. C; PAULA, A. P. P. de. Autogestão e práticas organizacionais transformadoras contribuições a partir de um caso empírico. **Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí. ano 14. n. 33. jan./mar. 2016 p. 233-266.

PINTO, V. M. **Estudo sobre o movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais**: uma articulação entre a formação sindical e o projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável e solidário. PADRSS na Bahia. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa-BA, 2015.

POMPONET, A. **Território de Identidade Sertão Produtivo**: perfil Sintético. Salvador-Bahia: Secretaria de Desenvolvimento Rural, 2015.

PRONACAMPO. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em jun. 2020.

PTDSP. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo**. Bahia. 1ª Edição. Dezembro de 2010.

PTDSS. **Plano De Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário Do Território Sertão Produtivo.** Guanambi - BA, 2016. P. 60.

RAMOS, M. N; MOREIRA, T. M.; C. A. SANTOS (coords.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48

REIS, K. S. A. M. **Indicadores críticos de gestão: uma comparação dos resultados obtidos entre alunos de escolas do campo de Montes Claros.** (Dissertação) CAEd/ FAGED/ UFJF, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, C. **Movimento Camponês, trabalho, educação, liberdade, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 1^a.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

RIBEIRO, M. Sujeitos sociais e educação popular. In.: RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

RIOS, J. A. V. P. **Profissão docente na roça.** Salvador: EDUFBA, 2015.

ROCHA, A. G. P. **Políticas públicas e participação:** os atores sociais na política de desenvolvimento territorial do estado da Bahia.. Tese [Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PósGraduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre, UFRGS, 2010.

RODRIGUES, G. de M. **Gestão de escolas rurais:** trocas culturais? Dissertação [mestrado] Universidade de Mogi Das Cruzes . Mogi das Cruzes, SP, 2015.

ROSONI, E. **O associativismo como estratégia de fortalecimento e desenvolvimento da agricultura familiar no município de Catanduvas – SC.** Monografia [especialização]. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ROSA, J. M. **O programa escola ativa e a gestão participativa em escolas no campo.** (Dissertação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. 201 p.

ROSAR, M. F. C. F. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial? 5. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SANTOS, F. F. O projeto político pedagógico da Escola Família Agrícola Do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais: um projeto de campo em disputa. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa-BA, 2015.

SANTOS, A. R. d. A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado. Dissertação [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em educação: conhecimento e inclusão. 2010.

SANTOS, A. R. d. “Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal, negação e consenso. Tese (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SANTOS, A. R. d. A racionalidade coletiva como paradigma organizativo do MST . Educação & Formação, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, maio/ago. 2017

SANTOS, G. E. **A gestão da política da Educação do campo na Bahia.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz De Fora, 2015.

SANTOS, G. **Educação do Campo.** In: Cantares Da Educação Do Campo. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD (1:04:26min): digital, estéreo.

SANTOS, G. **Não vou sair do campo.** In: Cantares Da Educação Do Campo. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD (1:04:26min): digital, estéreo.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. In: **Ensaio: avaliação, políticas públicas Educacionais.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018

SANTOS, R. B. ; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, V. P.; SANTOS, A. R. Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna-BA. In: **Revista Relações Sociais.** V. 1. N. 03. P. 382-396. 2018.

SEC - BA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia.** [2015?] Disponível em: <
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodocampo1#:~:text=O%20Diagn%C3%B3stico%20das%20Escolas%20do,da%20sua%20miss%C3%A3o%20e%20as>>. Acesso em: jan. de 2021.

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia. **Territórios de Identidade.** 2019. Disponível em: <
https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2289&ItemID=265>. Acesso em jun. 2020.

SEPLAN, Secretaria de Planejamento da Bahia. **Política Territorial. Planejamento.** [20--]. Disponível em: <
<https://seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>>. Acesso em: janeiro de 2021.

SHANIN, T. **La clase incómoda. Socióloga política do campesinato en una sociedad en desarrollo.** Madri, Alianza Editorial, 1983.

SILVA, A. B. O; BOGO, M. N. R. de A. Relação trabalho e educação nos marcos legais da educação do campo: uma análise dos nexos e incoerências com relação a proposta educativa da CONTAG. IN: **Anais XXIV Jornada de Iniciação Científica da UNEB:** a importância da iniciação científica na formação de jovens cientistas, Salvador de 23 a 25 de novembro de 2020. -Salvador: EDUNEB, 2020.

SILVA, J. B. da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34

SILVA, M. do S. **Da raiz à flor**: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. 2002.

SILVA, P. T. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs - Bahia**: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. 2015. 121p. [Relatório Técnico]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

SILVA, P. T.; LIMA, P. A.; BEBÉ, F. V.. **Desafios da agricultura familiar no Brasil e no território sertão produtivo-ba. In: entrelaçando**: revista eletrônica de culturas e educação. Edição N. 10 Ano V - volume I - Caderno Temático: II SIEC: Questão Agrária e Educação do Campo em Movimento, 2016. p.37-51.

SILVA, P. T.; PEREIRA, E. da S. Autonomia e emancipação: saberes necessários ao educador e a educadora do campo. In: LIMA, Joara Porto de Avelar, COSTA, Guilhermina Elisa Bessa da. (orgs). **Autonomia**: atuação do educador em diferentes espaços. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

SILVA, P. T. Entra a escola e o canavial: educação escolar na visão de jovens cortadores de cana. Monografia [graduação] Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2011.

SODRÉ, M. D. B. **O Território De Identidade De Irecê e o contexto das escolas do meio rural**: lacunas e tensões na territorialização da educação do campo. Tese [doutorado] Programa De Pós-Graduação Em Educação E Contemporaneidade, UNEB. Salvador Bahia, 2015.

SOUZA, Â. R. de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese [Doutorado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006. 302p.

SOUZA, F. E. et. al. Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. In: **Boletim DATALUTA**. n. 103. julho de 2016.

SOUZA, M. A. de. **Fundamentos Teóricos metodológicos da educação do Campo**. Ponta Grossa. UEPG, 2011.

SOUZA, R. L. de. Educação do campo como política pública: (neo)desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016). Dissertação [mestrado] Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O.; PERIN, T. de F. Currículo. In. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. P. 181-215.

TERRIBILI, A. Introdução às abordagens quantitativas. IN: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (org.s). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. p. 59-81

TIERRA, P. **Poemas do povo da noite**. 2 ed., São Paulo: Editora Perseu Abramo; Publisher Brasil, 2009.

TROCATE, C.; ZANON, M. J.; VIEIRA, J.. (org). **Elementos Constitutivos do MAM: Movimento pela Soberania Popular na Mineração**. Marabá, PA: Iguana 2015.

UFBA, Polo Guanambi. Disponível em: < <https://pologuanambi.ufba.br/>>. Acesso em: Jul. 2021

UNEB, CAMPUS VI. Disponível em:< <https://portal.uneb.br/caetite/>> Acesso em jul. 2021.

UNEB, CAMPUS XII. Disponível em: <https://portal.uneb.br/guanambi/>>. Acesso em jul. 2021.

UNEB, CAMPUS XX. Disponível em:< >. Acesos em jul. 2021.

VILAS BOAS, J. da S. **Programa Cisternas nas Escolas: contribuições à formação de educadoras e educadores de escolas do campo**. Monografia. Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas, Campus VI. UNEB: Caetité - Bahia, 2018.

VILHENA JÚNIOR, W. M; MOURÃO, A. R.B. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e prática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WELLER. W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: _____; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZUNG, A. Z. K. **A teoria da administração educacional: ciência e ideologia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

TRABALHOS SELECIONADOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO								
BASE DE DADOS	ANO	DESCRITOR	TOTAL	FILTROS	TOTAL	TRABALHOS SELECIONADOS POR APROXIMAÇÃO TEMÁTICA	TIPO	INSTITUIÇÃO/REVISTA
CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	2018	“Educação do Campo”	813	Trabalhos da UNEB	20	1. “Gestão Participativa: um estudo de caso na Associação Mantenedora da Família Agrícola de Pintadas” (ARAUJO, 2009)	D	UNEB
						2. “O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da educação do campo” (SODRÉ, 2015)	T	UNEB
		“gestão de/das escolas rurais”	3	-	-	1. Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas do campo da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004 (MARUYAMA, 2009)	D	UFU
						2. Gestão de Escolas Rurais: Trocas Culturais? (RODRIGUES, 2015)	D	UMC

						3. A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo (EVANGELISTA, 2016)	T	UNESP
		gestão de escolas do campo	1.147.582	na área de concentração educação	14.656	1. Indicadores críticos de gestão: uma comparação dos resultados obtidos entre alunos de escolas do campo de Montes Claros. (REIS, 2012)	D	UFJF
						2. O programa escola ativa e a gestão participativa em escolas no campo. (ROSA, 2013)	D	UFSCar
						3. Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na E.M.E.F Dr. Jaime de Faria. (BIERHALS, 2013)	D	UFRGS
						4. As culturas indígenas e a Gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia. (MATOS, 2013)	T	UNISINOS
						5. O programa escola ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no RN (COUTO, 2014)	D	UFRN
						6. A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Mariguela. (AMBONI, 2014)	T	UFSCar

						7. A gestão das classes multisseriadas na Educação do campo no Município de Inhambupe (BA). (MARTINS, 2015)	D	UFJF
		“gestão da educação do campo”	4	-	-	1. A gestão da política da Educação do Campo na Bahia (SANTOS, 2015)	D	UFJF
						2. Educação do Campo como política educacional: (neo)desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016) (SOUZA, 2017)	D	UFPE
CAFe CAPES	2020	“Gestão” and “escolas do campo”	-	Artigos	23	1. “Educação ambiental: atuação do gestor escolar nas escolas do campo de Contenda” (KUSMAN; ROSA, 2016)	A	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional
						2. “Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna – BA” (SANTOS; SANTOS, 2018)	A	REVES – revista Relações Sociais
						3. “A participação da família nas escolas do campo: uma perspectiva de gestão democrática” (MELO, 2018)	A	Diversitas Journal

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Metas e Estratégias do PNE (2014-2024) que tratam da educação no campo.

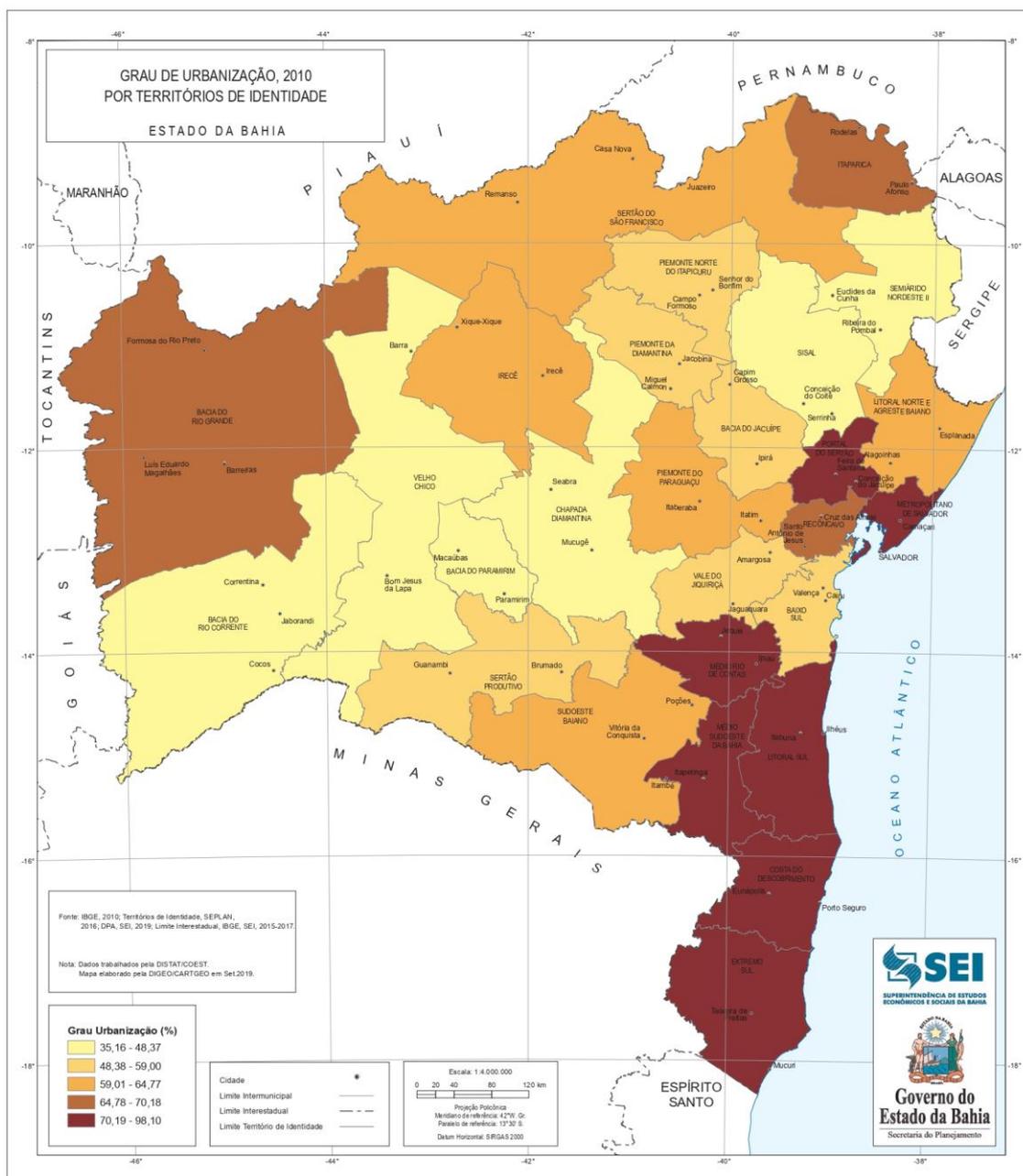
Meta	Estratégia
1. Educação Infantil	10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
2. Ensino Fundamental	2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
	2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.
3. Ensino Médio	3.7 Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
	3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
4. Educação Inclusiva	4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
5. Alfabetização	5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

6. Educação Integral	6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
7. Aprendizado adequado na idade certa	7.13 Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
	7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;
	7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.
10. EJA integrada à Educação Profissional	10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
11. Educação Profissional	11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12. Educação Superior	12.13 Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de

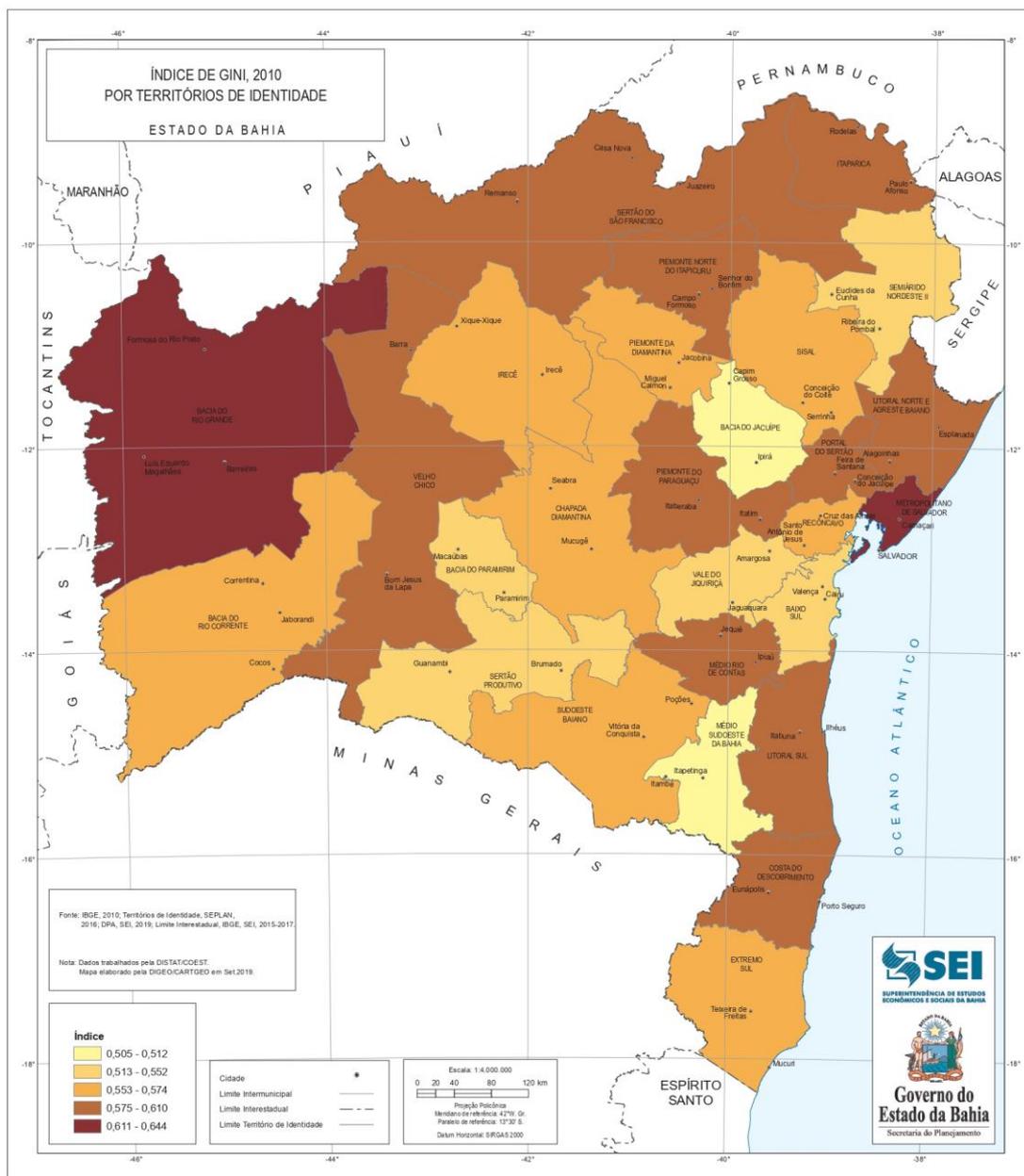
	profissionais para atuação nessas populações.
14. Pós-graduação	14.5 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
15. Formação de professores	15.5 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
18. Plano de carreira docente	18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

ANEXOS

ANEXO A: Grau de Urbanização Territórios da Bahia



AXEXO B: Índice GINI Territórios da Bahia



ANEXO C: Taxa de Analfabetismo Territórios da Bahia

