

REVISTA MACAMBIRA

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

Volume 2 - Número 1 - janeiro a junho de 2018

ISSN: 2594-4754



REVISTA MACAMBIRA

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL – LAPPRUDES

Equipe Editorial

Editor

Profº Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.

Conselho Editorial

Profª Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profº Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.

Comissão Editorial

Profº Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Ivna Herbênia da Silva Souza, Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Emerson Clayton Arantes, Universidade Federal de Roraima, Brasil.
Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Aurélio José Antunes de Carvalho, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Sílvio Márcio Montenegro Machado, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Vivian Delfino Motta, Instituto Federal de São Carlos e Instituto Federal de Pernambuco, Brasil.

Comissão Científica

Profª Dra. Ágida Maria Cavalcante dos Santos, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.
Profº Dr. Paulo Jose Lima Juiz, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profº Dr. Marcelo Souza Oliveira, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Rita Vieira Garcia, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Roberto da Cruz Melo, Instituto Federal da Bahia, Brasil
Profº Dr. Rômulo Magno Oliveira de Freitas, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Rômulo Vinícius Cordeiro Conceição de Souza, Instituto Federal de Pernambuco, Brasil.
Profª Dra. Sandra Nívia Soares de Oliveira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Profª Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profª Dra. Simone Varela, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Terezinha Duarte Vieira, Universidade Federal de Viçosa, Brasil.
Profº Dr. Tiago Rodrigues Santos, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Brasil.
Profª Dra. Horasa Maria Lima da Silva Andrade, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
Profº Dr. Hernandes de Oliveira Feitosa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Gilson Antunes da Silva, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Adelmo de Souza Xavier, Instituto Federal da Bahia, Brasil.
Profº Dr. Alisson Jadavi Pereira da Silva, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Delfran Batista dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Dislene Cardoso Brito, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Edite Maria da Silva Faria, Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Profª Edna Maria da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Profª Dra. Eva Aparecida de Oliveira, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Profª Dra. Felizarda Viana Bebé, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº. Dr. Fernando Ferreira de Morais, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profº Dr. Francisco Antonio Nunes Neto, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.
Profº Dr. João Batista Barbosa, Instituto Federal de Sergipe, Brasil.

Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano - ***Campus*** **Serrinha**
Estrada Vicinal de Aparecida, s/n, Bairro Aparecida, Serrinha - Bahia, CEP: 48700-000
Pavilhão Pedagógico, Sala 01. LaPPRuDes Revistas. ISSN **2594-4754**

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 2. Número 1. 2018.

SUMÁRIO

EDITORIAL 4

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS 5-34
Antonio José de Souza e Jane Adriana Vasconcelos P. Rios

HORTA ESCOLAR AGROECOLÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL SINÉSIO COSTA (RIACHO DE SANTANA – BA): COMPLEXO TEMÁTICO PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 35-46
Antônio Domingos Moreira, Aurélio José Antunes de Carvalho e Marcio Harrison dos Santos Ferreira

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINTADAS, AMEFAP, PINTADAS, BAHIA 47-66
Suzethe da Silva Araújo

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 2. Número 1. 2018.

EDITORIAL

O Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes tem a honra de divulgar mais um número da **REVISTA MACAMBIRA**, este com contribuições dos professores Antonio José de Souza e Jane Adriana Vasconcelos P. Rios trazendo um ampla discussão sobre as RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS, de Antônio Domingos Moreira, Aurélio José Antunes de Carvalho e Marcio Harrison dos Santos Ferreira que trazem um debate sobre a experiencia de implantação da HORTA ESCOLAR AGROECOLÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL SINÉSIO COSTA (RIACHO DE SANTANA – BA), e por fim uma abordagem sobre a GESTÃO E PARTICIPAÇÃO a partir de um estudo desenvolvido com a Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas , trazida por Suzethe da Silva Araújo.

A **REVISTA MACAMBIRA** é um periódico científico multidisciplinar com foco em produções relacionadas às linhas temáticas desse grupo de pesquisa, especificamente: Educação do Campo, Educação em Agroecologia, Educação Ambiental, Agroecologia, Educação e Trabalho, Educação e Diversidade, Políticas Públicas, Estudos Agrários e Identidade Camponesa, Economia Solidária e Desenvolvimento. Os textos aqui publicados são de responsabilidade de seus autores.

Desejamos a todos e todas boa leitura e convidamos a realizar submissão de seus trabalhos a REVISTA MACAMBIRA através do site www.revista.lapprudes.net .

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 2. Número 1. 2018.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS

Antonio José de Souza
Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos (IFbaiano/Senhor do Bonfim). Licenciado em História pela Faculdade de Ciências da Bahia. Bacharel em Teologia pela Faculdade Católica de Fortaleza. Integrante do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidades - do Grupo de Pesquisa DIFEBA - Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN.
E-mail: tonnysouza@gmail.com

Jane Adriana Vasconcelos P. Rios
Pós- Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação - Campus I. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.
E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 12 de dezembro de 2017 Aceito: 10 de março de 2018

RESUMO: Este estudo buscou identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergiam nas histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça de classes multisseriadas do município de Itiúba, interior da Bahia, através de uma pesquisa-formação atravessada pela fenomenologia e hermenêutica que através da abordagem (auto)biográfica revelou a hesitação dos docentes em cumprir a Lei 10.639/2003 por terem sido imersos em um contexto de negação da identidade e cultura negra. Foi realizado o Ateliê (auto)biográfico oportunizando experiências formativas a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais. Percebemos a necessidade de refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores para que fosse possível pensar em uma proposta construída com eles a partir de suas próprias trajetórias de vida/formação/negação.
Palavras-chave: Identidades. Lei nº 10.639/2003. Formação docente. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT: This study sought to identify as the identity and the Afro-Brazilian culture emerged in the life stories, vocational training of the countryside's teachers in the Multiseriate classes of the municipal of Itiúba, in the countryside of Bahia, through a research - training traversed by

phenomenology and hermeneutics that through the (auto)biographical approach revealed teachers' hesitation to comply with the law 10,639 / 2003 for to them having been immersed in a context of denial of identity and black culture. The (auto) biographical atelier was held, providing training experiences based on the relationship between education and ethnic-racial issues. We notice the necessity to reflect on the black's place in the life stories of these teachers so that it was possible to think of a proposal built with them from their own life trajectories / training / denial.

Keywords: Identities. Law 10.639/2003. Teacher training. Research (auto) biographical.

INTRODUÇÃO

Este estudo caminhou pelas veredas das histórias de vida, formação e profissão docente, na verdade os/as docentes envolvidos/as nessa tessitura foram como tecelões/ãs, a própria 'Moça Tecelã' contada por Marina Colasanti (2000) que com toda delicadeza literária, fala-nos das "lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava". Desta maneira, trata-se de um trabalho tecido por exímios/as tecelões/ãs que lançando mão das "linhas" das reminiscências pessoais, teceram enquanto refletiam sobre a identidade e a cultura afro-brasileira, desfazendo, assim, o tear da 'velha tapeçaria' que agasalhou, por muito tempo, as manobras que tinham o objetivo de tornar ínfimas as heranças históricas e culturais, tanto quanto depreciar a identidade do povo negro.

Povo negro que desembarcado nessas terras fez do Brasil, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o país com o maior número de negros/as fora do continente africano, procedente de uma ruptura populacional imposta, isto é, somos um agrupamento humano, organizado em sociedade mantido e sustentado pelo continente negro. Ainda assim, as culturas africanas permanecem desconhecidas para grande parte dos brasileiros e quando descortinadas ganham uma marca estigmatizada e subjugada, colocando, negros/as, numa posição desigual diante aos demais grupos étnico-raciais partícipes da identidade e cultura brasileira.

Lamentavelmente, ainda predomina a insistência em manter o/a negro/a despojado/a de sua humanidade, assim como foi feito quando o Atlântico serviu de travessia para as importações contrabandeadas de africanos que forçosamente foram obrigados a participarem da corrente migratória, intitulada pela história por 'diáspora', que vem a ser o deslocamento descontínuo, responsável pela instabilidade populacional e o rompimento com a população-mãe-África. Assim, aportaram no Brasil, na condição de escravizados, a fim de trabalharem no desenvolvimento da colônia, imersos num processo de intensa e verdadeira dominação.

Do âmago dessas reflexões, brota a convicção de que as mudanças oriundas da contemporaneidade têm, inevitavelmente, respingado nas velhas e retorcidas estruturas escolares, advertindo-a sobre o surgimento da diversidade cultural como fundamento estruturante da educação nacional, rompendo, conforme Macedo (2007, p. 26), com a despropositada "história de alijamentos e de silenciamentos de vozes advindas de segmentos socioculturais não hegemônicos [...]".

Neste ponto, evidencia-se a desigualdade racial, perpassando o arcabouço educacional brasileiro, gerando disparidades que, no contexto das escolas da roça[1], são ainda mais patentes, tendo em vista os resíduos patriarcais e escravocratas de uma cultura dominante como as existentes no sertão baiano[2]. Nestas escolas foi, também, destinada uma lastimável herança de precariedades no tocante a estrutura física, formação inicial e continuada dos/as docentes, propostas pedagógicas e materiais didáticos descontextualizados, entre outros. Portanto, de que maneira a prática do/a professor/a da roça ou da sede do município, poderia auxiliar na superação dos mecanismos que subjugam, violentam e negam os direitos garantidos pelas políticas públicas educacionais e curriculares? Coadunando com essa perspectiva, este trabalho nasceu de uma pesquisa-formação que procurou i) Identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergem nas histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça; ii) Compreender os sentidos construídos pelos docentes a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais.

Desse modo, a realização da pesquisa fundamentou-se na abordagem (auto)biográfica realizada a partir do desenvolvimento da Pesquisa-formação, envolvendo professores/as da roça de classes multisseriadas. A pesquisa-formação foi atravessada pelos princípios da fenomenologia e da hermenêutica a fim de investigar, através das histórias de vida-formação, de que maneira a cultura afro-brasileira emerge das narrativas de professoras e professores de classes multisseriadas das escolas rurais no município de Itiúba. Partindo desse pressuposto, a fenomenologia auxiliou na busca dos sentidos atribuídos à diversidade e educação para a relação étnico-racial, suscitando um posicionamento reflexivo diante do

1 O termo roça é entendido aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando como uma "'ruralidade específica' envolta, principalmente, na semiótica da terra".

2 Evidentemente, essa perspectiva caótica não é exclusiva da educação rural, no entanto a situação se revela mais agravada, pois como alerta Silva (2003, p. 29): "além de não se considerar a realidade onde a escola está inserida, a mesma foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias".

que se revela a partir da interação firmada com o 'outro', fazendo irromper desse vínculo o encoberto e contido.

Esse estudo é um lugar em que as histórias de vida, formação e profissão docente em contextos rurais ganharam centralidade, sobretudo, por que estão imbricadas e assinaladas por uma mestiçagem de vozes silenciadas no sertão baiano. Neste sentido, metaforicamente os/as docentes teceram aqui um "tapete" de experiências de vida, com o propósito de trabalhar com a reflexividade biográfica construída a partir das categorias fundantes deste trabalho que são: a identidade, a cultura afro-brasileira e à docência em classes multisseriadas.

IDENTIDADE NEGRA: ENTRE NEGAÇÕES E INVISIBILIDADES

A identidade negra no Brasil de hoje constitui um contexto do qual tanto se debate, no entanto em uma celeuma que, muitas vezes, pouco define a amplitude em que consiste o referido temário. Uma vez que, alcançar a consciência da negritude significa ter vivenciado experiências de invisibilidades, tendo no percurso de formação identitária ("si mesmo"), perspectivas confundidas, sendo conduzido sutilmente a expectativas de negação, pois em uma sociedade como a nossa, é certo os procedimentos de exclusão. E nessa conjuntura a identidade negra, como parafraseia Ciampa (1998, p. 16) é "morte-e-vida [...] um outro nome para identidade". É morte, mas, é também, e, sobretudo, vida expressa naquele/a que se empenhou a escrever uma outra história, com cores vivas, festivas e vibrantes de quem passa pelo processo de reconstrução da identidade. Afinal de contas, os/as negros/as cruzaram suas histórias com as histórias daqueles/as que já estavam por aqui. Trouxeram, entre outras coisas, seus traços étnicos, suas ciências, tecnologias, identidades e culturas que foram entalhadas nas relações de poder, resistência e diferenças.

> Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, [...], a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17-18).

A superação dessa configuração exige uma longa caminhada, no intuito de criar oportunidades de diálogo sobre os desafios do ser negro e ser negra, ampliando sua consciência de identidade, reconhecendo o chão que pisa. Diante desta realidade, não se poder calar, pois o silêncio oculta o racismo brasileiro, instituindo e legitimando o silêncio institucional, o silêncio individual, o silêncio público e o silêncio privado. Silêncio que nos alcança e nos habita, convencendo-nos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional e do elegante mito da democracia racial. Mito que se ergueu e se faz vigente como representação

idealizada de nossa sociedade, sinalizando a construção de uma sociedade amistosa, tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a ilusão, escondendo sutilmente a enorme e perversa desigualdade racial do país. Lamentavelmente, o poder de ocultamento desse mito consolidou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo.

Ter o conhecimento desta trama é o primeiro passo para desatar esse entrelaçado perigoso. De tal modo, é importante que o negro conheça a conjuntura da qual ele está inserido, ou melhor, excluído. Tomando posse do seu verdadeiro lugar, que não é sendo melhor que o branco e nem o eliminado de todo e qualquer processo decisório, lançando mão de uma consciência que funcione como um trampolim para reais conquistas. Por isso, a sociedade brasileira daquela época, formava-se com a presença maciça de negros/as escravizados/as que constituíam o último lugar numa pirâmide social e mantiveram-se inferiorizados/as nesta organização. Tal é o paradoxo que "a mestiçagem, que aparentemente aproxima e une, vem ferir o indivíduo negro que não corresponde ao tipo ideal, o qual, [...], supõe a exclusão e a denegação da identidade" (D'ADESKY, 2009, p. 69). Do mesmo modo, que se percebe, ainda hoje, o surgimento de mitos, estereótipos e neuroses, bem como respingos históricos de uma subalternidade negra.

Sabemos que o Brasil é um país culturalmente heterogêneo e diverso, visto que se formou por intermédio de situações contraditórias em que entendimentos e graves divergências se atravessaram, provocando o hibridismo cultural, a mestiçagem, a crioulização e o sincretismo. Não iremos desenvolver, de maneira minuciosa, os respectivos conceitos, mas apenas, reportando-nos a Canclini (2013, p. 29) ao ressaltar que embora os conceitos sejam legítimos, quando se pretende abordar questões específicas e referentes às relações raciais, a fusão de línguas e a mistura de práticas religiosas não seriam suficientes "[...] para especificar formas particulares de hibridação mais ou menos clássicas".

Por certo, não é tão simples explicar o processo de hibridização ocorrido aqui no Brasil, pois a sua formação deu-se em meio ao colonialismo e os benefícios financeiros, agrupações sincréticas arbitrárias, perdas e reconstituições identitárias e também pelos mecanismos de aculturação, responsáveis pela adaptação social diante de tamanha miscelânea. Enfim, é ainda o Brasil, um país em que prevalece a forma de preconceito, baseado na origem racial através de uma profusão de manifestações preconceituosas e discriminatórias relacionadas aos fenótipos, isto é, as nuances da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e boca, entre outras particularidades perceptíveis e hereditárias que caracterizam uma pessoa ou uma linhagem, como por exemplo nas expressões 'corpo negro

fisicamente sujo', 'feio', 'torrado'. 'Negro de cabelo duro', 'pixaim', 'bombril'; 'boca de caçapa', 'beiço de capote' e 'nariz de nó de peia' etc.

Tais questões reportam-nos a um ponto específico do memorial formativo[3] da **professora Clementina de Jesus**[4] quando, recordando passagens de sua infância e particularidades da relação familiar, ela compartilha: "Lembro-me bem que o meu pai, negro forte e não muito alto, bundudo de pernas com batatas grossas, chamava-nos de cabelos de engaço (engaço naquele tempo era a carcaça do cacho de ouricuri). Acredito que era uma forma de desabafo quando estava irritado com a gente [...]". Clementina de Jesus no ato de rememoração e partilha sobre a maneira como o seu pai se referia aos seus cabelos e os das irmãs como 'cabelos de engaço', rapidamente "engatilha" um atenuante, como uma voz que, em algum momento, parece, consciente ou inconscientemente, querer ora atenuar, ora remir as faltas cometidas por outrem.

O fato é que se nos atentarmos a explicação da professora para a palavra 'engaço', descrito entre parênteses, descobriremos que se trata da ramificação seca que sustenta os frutos do ouricuri, assim como as ramificações que sustentam as uvas nos cachos. Porém, para a primeira ilustração o cacho é muito mais denso e com emaranhados de ramas bem mais compridas, desalinhadas e ressequidas (quando não tem fruto) do que a segunda ilustração. Trocando em miúdos, o pai da professora Clementina, diante de um acesso de raiva, pretendia descompor as suas filhas através dos cabelos crespos. Afinal, conforme Gomes (2010, p. 138):

> Na escravidão o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista, ajudando a definir a sua distribuição nos trabalhos do eito, nos afazeres domésticos no interior da casa-grande e nas atividades de ganho. Assim, na relação senhor-escravo esses dois elementos passaram a ser usados como os principais definidores de um padrão estético em relação aos negros.

[3] Os memoriais são oriundos das histórias de vida e da trajetória profissional desses/as professores/as, provenientes do Ateliê (auto)biográfico desenvolvido ao longo da Pesquisa Formação que compôs uma das etapas da elaboração desta pesquisa.

[4] Para evitar possíveis constrangimentos ou qualquer situação vexatória na publicização das histórias/narrativas de vida foi mantida a confidencialidade dos seus respectivos nomes, substituindo-os por nomes de homens e mulheres negros que notadamente entregaram suas histórias individuais para a resistência negra e, por consequência, tornaram-se emblemáticos exemplos contra a escravidão e a colonização do passado.

Apesar do pai da professora Clementina ser negro, como ela mesma enfatizou por todo o detalhamento físico, ainda assim, ele passou a propagar e atestar, ainda que de maneira obtusa, a inferioridade racial do negro por meio do cabelo crespo das filhas. No entanto, o enfoque dessa reflexão é tomado a partir da compreensão desse episódio através da perspectiva da professora que, reconhecendo as características da raça negra no seu progenitor, identifica no crespo dos seus cabelos, respingos da herança racial negra. Entretanto, ao tentar abrandar e mitigar o conteúdo do discurso do pai, Clementina ignora a naturalização da expressão racista que permeando as relações e impregnando as estruturas étnico-raciais, reproduziu no seu próprio inconsciente a abstração de que tudo parece normal, deteriorando a percepção de que, como o pai, também incorpora expressões com carga pejorativa quando se refere ao povo negro.

Obviamente esse impulso aviltante vem determinado e comprovado pela ideologia do branqueamento, isto é, a maneira de pensar a partir da égide do racismo, ditando a regra de que o que é apropriado e formoso é branco e tudo o que pernicioso é negro, estabelecendo, desse modo, a supremacia de uma aparência física mais próxima da raça caucasiana, as feições comuns a todos os europeus, na qual se destaca o cabelo, e exerce a impiedosa tendência que atrofia a identidade do/a negro/a.

> [...] o sujeito negro [...], através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com a propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta traspor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1983, p. 3).

Sendo assim, o/a negro/a considerado/a uma raça bárbara, vítima da opressão e dos efeitos da alienação e hipnotizado pelo fetiche do branco, ele, o negro, ver-se condenado a negar tudo aquilo que contradiga o mito da brancura. Portanto, o caráter dúbio e ambíguo do mestiço, revela-nos a existência do preconceito que 'tolera' a mestiçagem considerando, no processo de hibridização do negro com o branco, a possiblidade de se tornar 'agente de civilização', pois "quanto mais o negro se aproximar do branco pela tez, pelos traços do rosto, nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, maiores as suas possibilidades de ser aceito" (BASTIDE; FERNANDES, 1959 apud GOMES, 2010, p. 146).

Indubitavelmente, a população negra tem sido imolada por uma profusão de imagens negativas forjadas em diferentes tempos, espaços e meios, ocasionando a privação e violação dos seus direitos. E foi a essa profusão que, ainda criança, o **professor Luís Gama** esteve submetido: "[...] sempre ouvia algumas brincadeiras de mau gosto com negros, como: [...] 'negro não é gente', 'negro quando não suja na entrada, suja na saída' entre outras formas

de discriminação". O professor reconhece no seu discurso que tais "gracejos" por ele presenciado, significam injúrias abusivas que expõem o verdadeiro rosto do racismo, muito embora esteja mascarado pelo artifício sutil da chacota e deboche com é o caso do provérbio de uso quotidiano 'negro não é gente', afinal, como denuncia Fanon (2008, p. 182), negros são "homens-máquinas-animais". Era essa máxima também alardeada pelo Racismo Científico e outras correntes de pensamentos racistas lá do século XIX que pretendiam justificar o projeto de interferência na reprodução humana, para eliminar raças ditas inferiores, pois para estes cientistas só com uma casta pura é que uma nação teria condições de desenvolver-se.

As ideias racistas e deterministas das Teorias Raciais foram bem acolhidas e introduzidas no Brasil no fim do século XIX e permaneceu de maneira vigorosa até o fim da Primeira República em 1930. Os discursos racistas travestidos de cientificidade foram apregoados e legitimados por instituições brasileiras de renome que associavam ao/à negro/a ou mestiço/a a 'indolência', a 'inferioridade' racial, a 'degenerescência' e as mazelas da nossa sociedade. As epidemias, os transtornos psiquiátricos e criminalidades eram todos oriundos de uma raça de traços e anatomia bestial e selvagem, corrigir esse equívoco era necessário para alavancar o país.

> No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer [...], do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. [...] A cor de sua pele [...], é negra. Todos os mal-entendidos provêm deste quiproquó (FANON, 2008, p. 163).

A percepção trazida por Frantz Fanon demostra o quanto a imagem do/a negro/a é menosprezada, ademais torna público o raciocínio inadequado que interioriza o negro no calabouço do 'inconsciente coletivo'. Tal circunstância alcança tanto o/a branco/a quanto o próprio negro/a, ambos/as memorizam a má concepção e registram o estado de inferioridade, pobreza e miséria, ignorando e evitando a história que ajuda a compreender essa opressão *vitimizadora* da população negra como resultado de algo que se iniciou num sistêmico processo, transpassado por todos esses séculos. Essa conjuntura subalternizada que embaraça a negritude diante das representações depreciativas, irrompe também no discurso da **professora Carolina de Jesus**.

> Meu avô era um senhor alto, branco e muito rígido. Minha avó uma senhora religiosa, branca, mandona e de poucos afetos. Os dois tiveram oito filhos, sendo quatro homens e quatro mulheres, uma dessas mulheres é negra. Muitos familiares comentavam que os próprios pais a tratavam de maneira diferente, as reclamações e o trabalho era sempre maior para ela.

> Lembro-me de um dia que vivenciei minha vó cuspindo dentro de um prato de comida e pedindo para minha tia fazer novamente, pois ela não fazia nada que prestava. Minha tia saiu chorando para cozinha sem dizer nada. Eu, uma criança, fiquei perplexa me perguntando porque ela era tão passiva e não reagia aquela situação. Minha tia cuidou deles até o final de suas vidas, atualmente ela mora sozinha, não casou e não teve filhos.

As memórias da Professora Carolina integram resquícios do tempo escravista, em que 'trabalhar é pra negro', em que se estabelece ao pretume da cor o rançoso contexto servil onde o negro era a 'besta de carga'. A tia negra preterida pela mãe, enxovalhada pelos escarros da indignidade e degradação representa com exatidão o que Fernandes (1972, p. 207) chama de "o mais baixo *status* da hierarquia social". O autor nos oferece ainda um fragmento de como o folclore brasileiro compila e confirma, em sua tradição oral, a existência desse paralelismo através do trocadilho racista que diz: "O negro é burro de carga // O branco é inteligente // O branco só não trabalha // Porque preto não é gente" (FERNANDES, 1972, p. 206).

Definitivamente o dimensionamento da questão racial é atravessada pelo imaginário popular, passando pela literatura indo para à educação, tornando-se, em alguns casos, um depositório fecundo do típico pensamento r*acista* à *brasileira*. Nesses casos, é possível aprender a ultrajar, repulsar, restringir, contradizer com propósito, intento e ânsia terminantemente por causa da raça, cor, origem, nacionalidade, gênero, geração, sexo e crenças. Por conseguinte, não se pode enxergar tal situação como apenas uma maledicência, um deslize ou engano mal compreendido, pois no fim das contas a reprodução jocosa e deliberada produz um enfeito perverso. Durante muito tempo, a inexistência de uma reflexão na educação brasileira acerca das relações raciais, por exemplo, no planejamento escolar, impossibilitou a promoção de relações interpessoais respeitáveis e equânimes entre aqueles/aquelas que compõe o cotidiano da escola.

> Com relação aos alunos negros, ressalta-se que há uma nítida associação entre apelidos e a referência à inscrição racial. Ao se referir à cor da pele através dos apelidos, se destacam marcas raciais, traços de identificação de um determinado grupo racial, mecanismos que vão permitir o enquadramento do sujeito objetificado. Alunos negros são constantemente reduzidos em sua nominação a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente (GENTILI, et al, 2011, p. 15).

Essa indiferença no tocante à influência que o racismo, o preconceito e as discriminações raciais têm nas diversas instituições educacionais, favoreceu a afirmação dos fenótipos enquanto diferenças entre negros e brancos, compreendidos como desigualdades naturais. Mais do que isso, engendraram os negros de acordo com sinônimos chulos. Por consequência, o silenciamento da escola com relação ao racismo habitual não só atravancou

a aprendizagem de alunos/as negros/as e brancos/as nas escolas brasileiras, como também os abruteceram, impedindo-os de serem pessoas verdadeiramente libertas das hostilidades, dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outras mazelas.

> [...] a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

As reflexões apresentadas pela autora remetem-nos ao passado, onde é possível identificar a precariedade da escolarização dos negros brasileiros, pois é certo que olhando o passado, entendemos aquilo que o presente revela com veracidade. Afinal, eram os negros/as sobretudo os/as africanos/as escravizados/as, proibidos/as de aprenderem a ler e escrever, sendo impedidos/as de frequentarem as escolas, quando estas existiam. E se tivessem a permissão e o "privilégio" de terem os/as seus filhos/as acesso as lições catequéticas dos jesuítas, seria apenas com o intuito de mantê-los submetidos ao austero controle de seus senhores missionários, portanto um propósito muito distante de algo que objetivasse efetivamente a mudança do destino dos cativos.

Assim, estabeleceu-se para os/as negros/as e mestiços/as um processo contraditório de 'inclusão e exclusão' à cidadania brasileira, isso por intermédio da educação. Inclusão pelo princípio da igualdade republicana, mas na prática imperavam as ressalvas, pois a educação definia a instrução necessária para a participação efetiva da cidadania, tal como o direito ao voto. Por não estarem os/as ex-escravizados/as inseridos/as na cultura letrada, visto que não havia um sistema escolar para todos, negavam-lhes a real liberdade e igualdade. Esse acesso diferenciado a cidadania brasileira, significava, entre outras coisas, a consolidação das desigualdades sociais. Diga-se de passagem, desigualdades relativas à educação que teve como consequência as dificuldades dos negros e seus descendestes de encontrarem dignidade a parir da conquista de emprego, renda e maior qualidade de vida.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A LEI Nº 10.639/2003[5]

No que se refere às relações étnico-raciais, a história e a educação sempre estiverem interligadas no processo de negação e afirmação construídas para e pelos/as negros/as. Estes/Estas não fazendo parte do universo letrado não se resignaram com a exclusão que lhe foi imposta, organizando movimentos de luta e resistência ao longo da história. Os negros conquistaram o direito ao trabalho livre, o direito ao livre culto de suas religiões, o direito de constituir família, de viver fora de tutelas. A luta, contudo, se assentou pelo viés da autoafirmação e honra de ser negro/a.

Sendo assim, a educação formal, estabelecia-se como marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro, constando nas pautas de lutas os esforços em denunciar e destacar a carência de diretrizes que objetivassem a orientação e a formulação de projetos comprometidos na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, como também propusessem o envolvimento com as práticas pedagógicas a partir das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem encaminhar. Coerentemente com o protagonismo negro no cenário político e em suas estratégias de promover uma educação antirracista, o Estado brasileiro vem formulando ações no sentido de prover políticas e programas para valorização da identidade e cultura dos povos negros, assinalando um quadro de intenções que visam a erradicação do racismo e da discriminação racial, pois de acordo como o grifo de Cavalleiro (2006, p. 16):

> A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência.

---

5 A Lei 10.639/2003 alterou a LDB (Lei Diretrizes e Bases) nº 9.394/1996, passando a vigorar acrescida do art. 26-A que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2005, p. 35).

Por isso, com a publicação da Lei nº 10.639/2003 reconhece-se a necessidade de se inserir ações afirmativas no currículo oficial da rede de ensino, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim, deve-se levar em conta que, conforme sinalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41):

> Embora tenha sido muito salientado o papel de reprodutora de mecanismos de dominação e exclusão, atribuídos historicamente à escola, cabe lembrar que potencializar suas possibilidades de resistência e transformação depende também, ainda que não exclusivamente, das opções e das práticas dos educadores.

Compreendemos que a educação como um direito que garante acesso a outros direitos, tem a missão de disseminar o respeito e a promoção da equidade humana em resposta a lei que nos garante a igualdade, repudiando a distinção de qualquer natureza, assegurando a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Art. 5º, do capítulo 1º, dos direitos e deveres individuais e coletivos – Constituição da República Federativa do Brasil). Sendo, obrigação do Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e dos demais agrupamentos inseridos no processo civilizatório nacional (Art. 215, seção II da cultura, inciso primeiro da atual Constituição da República Federativa do Brasil).

Com relação a lei nº 10.639, é importante esclarecer que ela determina a inclusão e permanência, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da efetivação do temário "História e Cultura Afro-Brasileira". Bem como, a Lei 11.645, sancionada no dia 1º de março de 2008, que obriga os estabelecimentos de ensino da rede particular e pública inserir o estudo da "História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil". Sendo assim, reconhecendo e valorizando a contribuição cultural, histórica, científica dos/as negros/as e índios, com sua maneira de ver e interagir com o mundo. De fato, essas leis configuram-se como um ganho, mas sobre tudo, como uma conquista resultante da atuação histórica dos movimentos sociais.

Já se passaram mais de dez anos da promulgação da lei nº 10.639, tempo suficiente para reconhecer que muito vem sendo desenvolvido e recriado por diversas pessoas, em distintos lugares do Brasil, avançando no sentido da promoção de reais transformações nas relações sociais em prol da igualdade racial. Com vistas a tornar as disposições legais prescritas pela referida lei, foram desenvolvidas ações, experiências e práticas inovadoras efetivadas por professores/as, gestores/as, estudantes e familiares comprometidos com a melhoria da qualidade da educação, e, para tal, enfrentaram as inúmeras dificuldades tão

presentes no processo da educação brasileira. O fato é que, a consequência se materializou em exitosas estratégias elaboradas e divulgadas em redes de troca e apoio, apontando novos caminhos e direções, alimentando a crença por um Brasil mais justo para todos e todas. No entanto, é preciso continuar adotando iniciativas que visem, em especial, à formação continuada dos/as docentes da educação básica para que possam superar os desafios impostos às suas práticas pedagógicas a partir da lei 10.639.

No que se refere à formação de professores/as as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em um dos seus encaminhamentos, refere-se à introdução da formação de professores/as pelas seguintes perspectivas:

> Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2005, p. 23).

Por isso, a formação de professores/as deve ser encarada como uma das principais metas das políticas públicas governamentais, bem como das ações empreendidas por instituições de fomento educacionais. Nesse sentido, a narrativa do **professor Luís Gama** ratifica e denuncia a segregação dos estudos referentes as relações étnico-raciais quando ele, rememorando, afirma que: "[...] durante toda minha formação, não foi abordado, nas instituições que estudei, sobre a identidade e a cultura afro-brasileira". Tal omissão, concernente ao estudo da identidade e cultura afro-brasileira, ganha longevidade deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula de professores/as que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas, exímias oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada, tal como distorcida do povo negro.

> Meus avós paternos eram negros de traços bem chegados ao povo africano [...]. Minha família é negra, alguns mais outros menos, contudo não havia conversas entre eles sobre a negritude, apenas se consideravam com eram [...]. Mas, em todo esse tempo [ensino fundamental] eu não ouvi falar em cultura africana ou cultura afrodescendente, foi um discurso sobre o qual não tive acesso. [...] no segundo grau, ouvi falar um pouco sobre a cultura negra, porém ainda não compreendia sobre o assunto. Depois que

> terminei, fiz o vestibular da UNEB 2000[6], [...] só assim tive a oportunidade de conhecer e estudar a cultura afrodescendente e também passar um pouco para os meus alunos, mesmo assim não foi um estudo que me deu segurança para trabalhar especificamente com essa cultura. (Professor Milton Santos)

A fala do **professor Milton Santos**, além de coadunar com o depoimento do professor Luís, no aspecto da abordagem da questão racial como algo 'sobre o qual não se teve acesso' e quando se teve fora de maneira insipiente, também nos endereçou a afirmação de Nóvoa (2003 apud NETA, 2012, p. 295) quando diz que "[...] ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha", pois o espaço escolar impõe desafiantes instigações tanto para o/a aluno/a quanto para o/a docente. São provocações que despontam na rotina de nossas escolas, pressupondo que o/a docente tenha que se servir das suas salutares experiências de vida, mas que são insuficientes. Por conseguinte, tornar-se necessário a ampliação continua da nossa condição de aprendentes, dispondo-nos a conhecer melhor o mundo, a nós mesmos e os outros.

Definitivamente, ainda é preciso investir maior esforço para que seja possível realizar um significativo salto no intuito de minorar o fosso histórico, responsável, entre tantas coisas, pela ausência de qualidade na educação dos/as negros/as no Brasil, pois quando se analisa o povo negro, no campo educacional, sua desvantagem também é destacada, o que condiciona seu estatuto de cidadania como de 'segunda classe'. Esse déficit educacional entre negros/as e brancos/as, revelando-nos um índice elevado de cidadãos/ãs negros/as que, na contemporaneidade, tem dificuldade no acesso e permanência na escola, assumindo o caráter de excluídos/as. Logo, o que pretende a lei nº 10.639 é devolver o direito dos/as negros/as de se reconhecerem partícipes da cultura nacional, expressando livremente suas próprias concepções de mundo, manifestando com autêntica autonomia seus pensamentos.

Isto é, os/as descendentes de africanos, europeus, asiáticos e dos povos indígenas precisam encontrar na escola condições de terem suas histórias, culturas, identidades reconhecidas e valorizadas. Nesta perspectiva, a escola deve ser produtora de conhecimentos e divulgadora de atitudes, posturas e valores que se proponham integrar todos e todas, igualmente, respeitando o direito a alteridade e rompendo com a prática que, muitas vezes, insiste na negação do 'outro' como ser humano. Isso exigirá condições materiais das escolas

[6] O Programa REDE UNEB 2000 é como ficou popularizado o Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia.

e formação adequada dos/as professores, portanto, aspectos indispensáveis para uma educação de qualidade. Desse modo, em quais condições estará o/a docente diante do compromisso em corresponder ao cumprimento de leis importantes como a de nº 10.639/2003? Como estabelecer novas maneiras de trabalhar as relações étnico-raciais, contribuindo com a valorização da cultura negra como forma de fortalecer os sujeitos negros?

Desse modo, será preciso, antes de conclamá-los/as a incorporarem a luta pela dignificação do/a negro/a da roça e da cidade, oportunizar momentos formativos que façam esses/as docentes se inscreverem nas tramas de suas histórias de vida, por meio de uma dinâmica prospectiva que reúna o passado, o presente e o futuro, visando fazer emergir um novo projeto pessoal e profissional, reconhecendo-se como um dos sujeitos partícipes da nação brasileira, a fim de desvelar o racismo sutil, porém ainda tangível na sociedade e na educação brasileira.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA DOCENTE

Um dos objetivos da pesquisa-formação realizada para fundamentar esta pesquisa, foi inserir os/as professores/as em alguns debates indispensáveis para a compreensão da categoria teórica identidade e *cultura* afro-brasileira. E para tal, foi necessário auscultar primeiro a história do negro/a passando pela África gloriosa e seus reinos, civilizações e cidades antigas, apresentando, dessa forma, o continente africano como 'Berço da Humanidade' a partir de suas contribuições para as ciências modernas. Mas, também foi necessário analisar o início da exploração do continente africano, a diáspora dos povos negros, a rota da migração e a chegada dos/as africanos/as escravizados/as ao Brasil Colônia. O referido projeto, intitulado de 'VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA', foi aplicado pelos/as professores/as em suas turmas multisseriadas, por isso teve os seus desdobramentos correspondentes as especificidades pedagógicas da multisseriação. Com relação à aplicação do mencionado projeto, relatou a **professora Francisca**:

> Os alunos mostraram não conhecer quase nada referente a África, ou seja, uns nem sabiam nada. Alguns tinham em mente que era um país de onde vieram os negros escravizados e que lá só existia pobreza. Minha maior dificuldade foi quando começamos a falar dos negros que foram escravizados, pois o preconceito por parte dos alunos ainda é muito grande, principalmente quando se toca no assunto.

É importante salientar que as formas de discriminação e preconceito de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali, por isso a professora Francisca expõe a situação dando ênfase a questão que, entre outras razões, é decorrente do desconhecimento ou insipiência de determinados conhecimentos. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. Pensando nessa perspectiva declara a **professora Carolina**:

> Acredito na escola que transforma vidas. Por isso faço questão de trabalhar temas que ajudem nas reflexões, desenvolvendo nos estudantes o seu pensar e o seu escutar. A semana que trabalhei com esse projeto, foi vivenciada posturas e atitudes surpreendentes. Fiquei emocionada com alguns discursos. Mas, também chocada, pois quando se fala de algo que envolve pessoas parte para o lado das emoções, onde todos querem falar algo que viveu sobre o assunto. Então, depois de uma atividade um aluno fez a seguinte declaração: "Eu acho que os negros são feios. E eu tenho coragem de dizer. Tem gente que finge para ser educado".

Definitivamente, o discurso do aluno da professora Carolina, coloca-o na condição de vítima de uma história brasileira forjada, onde os heróis, ou melhor, os principais personagens são marcadamente branco-europeus. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista e etnocêntrico, em detrimento da historicidade dos/as negros/as que tem subtraída, da história oficial, suas lutas de resistências, os registros das genuínas contribuições na produção das riquezas do Brasil e os conhecimentos advindos dos/as negros/as africanos/as.

> [...] em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social (CAVALLEIRO, 2005, p. 13).

Por isso, a lei federal nº 10.639/2003, entre outras orientações, alerta sobre a inclusão das histórias dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, oportunizando a construção de uma imagem positiva do povo negro a partir da história brasileira, superando a visão de passividade tão difundida, evidenciando as muitas formas de resistência negra ao longo dos séculos.

> A história oficial não registra esses fatos gloriosos, [...]. Em consequência dessa ocultação da verdade, a juventude da América desconhece os seus poderes potenciais e a sociedade negra lamenta uma história frustrante e sem epopéia (ASETT, 1986, p. 17).

Apesar de uma crescente difusão, nos últimos tempos, de estudos e pesquisas relacionadas ao negro no Brasil, infelizmente ainda quase que todas não consideraram a ascendência africana, desmerecendo o passado historiográfico da África, remetendo-o ao mais completo esquecimento. A educação brasileira, principalmente no passado, não se mostrou suficientemente solidária com a historiografia africana, visto que por muito tempo foi desconsiderado ou postergado no currículo oficial o estudo da História da África pré-colonial, isto é, o tempo antes da colonização europeia. Tal hesitação comprometeu e maculou a compreensão da sociedade brasileira acerca da imensa riqueza e importância cultural, simbólica e tecnológica que advém do continente africano, tendo fornecido, inclusive, condições para o desenvolvimento de comunidades e outras regiões (fora da África) em que se estabeleceu a combinação de elementos identitários de forma complexa e *sui generis*.

> Os povos se tornaram sem cultura, sem história, sem identidade e mergulhados na bestialidade. Reinos e impérios foram substituídos por imagens de hordas e tribos primitivas em estado de guerra permanente, umas contra as outras, para justificar e legitimar a missão pacificadora da colonização dessas sociedades, ora em diante qualificadas como ignorantes e anárquicas. A exploração e a dominação brutal às quais foram submetidos os africanos exigiam que fossem considerados como brutos. Para justificar e legitimar a violência, a humilhação, os trabalhos forçados e a negação da humanidade dos africanos, era preciso bestializar a imagem desses homens e mulheres (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 28).

Ainda hoje, as imagens que são apregoadas sobre o continente negro sucumbem os vestígios de um palácio real, dos seus reis, de um império, das formas políticas de organização baseadas em clãs, linhagens e parentescos, ou de uma cidade moderna africana, com seus edifícios, estradas, pontes, portos, empresas e minerações, contribuições do ex-colonizador. Muito pelo contrário, são imagens que nos alcançam, vindas em diferentes veículos, suficientemente capazes de minimizar todo legado histórico e toda sabedoria produzida há milhares de anos por autênticos e distintos povos africanos. É importante salientar que não se trata de constituir um outro etnocentrismo, substituindo a perspectiva europeia pela africana, muito pelo contrário, pois as diretrizes apontam para a ampliação da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. O que se pretende com o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é desfazer o equívoco que, costumeiramente, descortinou o continente africano como um território deturpado, desmantelado e desbaratado.

É preciso que seja refletido com os/as alunos/as que a atual situação da África é algo historicamente desejado, porém encoberto. Não é à toa a sua colocação na 'periferia' desse

mundo tecnologicamente desenvolvido e que esteja reduzida por um afã expansionista caracterizado pelo capitalismo e por toda forma de exploração dos recursos naturais e humanos. Por isso, não podemos desconsiderar que o continente africano, esteve "na vanguarda do progresso durante os primeiros 15.000 séculos da história do mundo, desde o australopiteco e o pitecantropo. A 'Mãe negra' que sofre e chora com tanta negação, abusos e redução a condição de "utensílio" é a mesma que desempenhou um papel fecundante no alvorecer da humanidade.

> [...] nas imagens que são veiculadas sobre a África [...] mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras "tribais", selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 26).

A vinculação de artefatos visuais[7] mantém uma relação estreita com as questões identitárias, uma vez que, mediadas pelos aparatos e veículos, nesse caso os livros didáticos, ela influencia, "retrata", redimensiona, ergue e edifica, ao passo que também ocasiona a ruína e desmoronamento das identidades, demonstrando que, definitivamente, as representações imagéticas não são construídas aleatoriamente, mas que estão a serviço de uma experiência visual encharcada de intencionalidades, tendo como alvo a subjetividade humana. Trata-se de uma travessia pelas experiências culturais, identitárias e quiçá pelas "consistentes" convicções, ocasionando paulatinas transformações, e muito em razão disso nos reconhecemos e nos reconstruímos no liame com o 'outro'. A natureza relacional da identidade é o cerne onde residem os nossos sentimentos, pensamentos e ações, posto que, em conformidade com Ciampa (1998, p. 34), "é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas".

Por esse ângulo, a interação social parte do princípio e compreensão de que a experiência do ver e também ser visto não significa apenas um detalhe desprezível, mas um olhar que sugestiona uma perspectiva, uma intencionalidade, preconizando a visualidade sutil do bom e bonito, do ruim e feio. Isso implica, como destaca Hall (2014, p. 110), no fato de "que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] apenas por

[7] O termo artefato visuais é compreendido, neste trabalho, a partir da compreensão Sardelich (2006, p. 463), quando nos explica que: "artefatos visuais constituem veículos perfeitos para descobrirmos como percebemos a nós mesmos e compreendemos o mundo, e como percebemos e compreendemos o outro".

meio da relação com o Outro". Nessa dinâmica de apreender as imagens representativas do 'outro', muitas vezes expostas como ícones padronizadores, impondo o corpo perfeito, o cabelo ideal, as medidas exatas e o comportamento aceitável; faz com que nos percebamos diferentes desse 'outro' e isso, ao passo que é "positivo", no aspecto de que 'ver e si vê', expõe nossa individualidade, nossas diferenças e põe em questão a materialidade da identidade humana, que como esclarece Ciampa (1998, p. 198 e 202) "é concreta, está sempre se concretizando [...] a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, reconhecemos, necessariamente, sua socialidade e sua historicidade".

Nessa perspectiva, recorto e ressalto uma passagem da história de vida-profissão-formação da **professora Carolina**, tomando-a como protagonista deste deslocamento entre a prática pedagógica, os/as alunos/as e as aprendizagens experienciais.

> Em 2013 causei um burburinho na fazenda que eu trabalho, quando resolvi criar um boneco de pano negro para visitar as famílias, para que cada uma colocasse uma parte do vestuário do mesmo. Ouvi comentários horríveis por parte dos pais que muitos estudantes me relatavam, percebi que o preconceito está nos adultos, às crianças que têm atitudes preconceituosas, muitos aprenderam com os pais. Acho admirável o carinho que eles têm com o boneco, que eles chamam de Cirilo. Em 2014, Cirilo ganhou até uma irmã, que se chama Maria Joaquina, que compõe o nosso cenário lúdico para tratarmos de um assunto tão polêmico para alguns. Cirilo estará retornando em novembro de 2015, com suas peripécias para falar de consciência negra.

Existem dois importantes aspectos a serem realçados nesse marco espaço-tempo formativo da Carolina. O primeiro é concernente ao 'cenário lúdico para tratar de assuntos tão polêmicos e para falar de consciência negra' o que torna o trabalho da professora Carolina em concordância com o ensino e sua relação com a Identidade e Cultura Afro-brasileira. No entanto, apenas enfatizamos a perspectiva da diversidade que poderia ter sido contemplada pela utilização, por exemplo, de bonecas brancas, indígenas, orientais, além das pretas. Inclusive a confecção das bonecas poderia acontecer com o auxílio dos/as alunos/as e de seus familiares.

O segundo concerne ao fenômeno tão bem anotado pela professora, logo após a atividade a partir do 'boneco negro', em que ela pôde ouvir a voz em coro dos pais, reproduzido pelos/as alunos/as, explicitando a discordância em participar da incumbência de vestir o 'boneco Cirilo'. Nesse caso, a marca da diferença negra, parasitada pelo racismo, começa em casa. E se as crianças sublinham no 'boneco Cirilo' a cor negra com base na definição inferiorizante, primitivista e mitológica do/a negro/a recebida como herança de uma sociedade que tem rebocado o/a negro/a ao claustro da humilhação.

> O preconceito racial está cotidianamente dentro e fora da sala de aula por parte dos alunos, não todos mais a maioria, desde a pré-escola que crianças já recusam pegar na mão do colega, sentar juntos ou até mesmo brincar, isto porque, o colega apresenta deficiência, sofre obesidade, usam até apelidos depreciativos. Assim também agem muitos outros, de séries mais avançadas, e isso não acontece por falta de trabalho com o assunto, pois estamos sempre buscando vários textos ou encenações quanto a cultura negra. Mas, está difícil educá-los sobre os perigos do preconceito racial, porque diante do que se vê, grande parte vem do seio familiar e, por esse motivo, torna-se difícil de educá-los [...]. (Professora Clementina de Jesus)

Logo, o racismo é responsável, entre outras coisas, pela deformidade e *alienação da* realidade, gerando 'chagas expostas' que com o tempo vão gangrenando e necrosando a autoimagem, a autoestima e o autoconceito, favorecendo a constituição da autorrejeição, da crise identitária e aversão à pertença racial. Por exemplo, a **professora Chica da Silva**, ajuda-nos a compreender o quanto o senso inferiorizante do negro perdurou mesmo após a desintegração da sociedade escravocrata.

> Na minha infância e até hoje tenho umas primas com cor de pele mais clara que eu. Elas são bem próximas a nós, mas às vezes que a encontramos pela rua, quando estão acompanhadas de alguém que não nos conhecem, fazem de conta que não estão nos vendo, mas minha mãe sempre falava e fala que deve ser por vergonha, porque somos negras não sei se é preconceito delas ou de mãe mesma.

A enunciação da professora Chica da Silva é assentada num contexto no qual se impõe um hiato cronológico de mais de cem anos do processo de abolição da escravatura no Brasil. Ainda assim, percebe-se que a desagregação do sistema escravista não pôs fim aos sentimentos de autodesvalorização e insegurança por não satisfazer o Ideal de Ego branco. Francisca e sua mãe são mulheres negras; as primas são, na equiparação, menos negras, por consequência imersas numa ideologia que lhes impeli a tomar o branco como ideal, endossando o empenho para alcançar este modelo, afinal, ser branco ou mesmo próximo é, o que se apreende, ser superior, à frente. Logo, afastar-se dos símbolos que lembrem a 'mancha e vexação negra' seria inevitável (SOUZA, 1983).

Sob outra perspectiva, Francisca não reconhece e nem discerne onde habita o preconceito: se nas "primas com cor de pele mais clara" ou em sua mãe negra. O fato é que o comportamento subterfugiado das 'primas' traz elementos reflexivos elencados por Gomes (2010, p. 146), quando afirma que: "o mulato é mais aceito do que o preto 'retinto' e que os obstáculos sociais diminuem à medida que a cor da pele clareia". Lançamos mão do trecho dessa obra para dizer que as 'primas branqueadas' são consideradas pela sociedade, produtora de determinações econômico-político-ideológica-psíquicas, 'nem inferiores e nem

superiores', isto é, para a ordem social racista de hegemonia branca tal pormenor é desprezível, associando-as, também, como 'problema negro'.

Isto posto, a estranheza denunciada pela mãe da professora Francisca subscreve, nessa relação micro e familiar, o que é desdobramento da problemática negra, ou melhor, do 'mito negro' que designa em circunstâncias profusas a marca do insólito, do diferente (SOUZA, 1983), visto que para afirmar-se ("fazem de conta que não estão nos vendo"), bem como para negar-se, reconhecendo em si um problema ("porque somos negras"), "o negro toma o branco com marco referencial" (p. 27) e nessa relação se entrevem pelo enfoque desfigurado e persistente do paradigma arcaico, no entanto neo-escravista.

Esse culto a imagem do branco como ideal de beleza, muitas vezes são artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação, publicizados com o intuito de influenciar, direcionar, alterar e macular sentidos e significados de experiências e de papéis sociais. Assim, construindo novos jeitos de ser, sentir e agir, afinal as reproduções simbólicas nos formam, construindo e configurando traços identitários que nos identificam e nos representam. Diante do exposto, o sistema educacional brasileiro determinou no decorrer do tempo a aplicação de um currículo único, sob o pretexto de oferecer uma educação "igual" para todos, ignorando os estudantes afro-brasileiros, ou indígenas, e se esses viviam em comunidades rurais ou em grandes centros urbanos. Com isso, as características singulares de cada grupo ficaram excluídas, ou ocultas, durante décadas, resultando, por exemplo, na aversão do negro a sua etnia e ancestralidade.

> Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, [...]. Como tornar real essa semelhança a não ser através da troca de pele? Ora, para nisso chegarem, pressupunha-se a admiração da cor do outro, o amor ao branco, a aceitação da colonização e a auto-recusa. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor pelo colonizador, há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo. (MUNANGA, 2012, p. 37).

É a escola instituída como o 'lugar do saber', para onde convergem aqueles/as que 'não tendo saber algum' precisam consultar os conhecimentos acumulados pela história e guardados em palavras escritas nos suntuosos compêndios. Sendo assim, a escola tem o poder de instruir os "ignorantes", e durante muito tempo o exerceu as relações de poder concebendo as diferenças como "transvios", pejorativamente representadas pelas designações excludentes e homogeneizantes. Essas estratégias foram usadas no interior da escola e propagadas por professores/as que, muitas vezes sem o explícito propósito, favoreceu o aniquilamento da existência de uma identidade cultural negra, sufocando a 'raiz'

africana, vinculando em suas aulas a experiência história dimensionada pela escravidão na ótica do colonizador, portanto os principais fatores responsáveis pelos acometimentos a base cultural africana, alterada e sucateada em tempos e lugares distintos.

No entanto, possivelmente, a escola cumprirá o seu papel de tratar os conhecimentos de todas as disciplinas de acordo com as orientações legais descritas na lei 10.639/2003, quando os órgãos de fomento à pesquisa e formação entenderem que "esse movimento depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e trabalho dos docentes na educação básica" (GATTI, 2013, p. 155). Sem formação o/a professor/a continuará esboçando dificuldades de inclui nas atividades da sala de aula os conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira em disciplinas, tais como: História, Artes, Língua Portuguesa e Geografia. Pois, acredita-se que oferecendo mais informações e promovendo o conhecimento sistematizado, proporcionará que os/as estudantes tenham uma visão mais crítica sobre as diferentes realidades, contribuindo para alterar as relações entre as pessoas. Podemos observas estes aspectos a partir da fala do **professor Manuel Querino**:

> De um tempo para cá aconteceram algumas mudanças na minha escola. Então, eu fique com alunos de educação Infantil ao terceiro ano e passei a trabalhar a identidade e a cultura afro-brasileira, mas por serem séries iniciais eu não aprofundo muito no assunto, mas não deixo de trabalhar sobre culturas, preconceito, racismo, através de pinturas, colagens, das datas comemorativas, leituras de comentários e histórias relacionadas a cultura nega.

O professor salienta a necessidade de atrelar essas atividades a projetos pedagógicos contextualizados e que valorizem a temática das relações étnico-raciais, evitando práticas pontuais e localizadas numa demarcada época do ano como maio e novembro. Desta maneira, espera-se que o referido trabalho aconteça permanentemente, atentando para problemas relacionados ao racismo levantados no cotidiano escolar. Em conclusão, é fundamental a observação, o registro e a avaliação processual da aprendizagem das crianças, ao tempo que direciona para outras intervenções mais aprofundadas em determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem. O **professor Luís Gama** também relata acerca da sua experiência com a temática identidade e cultura afro-brasileira:

> Comecei a ver e estudar a temática identidade e cultura afro-brasileira a partir de 2010 com as formações do Projeto CAT (conhecer, analisar e transformar) e o Projeto Baú de Leitura[8]. Assim, conheci alguns livros,

[8] Os projetos citados pelo professor Luís são mantidos pelo Movimento de Organização Comunitária - MOC em funcionamento desde outubro de 1967. É uma entidade civil, de direito

> como: Menina Bonita do Laço de Fita, Cabelo de Lelê e o filme Vista a minha pele[9], entre outros textos e livros. Só então, comecei a ver essa questão da identidade e valores étnicos de outra maneira. No entanto, essa temática ainda é nova para mim.

O relato do professor Luís chama atenção para um elemento fundante do desenvolvimento do trabalho pedagógico em classes multisseriadas que acontece com a organização dos discentes em diferentes níveis de aprendizagem, com a diversidade de faixas etárias e de maturidade. O que para muitos é considerado arriscado e preponderante para o fracasso escolar, particularmente consideramos como salutar, afinal a diversidade está presente na escola rural multisseriada de forma significativa exatamente por concentrar no mesmo espaço, e ao mesmo tempo, crianças de idades díspares e da Educação Infantil até os últimos anos do Ensino Fundamental. Evidente que tal contexto sobrecarrega o/a professor/a, contudo é inegável o quanto a diversidade é uma vantagem para o aprendizado em classes multisseriadas.

À vista disso, brincadeiras no espaço interno e externo da escola, rodas de leitura e conversa, oficinas de desenho, pintura, música e dança, sessão de filmes, organização de bancos de imagens, desenhos e figuras, pesquisas, confecções de murais e cartazes são bons exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com a estruturação de subgrupos, reunindo estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento. Todavia, para o/a professor/a utilizar, por exemplo, a roda na rotina da sala de aula, ele/ela precisa saber que a roda é um importante símbolo para as culturas africanas e indígenas, pois rompe com as hierarquias, permitindo um espaço para fala, a contemplação, dança e brincadeiras.

Os **professores Chica e Milton** nos trazem as mudanças que percebem com a inserção da discussão das relações étnico-raciais na escola:

> Hoje tenho uma outra visão em relação a cultura afro-brasileira, estamos tentando mudar essa concepção, já trabalhamos bastante com projetos voltado realmente a nossa cultura. Estamos querendo mostrar aos nossos

privado, para fins filantrópicos e não econômicos, de caráter beneficente, educacional, voltado para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana. A entidade prioriza ações no campo da incidência em políticas públicas, participação social, convivência com o Semiárido, agroecologia, relações sociais de gênero, economia solidária, educação do campo contextualizada, soberania e segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento sustentável, direito à comunicação, entre outros.

9 O filme Vista a minha pele é do diretor Joel Zito Araújo, lançado em 2003. Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, pois a história é invertida, isto é, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Um significante material para a discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula.

> alunos quem realmente somos e de onde viemos, eles entendem que através da nossa cultura muitos do que temos e vivenciamos vêm dos negros. Acredito que tudo o que sei não aprendi como aluna, e sim em minha prática como professora. Leciono há onze anos em uma escola multisseriada, hoje tem mais materiais disponíveis para se tratar desse assunto, mas vou lhe ser sincera: ainda é muito difícil trabalhar esse tema, pois ainda há um pouco de preconceito por parte de alunos, pais, e até mesmo por parte da sociedade, mas venho tentando da maneira que posso. (Professora Chica da Silva)

> Fiquei muito grato com as descobertas [acerca da identidade e cultura afro-brasileira] depois de muitos anos trabalhando na educação, pois não sabia quase nada sobre o assunto, hoje conheço um pouco, na escola em que leciono houve até um seminário sobre a cultura africana. (Professor Milton Santos)

Apesar dos relevantes avanços e dos "materiais disponíveis para se tratar desse assunto", como destaca Chica, o/a docente precisa superar a insegurança causada pelo 'conhecimento pouco', breve e reduzido, acentuado por Milton. Assim sendo, os cursos de formação de professores/as precisam analisar as relações sociais e raciais no Brasil, promovendo o estudo teórico de conceitos, tais como: racismo, discriminação, intolerância e multiculturalismo; subsidiando as práticas pedagógicas com a utilização de materiais e textos didáticos, possibilitando a reeducação das relações étnicos-raciais. Mais que isso, é preciso oportunizar encontros entre os/as professores/as para o compartilhamento de saberes, a socialização das contrariedades, a realização de estudos e pesquisa, assim como a trocar das experiências e produção de materiais pedagógicos.

Daí a insistência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre a necessidade de investir na sólida formação dos/as professores/as, mobilizando-os/as e instigando-os/as a buscarem nas questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, uma oportunidade para transformar a escola, por meio de estratégias pedagógicas, em um lugar que, de fato, reconhece a diversidade humana e valoriza a sua pluralidade cultural.

As diretrizes não estão exclusivamente provocando e conclamando os/as professores/as a apenas discutir a inserção da temática identidade e cultura afro-brasileira nos currículos. É algo que vai além desse propósito, pois espera alcançar a formação docente pelo viés da subjetividade, convidando-os a refletirem numa perspectiva que transcenda a tradicional prática de ensinar 'aquele que, em tese, não sabe', e assim, possam assumir uma prática a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas.

Para Leiro (2012, p. 23) "o processo que caracteriza a formação docente e o projeto explícito de produção cultural, como um fazer educativo intencional, resulta em grande medida de transformações ocorridas na vida [...] em diferentes tempos", suscitando, desse modo, novas preocupações educativas, como é o caso da escola e a necessidade de incorporar no seu cotidiano a valorização da cultura afro-brasileira. Dando ênfase a celebração de datas comemorativas referentes à questão racial, promovendo festas, danças e outras atividades específicas que afirmem a beleza negra, o patrimônio histórico e cultural africano e afro-brasileiro. Mas, para isso, a formação docente deve, como destaca o mencionado autor, "produzir outro percurso, de formação, de conscientização e de superação de uma dada hegemonia" (p. 30) que rechaçou os elementos basilares da identidade negra, omitindo a história, a cultura, a personalidade, a capacidade intelectual e o valor estético do negro, pois, ainda que tantas vitórias e avanços sejam realidades, o preconceito racial se alicerça na escola, através da recusa mais pungente ou do incômodo discreto em oferecer informações que elevem a autoimagem, a autoestima dos negros, promovendo o respeito, a convivência e o reconhecimento por parte de todos/as com relação à importância da população negra.

A partir do olhar de quem vive a negritude indo além da pigmentação da pele, alcançando o envolvimento emocional, ideológico, consciente do pertencimento e valor da raça e cultura negra, sabe que a escravidão, infelizmente, ainda vigora entre nós. Pois, é possível ouvir os gemidos ensurdecedores dos/as negros/as que agora não estão na senzala, mas "emergiram" para os guetos, encostas, favelas e pontes das grandes cidades, portanto regiões distantes do centro que representa o poder e o desenvolvimento; deixaram as embarcações infectas e assumiram os transportes públicos desbaratados e superlotados. Não é por acaso que o negro ocupa o lugar que tem. Portanto, a escola não pode se enclausurar na indiferença, optando por se abster de uma realidade explicitamente segregada dentro e fora dos seus muros. Os alunos/alunas continuam sofrendo os mecanismos sutis, no entanto eficazes do racismo e da discriminação. Por isso, refletir sobre a existência destas armadilhas contribui para o 'desatar' das emaranhadas posturas preconceituosas que contaminou toda a sociedade, desde as pessoas até as estruturas institucionais.

Por conseguinte, apesar dos sofrimentos e dos abalos na compreensão de 'si próprio', é preciso carregar o entendimento de pertença e de integração, portanto um dos objetivos da escola que tem condições e espaços propícios para favorecer no seu cotidiano o foco nas interações, nas relações entre as pessoas, nas atitudes e comportamentos, no entorno de gestos e imagens. Dialogando com a comunidade e estabelecendo conexões entre o cotidiano escolar e as políticas públicas, provocando as pessoas a reavaliarem os modos de pensar e

agir. Neste sentido, o debate sobre as identidades e as culturas que moldaram as diversas formas de ser brasileiro, passa também pela escola e por seu compromisso, que não é o único, com os conhecimentos acumulados pela história universal, pois o hoje tem indeléveis e complexas ligações culturais com o passado, à vista disso, compete, segundo Rocha e Trindade (2006):

> Ao professor(a) educador(a), tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional. [...], por exemplo, uma outra agenda que não aponte somente na direção de uma história do Ocidente (p. 60).

Portanto, a superação desse estigma virá pelo prazer de ser negro, de carregar em seus traços, no crespo dos cabelos, no nariz achatado, nos lábios grossos e na cor firme, sinais genuínos de sua história. Pois, ser negro é orgulho, é seguir em frente sabendo que legiões resistiram para que existisse, enfim, uma identidade negra gestada no ventre da África, a 'Mãe negra' dos primórdios. Dessa maneira ser professor/a é se despir dos ranços, ressignificando as tensões e angústias, despertando a fome do desejo por uma relação democrática, acompanhando o processo reflexivo (pensamento: teoria e prática) de seus/suas alunos/alunas, rumo a apropriação da emancipação em detrimento da anestesia que compulsivamente cega. Por isso, a escola deve ser regida pelo princípio da promoção efetiva da autonomia estudantil, auxiliando o educando na constituição de posturas empoderadas, rompendo, definitivamente, com a desgastada figura do/a aluno/aluna bancário/a, isto é, na perspectiva daquele/aquela que tem o encargo, apenas de reproduzir o cristalizado e decidido.

DERRADEIRAS E REMANESCENTES PALAVRAS

É fato o persistente incômodo acerca do descumprimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da roça multisseriadas no município de Itiúba. Constrange o fato dos/as docentes das turmas multisseriadas estarem distantes das discussões concernentes as questões raciais em nosso país, onde principalmente os/as negros/as eram tratados/as como "seres inferiores" e passíveis de dominação, justificando, desse modo, o sistema escravocrata que por séculos alicerçou a economia brasileira. Inquieta o deslocamento notório desses/as professores/as sobre a preocupação a

respeito das diversas culturas que formam o Brasil e, nesse sentido, o quanto é importante o estudo da História Africana.

À vista disso, ressaltamos a inobservância por parte da Secretaria Municipal de Educação de Itiúba à Lei nº 10.639/2003 que, na época de sua publicação e vigência, não teve o seu devido reconhecimento. E quando, tardia e incipientemente, passou a se debruçar sobre suas determinações, focou em estratégias de formação a partir do modelo urbanocêntrico, desconsiderando sua realidade rural e a contingência prevalecente de professores e alunos da roça que, digam-se de passagem, têm comparado ao urbano a predominância quanto a distribuição da população afro-brasileira no município de Itiúba. Por consequência, tal incoerência, fragilizou e sobrecarregou ainda mais o trabalho pedagógico em classes multisseriadas, afinal os respectivos docentes foram obrigados a 'conciliarem' uma formação seriada num contexto não-seriado.

Portanto, de que maneira a prática do/a professor/a da roça de classes multisseriadas do município de Itiúba poderia auxiliar na superação dos mecanismos que subjugam os direitos dos povos negros, garantidos pelas políticas públicas educacionais e curriculares, se sua própria prática docente é também negligenciada? Por certo, essa condição de 'professores segunda classe' respinga no cotidiano da sala de aula. Da mesma maneira que as reproduções ultrajantes, desfavoráveis e bestiais da identidade e cultura dos povos negros, emergidas das histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça, também repercute no dia a dia escolar, já que as experiências vividas são formadoras, são forças que nos atingem e sobrevêm nas nossas ações e discursos.

Isto é, as falas dos/as professores/as desvelam que o que se tornou escondido e marginalizado nas relações familiares, na inicialização escolar e por todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços intrínsecos e formativos da profissão docente, concernente ao estudo da identidade e cultura afro-brasileira, ganhando longevidade e deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula de professores/as que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas, exímias oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada, tal como distorcida do povo negro.

Com efeito, a prática dos/as docentes da roça de classes multisseriadas carece de experiências reflexivas sobre uma educação antirracista, como promoveu o Ateliê (auto)biográfico, no intuito de oportunizar a compreensão dos sentidos construídos a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais, pois a imersão nas memórias e a retomada pela narrativa indicam perspectivas formativas genuínas.

A pesquisa-formação revelou o quanto distante estão os/as docentes da roça de classes multisseriadas dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que auxiliem na prática educativa no tocante as identidades e cultura afro-brasileira, afinal para ensinar, exige-se o conhecimento. No entanto, percebeu-se que antes mesmo de se recorrer às informações contidas em compêndios, livros e em pesquisa acerca das questões já mencionadas, é preciso refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores para que, dessa maneira, possam agir diante do segregamento presento no 'outro'. Logo, a hipotética 'mediocridade' utilizada como explicação por não haver uma maior aplicação da lei nº 10.639/2003 pelos/as professores/as, definitivamente não se sustenta.

Por fim, refletimos, debatemos e dialogamos em torno dos ideários de negação e submissão para alcançar a certeza de que ser negro, ser negra, exige um ânimo descomedido. Entretanto, uma vez que há a aceitação de sua história e que já não há dor em reconhecer-se membro deste corpo negro, vem o esforço para combater as barreiras discriminatórias e auxiliar no desenvolvimento de um novo ser humano, capaz de se elevar à altura de seu destino vencendo os ardis de uma sociedade em evolução. É neste sentido que pretendemos que este trabalho possa ser um aporte de estudos e formação acerca das questões étnicos-raciais e, consequentemente, aproximar a Lei nº 10.639/2003 da prática pedagógica dos/as docentes de classes multisseriadas, alterando esta realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ASETT. ASSOCIAÇÃO ECUMÊNICA DE TEÓLOGOS DO TERCEIRO MUNDO. *Identidade negra e religião*. Rio de Janeiro: CEDI, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – pluralidade cultural e orientações sexuais. *Temas transversais*, Brasília, v. 10, p. 1-126, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPIR, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 13-26.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 11-18.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina:* um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COLASANTI, M. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento.* Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo:* racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas.* Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente:* avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

GENTILI, P. et al. *Educação e população afrodescendente no Brasil:* avanços, desafios e perspectivas. Madrid: Fundación Carolina – CeALCI, 2011.

GOMES, N. L. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, L. M. de A. et al. (Orgs.). *De preto a afro-descendente:* trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 137-150.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02 mai. 2015.

LEIRO, A. C. R. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisas. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Educação básica e trabalho docente:* políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 23-37.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e eqüidade:* luzes para uma educação intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MUNANGA, K. *Negritude:* usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *Para entender o negro no Brasil de hoje:* história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

NETA, L. B. *Formação do professor:* um olhar psicopedagógico. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de. (Orgs.). *Educação básica e trabalho docente:* políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 295-309.

RIOS, J. A. V. P. *Ser e não ser da roça, eis a questão!* Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da. Ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais.* Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 53-75.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai./ago. 2006.

SILVA. M. do S. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). *Educação rural:* sustentabilidade do campo. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003. p. 29-51.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 2. Número 1. 2018.

HORTA ESCOLAR AGROECOLÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL SINÉSIO COSTA (RIACHO DE SANTANA – BA): COMPLEXO TEMÁTICO PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Antônio Domingos Moreira
Programa de Pós-Graduação em Inovação Social com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Bom Jesus da Lapa.

Aurélio José Antunes de Carvalho
Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Lavouras Xerófilas (XERÓFILAS – IF Baiano/CNPq), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Santa Inês.

Marcio Harrison dos Santos Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Uruçuí, Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Lavouras Xerófilas (XERÓFILAS – IF Baiano/CNPq), Sociedad Latinoamericana de Etnobiología (SOLAE, Colômbia), International Association for Intercultural Education (IAIE, Londres).

ARTIGO

Recebido: 03 de janeiro de 2018 **Aceito: 22 de março de 2018**

RESUMO: O presente trabalho vem se processando desde setembro de 2015, utilizando metodologias teórico-práticas e participativas no Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), Riacho de Santana – BA. O projeto tem como instrumento norteador os sistemas agroecológico e orgânico, com inserção recente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e possibilitando maior participação da comunidade escolar, com a problematização, contextualização da temática e proposições de alternativas sustentáveis à oferta de alimentos saudáveis e produzidos em pequenos espaços. Além disso, a proposta pode ser executada nas escolas da cidade e do campo, elevando o conhecimento através de assistência técnica e minicursos para os pequenos e médios agricultores que produzem hortaliças nos seus quintais, pensando na multiplicação de saberes. Por fim, encontra-se sintonia desse trabalho com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Velho Chico, na medida em que fomenta a capacitação em educação ambiental destinada ao público jovem, alunos, professores e à comunidade em geral e é pioneiro na promoção da Agricultura Urbana e Periurbana (AUP) na região.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em agroecologia. Sustentabilidade. Educação ambiental. Agricultura familiar.

ABSTRACT: This work has been carried out since September 2015, using theoretical-practical and participative methodologies in the State College Sinésio Costa (CESC), Riacho de Santana – BA. The project has as a guiding instrument the agroecological and organic systems, with recent insertion in the School's Political Pedagogical Project (PPP) and allowing greater participation of the school community, with the problematization and contextualization of the theme and propositions of sustainable alternatives to the supply of healthy foods and produced in small spaces. In addition, it finds a consonance to be developed in the city's schools as well as in the rural schools, raising awareness through technical assistance and mini-courses for small and medium-sized farmers who produce vegetables in their yards, thinking of the multiplication of knowledges. Finally, it is in line with the Territorial Plan for Sustainable Rural Development of the Velho Chico, fostering training in environmental education for young people, students, teachers and the community in general and is a pioneer in the promotion of Urban and Peri-urban Agriculture (AUP) in this region.

KEYWORDS: Education in agroecology. Sustainability. Environmental education. Family farming.

INTRODUÇÃO

A intersecção entre a Educação Ambiental e a Agricultura Urbana e Periurbana (AUP) implica conceitos e ações multidimensionais que incluem, por exemplo, as práticas de educação ambiental no âmbito da comunidade escolar e seu entorno, o agroextrativismo local/regional, os sistemas produtivos sob base agroecológica, a transformação e a prestação de serviços, de forma sustentável, com o intuito de produzir produtos agrícolas (hortaliças, frutas, ervas medicinais, plantas ornamentais etc.) e pecuários (animais de pequeno, médio e grande porte) voltados ao autoconsumo, aos processos de trocas e doações ou comercialização pautados na Economia Solidária (LOVO, 2005; MONTEIRO, J., MONTEIRO, M., 2006; SANTANDREU, LOVO, 2007; MACIEL et al., 2013; PIRES, 2016).

Essas práticas visam ao (re)aproveitamento de forma eficiente e sustentável dos recursos e insumos locais (solo, água, resíduos sólidos, mão-de-obra, saberes etc.) e podem ser praticadas nos espaços intra-urbanos ou periurbanos, vinculadas às dinâmicas urbanas ou das regiões metropolitanas e articuladas com a gestão territorial e ambiental das cidades (LOVO, 2005; SANTANDREU, LOVO, 2007).

Nesse horizonte, desde setembro de 2015, tem sido implementado um projeto didático sob bases agroecológicas no Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), apresentando a horta escolar agroecológica enquanto complexo temático segundo Pistrak (2000), em que são abordados vários temas, como interações ecológicas, qualidade do solo, práticas agrícolas

sustentáveis, reuso de materiais e paisagismo (LOVO, 2005; MONTEIRO, J., MONTEIRO, M., 2006; MACIEL et al., 2013; PIRES, 2016).

Outras metas significativas são: a) estabelecer comparações entre as unidades produtivas (escolas) com a agricultura familiar, mediante análise empírica de elementos diferenciadores presentes no campo; b) identificar as alternativas de desenvolvimento para a agricultura familiar, baseadas nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ecológica; c) oferecer aos alunos participantes atividades extracurriculares, solicitadas para complementação da sua formação na Educação Básica para elevar seu conhecimento até a sua família. Notadamente, para atendimento dessas metas, torna-se importante recorrer aos processos formativos também junto aos professores da própria comunidade escolar, como preconizado por Alves (2002) e Beane (2003), por exemplo.

O projeto "Horta e pomar escolar: uma forma sustentável e agroecológica" tem como objetivo geral ampliar a temática da agroecologia na transversalidade da Educação Ambiental (EA), tanto no CESC como também nas escolas da cidade e do campo, tendo como instrumento principal o Projeto Político Pedagógico (PPP). Para tanto, tem sido promovida a inserção do espaço das hortas e pomar escolares enquanto elemento articulador e aglutinador de componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento.

Aqui, é apresentada uma compilação dos resultados preliminares do projeto, com destaque para o seu itinerário de construção – formativo e metodológico –, além de sugestões de novas linhas de atuação e investigação, tanto na formação de professores e educandos como na valorização dos espaços formais e não-formais de ensino para a adoção de complexos temáticos voltados ao ensino-aprendizagem e à adoção de práticas em agroecologia e agricultura urbana e periurbana.

METODOLOGIA

O projeto "Horta e pomar escolar: uma forma sustentável e agroecológica" foi iniciado em setembro de 2015, no CESC, que se localiza no bairro do Mato Verde, área periurbana do município de Riacho de Santana (BA). A organização de grupos de estudos teóricos/práticos, referente ao projeto, tem como sistematização metodológica discutir e aprofundar o entendimento dos pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos estudiosos das questões agroecológicas e ambientais, a fim de estabelecer as inter-relações entre o segmento da agricultura familiar e a emergência do paradigma agroecológico.

Aplicou-se um questionário qualitativo e quantitativo durante os dias 11, 12, 13 e 14 de julho de 2017, no CESC, com coordenação, direção, professores, alunos e merendeiras. Todos aprovaram o projeto e confirmaram que as atividades realizadas dentro da sala de aula auxiliam e promovem a prática no espaço da unidade escolar. Os resultados, portanto, são mais satisfatórios para reaplicação em espaços domésticos e comunitários. Ao praticar a agricultura no espaço de aulas, inserem-se atividades envolvendo o preparo do solo – como adubação, molhar, plantar – ao perceber o nascimento e o desenvolvimento das plantas, isso facilita o processo de ensino-aprendizagem.

A horta escolar agroecológica, que envolve diferentes segmento da comunidade – sejam discentes, professores e demais funcionários –, partiu da idealização de um vigilante licenciado e coordenador do projeto (primeiro autor do presente artigo), articula a concepção da EA (Educação Ambiental) a partir da síntese dialética entre as concepções pedagógicas dos educadores Paulo Freire (1987) e Demerval Saviani (2007). Assim, trata-se de uma concepção dialógica/conscientizadora/crítica, que também inclui a prática e transformação social mediada no espaço escolar, além de se apropriar de um conjunto de métodos e técnicas da pesquisa social (GIL, 2010).

A proposta também se ampara nas discussões sobre complexidade ambiental (LEFF, 2003) para melhor abarcar os desafios da sustentabilidade. Gliessman (2001, p. 55) conceitua Agroecologia como "[...] a aplicação dos conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis". Nesse sentido, optou-se pela adoção do completo temático (Figura 1), segundo PISTRAK (2000), contemplando metodologias utilizadas na pesquisa-ação (DEMO, 1996) e, especificamente, naquelas destinadas a projetos de Educação Ambiental (VASCONCELLOS, 1997; CASCINO, 2003; JACOBI, 2005; MELLO, TRAJBER, 2007; TOZONI-REIS, 2008; MADEIRA et al., 2009), em consonância com a LDB (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Ao passo que os estudantes entram em contato com a terra, discute-se a questão agrária e agrícola, o modo de o camponês potencializar a produção de alimentos em pequenos espaços de terra e chega-se a propor alternativas à aquisição de alimentos processados e/ou oriundos do agronegócio, que é um modo de produzir baseado no uso intensivo de capital, ampliando a exclusão do campesinato e causando severos impactos ao ambiente e à saúde humana. Assim, ressalta-se também a opção pelos referenciais do planejamento participativo (GANDIN, 2001) enquanto ferramenta de intervenção na realidade, além da educomunicação socioambiental (COSTA, 2008).

Figura 1 – Esquematização do itinerário metodológico a partir do complexo temático tendo como objeto central o projeto da horta agroecológica implantada no CESC, Riacho de Santana – BA.



Nesse sentido, optou-se pela instalação de hortas e pomar escolares sob bases agroecológicas e orgânicas, como um espaço capaz de promover o ensino-aprendizagem sobre a produção e consumo de alimentos de qualidade, além de uma alternativa sustentável e exequível em pequenos espaços de produção.

As condições socioeconômicas da população são classificadas como de baixa renda e grande contingente é beneficiário dos programas sociais, como o Bolsa Família e o Bolsa Escola. O CESC tornou lócus do projeto, uma vez que se percebeu que os alunos da rede pública estadual, principalmente os que fazem a refeição na escola, bem como a comunidade de menor acesso e conhecimento sobre essas informações/produtos, se alimentam de forma inadequada, quando consideradas as necessidades nutricionais básicas para um bom desempenho escolar e qualidade de vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto Horta e Pomar Agroecológico no CESC trouxe um olhar crítico para os educadores do município, como também para políticos que pensam na inserção desse projeto nas escolas da cidade e do campo. Defende-se a manutenção de uma produção diversificada e de qualidade a fim de atender às instituições de ensino e elevar o conhecimento das crianças sobre as questões ambientais, além de produzirem suas próprias hortas em casa.

Com o desenrolar do projeto, juntamente com a visita de gestores do município e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, percebeu-se a capacidade de reaplicação da proposta, categorizada como passível de reutilização com impacto significativo e uso de

poucos recursos. Destaca-se, ainda, sua relevância frente a algumas demandas e impactos socioambientais observados em Riacho de Santana (BA), notadamente o aproveitamento de resíduos orgânicos, a importância do trabalho cooperativo/solidário e a inserção da temática da segurança alimentar e nutricional no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede municipal (CHAVES, 2015).

Por sua vez, o projeto possibilitou a participação de pequenos e médios agricultores e suas organizações, pautando a economia solidária nesse processo da produção agroecológica por conta de sua capacidade de geração de emprego e renda, a partir de pouco investimento financeiro, assim como devido à sua capacidade de produzir alimentos com menor custo, potencializando pequenas áreas de terra, sem danos ambientais e produzindo alimentos de qualidade.

A inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) foi um passo importante, passando a constar anualmente no cronograma das instituições de ensino do município de Riacho de Santana, junto a Secretaria Municipal de Educação, e promovido pelas políticas públicas municipais, de modo que poderá passar pela capacitação de gestores, coordenadores, professores e funcionários para um melhor aperfeiçoamento diante do projeto.

Entre as principais metas logradas, podemos citar:

a) O aprendizado será realizado em uma área produtiva da instituição para produção de horticultura orgânica, de modo que o campo fornece a maior parte do material para o aprendizado (plantas, solo, pragas, problemas etc.).
b) O processo de formação/educação deve ajudar a potencializar as atividades produtivas dos alunos, se adequando ao manejo diário da produção das hortaliças e frutas. O itinerário pedagógico metodológico deve seguir o ciclo natural do cultivo das hortaliças (preparo de solo, planejamento e plantio de consórcios, rotação de cultivos, pouso e adubação verde, preparação de mudas, plantio, transplante, desbaste, manejo da água e colheita). A ordem dos temas deve ser estabelecida com os participantes, especialmente com agricultores/as cuja propriedade é a sede do processo de formação
c) Para cada tema trabalhado na sala de aula, são implantados pequenos experimentos práticos para fortalecer o aprendizado dos alunos participantes no projeto, fazendo com que esses sujeitos tirem suas próprias conclusões do experimento na horta.

Nessa proposta pedagógica, pretende-se, em pouco tempo, obter resultados satisfatórios desde o Ensino Fundamental ao Médio, mas se concretiza com os alunos que ingressam no ensino médio do CESC. No decorrer do processo, fica notório uma ampliação

de conhecimentos e saberes, tanto do aluno como de professores e outros sujeitos incluídos nessa proposta.

Por sua vez, a comunidade escolar tem sido sensibilizada quanto à importância da alimentação saudável e à obtenção de alimentos através de uma horta e pomar sob bases agroecológicas, sem uso de agrotóxicos ou adubos químicos, promovendo o conhecimento básico de noções de plantio e colheita e enfatizando a necessidade do reuso de materiais recicláveis, como garrafas PET, baldes, vasos e pneus. Ao falar em desenvolvimento sustentável com base na agricultura familiar no século XXI, surge a ideia da agroecologia (ALTIERI, 2002). Esta, por estar baseada em uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável, busca minimizar os efeitos das ações negativas por parte da sociedade sobre o meio ambiente.

A Horta Escolar Agroecológica do CESC

O espaço da horta escolar no CESC apresenta uma área de aproximadamente 120 m^2, isolada com tela em duas laterais, enquanto as outras duas são delimitadas pelo muro da instituição; a parte superior é forrada com sombrite para proporcionar melhor ambientação para as hortaliças/mudas; no interior, concentram-se oito canteiros de blocos, dois canteiros de bambus e um de garrafas PET (Figura 2).

Foram cultivadas espécies de hortaliças e algumas medicinais e ornamentais, podemos citar coentro, cebolinha, alface, couve e pimentão. Há um espaço para as plantas medicinais que também auxiliam na culinária como condimentos, a exemplo do poejo (*Mentha pulegium*), boldo (*Peumus boldus*), capim santo (*Cymbopogon citratus*), erva-cidreira (*Melissa officinalis*), hortelã graúdo (*Plectranthus amboinicus*). Entre os fitoterápicos, encontram-se candelabro (*Euphorbia ingens*), brilhantina (*Pilea microphylla*), gerânio (*Pelargonium hortorum*), hortênsia (*Hydrangea macrophylla*), bromélias e alecrim (*Rosmarinus officinalis*).

O pomar em instalação apresenta área de 180 m^2 (Figuras 2a e 2f), isolado com telas e laterais do muro, fazendo divisa com a horta, espaço que também funciona para aulas práticas com os alunos do CESC, o laboratório vivo. Dentro do espaço das frutíferas, são produzidos: limão (*Citrus limon* L. Burm.), laranja (*C. maxima* × *C. reticulata*), goiaba (*Psidium guajava* L.), mamão (*Carica papaya* L.), caju (*Anacardium occidentale* L.) e seriguela (*Spondias purpúrea* L.). Encontram-se em implantação os plantios de pinha (*Annona squamosa*) e do umbu gigante, recorrendo-se ao sistema de irrigação de baixo consumo de água (gotejamento) e enriquecimento com compostagem.

Também está sendo feita a articulação entre a temática da alimentação escolar saudável, produção e técnicas orgânicas e agroecológicas no âmbito das discussões pedagógicas, promovendo valores e atitudes de conservação de recursos naturais e produção sustentável junto às turmas de Ensino Médio.

Figura 2 – Projeto "Horta e pomar escolar: educando para a sustentabilidade agroecológica", no Colégio Estadual Sinésio da Costa (CESC), Riacho de Santana – BA (2015-2018): a-d) seleção de local, instalação e cultivo das hortaliças; e) palestra e sistematização da experiência; f) pomar agroecológico; g) canteiros feitos com material reciclado; h) oficina didática sobre a produção orgânica e agroecológica de alimentos.



Observa-se, ainda, o forte envolvimento dos alunos durante as oficinas e mutirões pela cidade à procura de garrafas PET e pneus, visitas técnicas na escola agrícola, além da participação em minicursos, na produção de cartilha ambiental e em mutirões para a inovação da horta.

Nesse sentido, destaca-se a importante colaboração de professores, gestores e funcionários do CESC que, cotidianamente, contribuem para o avanço do projeto, fazendo com que ele seja visibilizado dentro do município, inclusive pelas escolas do campo e até pela Secretaria de Educação da Bahia, uma vez que alguns de seus dirigentes visitaram o projeto em julho de 2017.

As Perspectivas

Consideramos que o presente projeto representa um conjunto de expectativas para o futuro em âmbito municipal e até regional pela sua dimensão. Embora, de fato, venha sendo bem-sucedido, entendemos que a prática da EA requer um caminho bastante complexo e dificultoso no aspecto financeiro, já que é preciso minimizar, em muito, a degradação do nosso planeta, assumindo a função contra-hegemônica e buscando-se a transformação social através de uma coletividade.

Faz-se necessária uma conjugação entre pessoas com ideias e valores renovados, capazes de acompanhar a intencionalidade da EA de modo que sejam ampliados os horizontes acerca do tema, sobre o qual se deve refletir, agir e julgar para, dialeticamente, retomar a ação no âmbito local com criticidade.

Numa visão mais aprofundada, a direção da escola relatou que o espaço agrícola e socializador é previsto no PPP do CESC como um dos Projetos especiais interdisciplinares possíveis de serem realizados, em que se visa propiciar ao aluno conhecimentos de natureza técnico-científica a partir de experiências de preparo e utilização correta do solo, conservação do meio ambiente, cultivo de hortaliças, árvores frutíferas etc. A horta escolar sempre foi uma realidade no CESC, porém, de forma elementar, descontínua e sem o envolvimento do educando.

Constatamos que montar hortas dentro do espaço da escola, além de ser enriquecedor em conhecimentos teóricos/práticos, pôde acarretar uma redução de compra de alimento para escola. Afinal, se investe nas hortas com insumos – sementes e estercos – um valor pequeno diante do retorno. Durante a execução do projeto, várias turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio possuem muitos alunos oriundos do campo, em sua maioria estudantes do vespertino que externalizam mais curiosidade para implantar o projeto dentro de suas propriedades.

Diante do exposto, a instituição dará continuidade ao projeto. No início de fevereiro de 2018, inicia a semana pedagógica e a programação da comunidade escolar é iniciar o plantio das hortas e um plano de ensino teórico para trabalhar com o projeto durante o ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia, centrada nos desafios concretos e cotidianos da prática produtiva e na experimentação de soluções, sempre considerando o funcionamento e equilíbrio do meio

ambiente, tem se mostrado determinante no processo de transição agroecológica em curso. A flexibilidade é outro aspecto a destacar: mesmo com um conjunto de temas da formação pré-definidos, com a emersão de um problema específico, como um ataque de pragas ou falta de recursos hídricos, por exemplo, se redireciona a formação e a experimentação de alternativas.

Destacamos, ainda, o controle social e a participação, pois a cada participação, os sujeitos envolvidos com o projeto cumprem o papel da avaliação e da efetividade de uma formação pela experimentação, além de uma compreensão nessa perspectiva, podendo, inclusive, orientar mudanças, tanto metodológicas como práticas.

Por fim, salienta-se, mais uma vez, que o projeto foi uma iniciativa oriunda de um vigilante da Prefeitura Municipal de Riacho de Santana – estudante do curso de Pós-Graduação em Inovação Social com Ênfase em Economia Solidária e Agroecologia, pelo IF Baiano *Campus* de Bom Jesus da Lapa (BA) –, implantada na unidade escolar (primeiro autor). Esse projeto foi capaz de mobilizar todos os servidores, incluindo-se coordenadores, professores e gestores, além dos estudantes, demonstrando uma especial capacidade de articulações e envolvimento para a consecução de um ideal que ganhou força não só na comunidade escolar, mas também dentro do município e no território Velho Chico, mostrando-se como um projeto importante para se espalhar, podendo ser implementado também nas escolas da cidade, além das do campo, associações e comunidades, enfim, todos que trabalham com grupos em prol do bem socioambiental.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002

BEANE, A. J. Integração curricular: A essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v.3, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28.04.1999.

CASCINO, F. **Educação ambiental**: Princípios, história, formação de professores. São Paulo: Senac, 2003.

CHAVES, T. F.; BARBOSA, L. C. A. Análise da inserção da educação ambiental em Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas de São Miguel do Oeste-SC. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, n. 2, p. 100-116, 2015.

COSTA, F. A. M (Org.) **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008. 50 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pd>. Acesso em 20 jul. 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo: entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, H. (Coord.) **A Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOVO, I. C. Urban Agriculture in the city of Governador Valadares – Brasil. In: **Sustainable Cities Symposium: Building Public Spaces that Work:** A Canada-Brasil Dialogue Devoted to Enhancing the Public Realm. Toronto, 2005.

MACIEL, R. A., OLIVEIRA, M. R. F., SILVA, T. S. Complexo temático: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da Secretaria Municipal de Educação em Bragança – Pará. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: SABERES, VIVÊNCIAS E (RE) LEITURAS EM PAULO FREIRE, 8., 2013, Recife. **Anais**... Recife, 2013.

MADEIRA, K. L.; SOUSA, L. S.; FREITAS, T. M.; BARBOSA, S. C.; AYRES, M. C. A importância da educação ambiental na escola para a formação do cidadão. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica, 4., 2009, Belém, PA. **Anais**... Belém: IFPA, 2009, p. 23-32.

MELLO, S. S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas e educação ambiental nas escolas. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, 245 p.

MONTEIRO, J. P. R., MONTEIRO, M. S. L. Hortas comunitárias de Teresina: agricultura urbana e perspectiva de desenvolvimento local. **Revista Iberoamericana de Economia Ecológica**, v. 5, 2006. p. 47-60. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Revibec/article/view/57897/67958>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIACHO de Santana: panorama. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292640>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SANTANDREU, A.; LOVO, I. C. **Panorama da agricultura urbana e periurbana no Brasil e diretrizes políticas para sua promoção**: identificação e caracterização de iniciativas e AUP em Regiões Metropolitanas Brasileiras. Belo Horizonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2007. Disponível em <www.rede-mg.org.br/article_get.php?id=100>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (Org.). **Educação Ambiental:** reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1997.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 2. Número 2. 2018.

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINTADAS, AMEFAP, PINTADAS, BAHIA

Suzethe da Silva Araújo
Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus I, Salvador, 2009
E-mail: suzethe.araujo@hotmail.com

ARTIGO

Recebido: 21 de dezembro de 2017 Aceito: 14 de março de 2018

RESUMO: A pesquisa sobre a Escola Família Agrícola de Pintadas, no contexto do semiárido baiano, se fundamentou nos conceitos de gestão e participação. Este estudo possui caráter inovador pela escassez de trabalhos acadêmicos que tratam da gestão das EFA. O estudo foi realizado em 2008, na Escola Família Agrícola de Pintadas, Bahia. De natureza qualitativa com caráter explicativo/descritivo, na modalidade de estudo de caso, cujo objetivo foi entender a origem da EFAP e apreender as percepções sobre gestão e participação dos sujeitos sociais envolvidos no processo histórico da implantação e funcionamento da Escola, tendo como elemento norteador a Pedagogia da Alternância e a gestão, como elementos diferenciadores entre as Escolas Famílias Agrícolas e as escolas regulares urbanas ou rurais. Foram considerados alguns pontos a serem refletidos, entre eles, a trajetória histórica com o nascimento da EFAP, antes da criação AMEFAP, caracterizando um processo complexo de relações internas e externas da realidade local. A gestão e a participação coletiva se mostraram indissociáveis para a efetividade da escola e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância enfrenta dificuldades em sua plenitude, devido a diversos fatores, entre os quais, a sustentabilidade financeira e metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola.

ABSTRACT: Research on School Family Agricultural of Pintadas, in context of the semi-arid environments, was based on the concepts of management and participation. This study has innovative character, as there is a dearth of scholarly works dealing with the management of EFAs. The study was conducted in 2008, in the School of Agricultural Family of Pintadas, Bahia. It's qualitative with an explanatory / descriptive character, in the form of case study, whose objective was to understand the origin of the EFAP and grasp the perceptions of management and participation of social subjects involved in the historical process of the establishment and running of the School, and as a guiding Pedagogy of Alternation and management as differentiating elements of Agricultural Family Schools from schools scheduled urban or rural. We considered a few points to be reflected, among them the historical background to the birth of the EFAP, before the creation AMEFAP, featuring a complex process of internal and external

relations of the local reality. The collective participation and management proved to be inextricably linked to the effectiveness of the school, and the development of Pedagogy of Alternation faces difficulties in its fullness, due to several factors, including the financial sustainability and methods.

KEYWORDS: Management. Pedagogy of Alternation. Agricultural Family Schools.

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINTADAS, AMEFAP, PINTADAS, BAHIA.

> Se não fosse a EFA, a Pedagogia da Alternância, não teríamos melhorado a auto-estima; não teríamos percebido a relação que temos com a sociedade e com o espaço que está ao nosso redor. (WILSON FERNANDES. Ex-aluno e monitor de EFA na Bahia)

A pesquisa sobre a Escola Família Agrícola de Pintadas (EFAP), no contexto do semiárido baiano, se fundamentou nos conceitos de gestão e participação. Este estudo possui um caráter inovador pela escassez de trabalhos acadêmicos que tratem da gestão das Escolas Famílias Agrícolas (EFA). De natureza qualitativa, com caráter explicativo/descritivo, na modalidade de estudo de caso, seu objetivo foi entender a origem da EFAP e apreender as percepções sobre gestão e participação dos sujeitos sociais envolvidos no processo histórico da implantação e funcionamento da Escola, tendo como elemento norteador a Pedagogia da Alternância e a gestão, como elementos diferenciadores entre as Escolas Famílias Agrícolas e as escolas regulares urbanas ou rurais.

A gestão e a participação coletivas se mostraram indissociáveis para a efetividade da escola, ao passo que o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância enfrenta dificuldades em sua plenitude devido a diversos fatores, dentre eles, destacamos a sustentabilidade financeira e metodológica.

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO EDUCACIONAL DAS EFA NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO BAIANO: UMA NOVA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO

A trajetória das EFA representa um foco fundamental para compreender o processo histórico e sociológico de um devir educacional diferenciado e com reconhecimento não

somente formal, mas como resposta para uma gama de necessidades e lutas do que hoje se intitula agricultura familiar e desenvolvimento sustentável.

O modelo de escola a que se refere este estudo objetiva integrar a formação geral e profissional dos seus educandos na perspectiva de propiciar ao jovem um projeto de vida para sua inserção sócio-profissional. Assim como pensa Begnami (2006, p. 44): "A formação integral da pessoa humana compreende a formação do ser como um todo, levando em considerações todas as dimensões da pessoa: a dimensão individual e social, afetiva/emocional e intelectual, profissional e lúdica, psicológica, ética, ecológica, espiritual, política, econômica".

A EFAP traz, em sua essência, a missão de promover a formação de jovens do campo, na perspectiva da convivência com o semiárido, e de atender às demandas do Território da Bacia do Jacuípe, além de ocupar espaços diferenciados de trabalhos em comunidades locais, assim como contribuir para o planejamento sustentável dos agricultores que vivem do campo.

Estudar a gestão e a participação nas EFA a partir da Escola Família Agrícola de Pintadas foi um desafio para compreender os processos históricos, sociais e políticos em que envolvem a pesquisa, principalmente, entender a trajetória da complexidade das relações sociais.

Nesse contexto, Brandão (1999, p. 24) afirma que:

> O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão do mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados.

Nosso objeto de estudo tem como referência a gestão e a participação dos agricultores familiares nas Escolas Famílias Agrícolas, o que tem se destacado no Brasil por desenvolver um trabalho comunitário, uma educação contextualizada e uma pedagogia inovadora com atuação dos sujeitos sociais nos seus territórios.

A gestão das EFA: Importância da Associação

Para Burghgrave (2004, p. 13), as experiências das escolas apresentam "[...] como princípios fundamentais o associativismo, a alternância educativa e a formação integral dos jovens para alcançar o seu objetivo maior que é o desenvolvimento sustentável". Todos esses princípios fundamentam-se na valorização e na participação dos sujeitos sociais, além disso,

integram as necessidades de formação relacionadas ao mundo do trabalho e à transformação do meio rural na perspectiva de melhores condições de vida dos povos do campo.

A participação é um dos pilares essenciais para que as Escolas Famílias desenvolvam suas práticas de educação contextualizada e da pedagogia da alternância. "A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando." (BORDENAVE, 1983, p. 74).

A concepção de gestão organizacional tem sido um dos temas pouco aprofundados e debatidos nos próprios movimentos sociais, sobretudo em relação às EFA. O que se observa, nas diversas fontes pesquisadas, é a falta de teorias apropriadas à gestão para o desenvolvimento social, acarretando em pouca literatura com este foco, o que, de certa forma, demonstra a necessidade da utilização de referenciais teórico-metodológicos originados da administração clássica, com conceitos elaborados para área empresarial.

O conceito de gestão, no dicionário Houaiss (2001), significa o "[...] ato ou efeito de gerir; administração, gerência, mandato político. E de gestão social como período de administração de uma sociedade, na qual alguém desempenha a gerência por delegação dos outros sócios". Assim como para Ferreira (2006, p. 306), "gestão" (*do latim gestio-ônis*) também significa ato de gerir, gerência, administração. Já Holanda Ferreira (1999, p. 985), se refere à "gestão" e "administração", como a tomada de decisão, organização e direção. Segundo Libâneo (2005, p. 318), "[...] a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos".

Esses últimos autores tratam da gestão como ferramenta administrativa, mas não como espaço compartilhado das relações de poder em uma organização para definição estratégica de uma política institucional, ou seja, para participação efetiva dos sujeitos sociais nas definições e estratégias com co-responsabilidade.

É premente a necessidade de se debruçar sobre as experiências de gestão nas organizações sociais, no sentido de aprofundar e construir novos conceitos relacionados à realidade dessas organizações, superando a utilização de conceitos advindos da administração clássica ou gestão empresarial, que são direcionados para as necessidades empresariais e desconsideram as relações sociais nos processos de participação das definições estratégicas da organização.

A concepção de organização vigente, que também corrobora a concepção de gestão, está referenciada nos interesses individuais, que sobrepõem os interesses coletivos. De fato, as práticas gerenciais são utilizadas para garantir resultados muitas vezes financeiros,

estruturais, para o bem "coletivo". Os processos de gestão aqui considerados têm como conceito a necessidade de: "Gerenciar é orientar a dinâmica da organização. Para que uma atividade seja bem-sucedida é preciso uma boa utilização dos recursos e o direcionamento desses recursos para atingir a finalidade proposta pelos membros da organização" (TENÓRIO, 2000, p.17).

Mesmo escrevendo para as ONG, a gestão, segundo Tenório (2000), é vista comumente sobre o ponto de vista técnico de alocar os recursos para conseguir resultados, dentro de uma visão burocrática, com definições administrativas como se a Organização fosse meramente um instrumento de repasse de informações tecnicistas. Outro olhar sobre a concepção de gestão e de participação dos envolvidos nas Organizações Sociais deve refletir a ideia de políticas institucionais, interinstitucionais e estratégias de envolvimento dos sujeitos.

A gestão das Associações Comunitárias e, em nosso caso das Escolas Famílias Agrícolas, tem como princípio fundamental a participação efetiva dos pais no desenvolvimento socioeducativo de seus filhos, bem como que participem da gestão da escola da qual seus filhos fazem parte.

Falar de gestão no contexto das EFA é discutir sobre participação, porque o modelo como se apresenta é o participativo e democrático, embora, muitas vezes, a prática possa apontar para outras direções e sentidos.

Sobre participação, Bordenave (1983, p. 16) reflete que "[...] a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo". Ainda segundo esse autor, tem-se o sentido do ato de participar como forma de se envolver gerando um comprometimento com a Organização a qual tem sentimento de pertencimento:

> [...] "participar é fazer parte de algum grupo ou associação", ou "tomar parte numa determinada atividade", ou, ainda, "ter parte num negócio". Fazer parte. Tomar parte. Ter parte. De fato, a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. (BORDENAVE, 1983, p. 21)

Para Demo (1999, p. 71), participação é exercício democrático. Através dela, aprendemos eleger e destituir, estabelecer rodízio no poder, exigir prestação de contas, desburocratizar, forçar os mandantes a servirem à comunidade e assim por diante. Sobretudo, aprendemos que é tarefa de extrema importância formar autênticos representantes da comunidade e mantê-los dessa forma.

Na mesma direção, Demo (1999, p. 71) relaciona assim educação e participação: "[...] a educação que não leva à participação já é nisto deseducação, porque consagra estruturas

impositivas e imperialistas [...]". O aspecto comunitário da educação não é propriamente um aspecto, mas seu cerne, porque é esse tipo de envolvimento que produz a qualidade formativa, partindo sempre da iniciativa do educando e de suas famílias.

Para Ferreira (2006, p. 310):

> A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação da escola, das instituições, do ensino, da vida humana faz-se na prática, quando tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessários para a sua consecução, sobre o ambiente de aprendizagem.

Assim, apresentados todos esses elementos constitutivos, vale ressaltar que nas EFA, a complexidade da gestão envolve os instrumentos e processos decisórios à luz da pedagogia da alternância, que tem espaços e tempos de estudos diferenciados no ambiente escolar e na comunidade.

Segundo Souza (1993, p. 16): "Em nível dos movimentos sociais, o traço comum da participação é o exercício coletivo da tomada de decisões e da gestão das ações definidas e implementadas pela população comunitária". Os processos de tomada de decisão passam necessariamente pelo Projeto Político Pedagógica da escola, que tem como fundamento a ação-reflexão-ação em espaços diferenciados da escola-família-comunidade.

Em relação à pedagogia da gestão e sua complexidade Begnami caracteriza:

> Uma das complexidades da alternância está na diversidade de relações: com pessoas que colaboram com o processo da formação, com entidades parceiras, com espaços e tempos diferentes (tempo-escola e tempo-comunidade), com as diversidades culturais do campo; com os diversos campos de saberes: práticos, populares, empíricos e teórico-científicos, entre outros. (BEGNAMI, 2006, p. 33)

Entender a concepção de gestão na perspectiva das experiências das EFA é situar a participação dos sujeitos sociais que constroem essa história, além disso, apreender a complexidade de ações políticas, sociais e administrativas, em que os instrumentos são meios para alcançar os objetivos e as definições das políticas da Organização, construídas em bases de espaços participativos para a tomada de decisão.

Demo (1999, p. 57) salienta que,

> [...] se considerarmos o desenvolvimento comunitário algo essencial para a política social, a identificação cultural apresenta talvez a motivação mais imediata à participação. A comunidade somente reconhecerá como seu aquele projeto que, mesmo tendo vindo de fora, é capaz de revestir de traços culturais do grupo. É preciso encontrar o eco reconhecido de algo que é seu, de algo que se encaixa na história vivida, de algo que aparece nas determinações do dia-a-dia.

Sobre decisão, Ferreira (2006, p. 310) explica que:

> A palavra decisão (do latim *decisione*) significa resolução, determinação, sentença, julgamento. É definida comumente, como uma escolha entre soluções possíveis. Mas esse momento é um ato de decidir se assentam num processo subjacente, elaborado a partir do conhecimento e apreensão de informação necessária e da intencionalidade que lhe dá sentido. É, pois, um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide, interage com o problema – para o qual é necessária a decisão.

Os processos decisórios influenciam a gestão e a participação dos sujeitos das Organizações, são indispensáveis para os espaços nos quais se definem as políticas estratégicas e as ações gerencias. Assim, "Decidir e gerir os encaminhamentos necessários ao enfrentamento dos interesses comuns significa, também, exercício de ampliação das condições de cidadania e é isso que se espera de um processo real e objetivo de desenvolvimento comunitário". (SOUZA, 1993, p. 16).

Os espaços de discussões, debates e diálogos são inseparáveis no processo de gestão e participação nas EFA, pois o ambiente escolar desenvolve a participação dos alunos em todos os momentos das atividades, sejam elas educacionais, de campo, culturais, de lazer, sociais, religiosas ou domésticas. Assim, a escola e a família se integram no coletivo, no ambiente associativo, na gestão e na participação. Cavalcante (2006, p. 4) afirma que:

> A gestão participativa, passa pela proposta (*sine quae non*) de que as escolas sejam representadas pela associação de pais agricultores. É através da associação de agricultores que se formaliza a justificativa de existência desse espaço escolar, pressupondo-se que a mesma seja capaz de mantê-lo como patrimônio comunitário rural.

Nesse sentido, os membros da Associação Mantenedora exercem papéis, ao mesmo tempo, de participação na gestão da escola e na gestão associativa. Essa última traz na sua essência a concepção de gestão e participação, ou seja, integração entre os(as) agricultores(as) familiares (pais e mães) nos espaços de participação socioeducativos, nas relações sociais e organizacionais de poder (papéis e funções gerenciais), na formação permanente da família e no exercício direto da cidadania. Cavalcante (2006, p. 4) esclarece que,

> [...] O nível de inserção e participação dos pais e da comunidade rural na dinâmica da gestão escolar, talvez seja um dos grandes desafios para a operacionalização de um bom trabalho nos estabelecimentos de alternância. E os processos de construção, implantação e manutenção desta proposta nas comunidades, são, na sua gênese, indicadores de avaliação da qualidade da gestão participativa da EFA.

A gestão participativa nas Escolas Famílias é uma das formas de ocupação dos vários espaços e de relações de poder, entre eles, o ambiente escolar, a comunidade, as assembleias de pais, as reuniões de direção ou com os Movimentos Sociais, mas a propulsora desse ambiente é a pedagogia da alternância com seus instrumentos pedagógicos que desenvolvem a relação escola-família-comunidade.

Segundo Gadotti e Romão (apud LIBÂNEO, 2008, p. 330): "Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela, e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida". Nessa interação entre os espaços, ocorrem também as construções das relações de poder, entre pais, alunos, monitores e comunidade, fruto da sua própria complexidade, o que requer conflitos, diálogos, rupturas, solidariedade e sentimento de pertença.

De acordo com os pressupostos teóricos de Begnami (2006, p. 33), a complexidade e diversidade, inerentes ao processo de construção das relações sociais nas EFA, são caracterizados da seguinte forma:

> Uma das complexidades da alternância está na diversidade de relações: com pessoas que colaboram com o processo da formação, com entidades parceiras, com espaços e tempos diferentes (tempo-escola e tempo-comunidade), com as diversidades culturais do campo; com os diversos campos de saberes: práticos, populares, empíricos e teórico-científicos, entre outros.

Os processos de tomada de decisão passam necessariamente pelo Projeto Político Pedagógica da escola, que se fundamento na ação-reflexão-ação em espaços diferenciados, sobretudo entre a escola-família-comunidade, e da pedagogia da alternância como gestão da complexidade.

A concepção de gestão das Organizações Sociais é definida à luz da participação presencial, em espaços de corresponsabilidades, assumidos de forma coletiva dentro de um espírito solidário e cooperativo no processo de tomada de decisão, principalmente com ênfase na participação efetiva de todos os sujeitos objetivando as mudanças sociais e educativas do meio no qual estão inseridos.

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: INTERLIGAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS ENTRE O ASSOCIATIVISMO E A AGRICULTURA FAMILIAR

O associativismo surgiu a partir das lutas dos povos do campo pela sobrevivência, suas origens remetem à organização para busca de alimentos e cultivo em comum da terra, utilizando ferramentas, ou na forma de organização coletiva das relações de trabalho e de convivência social.

Segundo Albuquerque (2003),

> O associativismo é uma perspectiva democrática, a qualidade e o caráter associativo que se evidenciam ao redor de certas operações realizadas entre pessoas e/ou grupos explicitam um modo de exercitar a cidadania, independente dos resultados alcançados ou de maneira como os elementos estão agrupados ou associados, constituindo-se, assim, uma prática democrática. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 15)

O associativismo se caracteriza como fundamento e princípio organizativo para que a escola família alcance seus objetivos; em tese, os agricultores são os sujeitos sociais responsáveis diretamente pela gestão da escola e associação. Nesse sentido, se fez necessário entender primeiro o significado e a essência do associativismo, na qual carrega em sua abordagem a ideia de junção de pessoas com objetivos comuns.

Os princípios e valores que orientam as EFA – diferentes dos praticados pelas organizações escolares regulares – têm no Associativismo sua raiz histórica e constitutiva de novas relações sociais, em que a participação, a democracia e a confiança são eixos fundamentais para que a instituição possa funcionar de acordo com seus objetivos propostos.

Sendo assim, Associação Mantenedora é um meio para que EFA alcance seus objetivos, já os agricultores são os responsáveis de fato pela gestão da escola. Segundo Begnami (2006, p. 27), "[...] a associação além de gestora deve constituir-se em espaço democrático cotidiano de partilha do poder educativo e debate das questões que envolvem a qualidade de vida das pessoas".

Segundo Albuquerque (2003, p. 15):

> O associativismo: afirma um modo do agir coletivo, segundo o qual os princípios da ação social se formam na experiência concreta e derivam do significado dado às intenções ou às idéias (sic) que fundamentam o grupo; e sinaliza um conjunto de ações realizadas por pessoas mobilizadas, a partir de um projeto, que busca superar dificuldades em função de um interesse comum e que, na maior parte das vezes, revela-se sem fins lucrativos.

Para Burghgave (2006, p. 26), o associativismo representa um elemento impulsionador da participação social na luta pela conquista da cidadania. Demo (2001, p. 117) frisa que "[...] as experiências têm mostrado que a maneira mais apropriada de se começar um movimento participativo é a associação, contanto que essa responda a critérios de qualidade política, como a representatividade, legitimidade, participação de base, auto-sustentação".

Os princípios e valores que direcionam as EFA se distinguem de organizações escolares regulares, o que norteia os caminhos da problemática da gestão escolar, portanto, tem no Associativismo a raiz de sua história e a construção de relações sociais em que participação, democracia e confiança são eixos fundamentais para que a instituição possa funcionar seguindo os seus objetivos.

Um dos fatores importantes para a luta de organização social dos agricultores familiares se deu ao longo dos anos, principalmente em decorrência da situação de condições precárias, decorrentes do esquecimento por parte das políticas públicas governamentais em todas as suas dimensões, como educação, terra, acesso ao crédito, formas de organização da produção agrícola, armazenamento e comercialização do excedente da produção para manutenção das famílias. Os agricultores enfrentavam um processo doloroso, como afirma Silva (1981, p. 130) "[...] a produção camponesa no Brasil de hoje está sempre subordinada ao capital que se interpõe como comprador de suas mercadorias e como fornecedor dos meios de produção de que necessita".

A Escola surgiu da necessidade de melhorar as condições de vida dos agricultores, principalmente, com a missão de manter os povos do campo em suas terras, evitando o êxodo rural e proporcionando uma educação contextualizada, voltada para uma formação integral que considera o saber, o meio no qual está inserido e suas experiências de vida.

Para Gimonet (1999), o que faz as Escolas Famílias Agrícolas diferentes das tradicionais é,

> A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (GIMONET, 1999, p.45)

Nesse contexto, a educação busca reforçar a identidade sociocultural do agricultor e do meio rural no projeto de desenvolvimento. O modelo de desenvolvimento defendido pela Escola Família Agrícola é o da Agricultura Familiar, cuja prática valoriza a cultura e os conhecimentos necessários à sobrevivência do campo, respeitando a realidade e a vocação para as atividades agropastoris, as experiências e os valores, não desvinculando o jovem do seu meio ou dos modos de produção de sua família.

A Agricultura Familiar é responsável pela grande parte da produção de alimentos no Brasil. Conforme o Censo de Agropecuário 2006, existem no território brasileiro 5.204.130 estabelecimentos rurais, ocupando uma área de 354,8 milhões de hectares, gerando mais de 16,4 milhões de ocupações no campo[10]. Em 1996, eram 4.859.732 estabelecimentos, sendo a grande maioria destes (85,2%, referente a 4.139.369) trabalhava com a agricultura familiar, mas ocupavam apenas 30% das áreas agrícolas (pouco mais de 107 milhões de hectares). Já os estabelecimentos patronais existentes, que correspondiam a 11%, dispunham de mais de 67% das áreas (mais de 240 milhões de hectares).

[10] Fonte: IBGE. Censo Agropecuário 2006. Resultados preliminares.

Até 1999, ainda que ocupasse uma parcela significativamente menor de áreas – reflexo de um modelo agrário concentrador de terras –, a agricultura familiar era responsável por 37,9% do Valor Bruto da Produção (VBP) da agropecuária nacional, apesar de ter disponível apenas 25,3% do financiamento destinado à agricultura[11].

Nesse mesmo período, a agricultura familiar brasileira era responsável por grande parte da produção de alimentos que abastecia o país, com destaque para a produção de mandioca (84% do VBP), feijão (67% do VBP), milho (49% do VBP), cebola (72% do VBP), fumo (97% do VBP), trigo (46% do VBP), além da pecuária de corte (54% do VBP) e leiteira (58% do VBP) e de 40% do Valor Bruto da Produção de aves e ovos[12].

Isso simboliza a representatividade que a agricultura familiar vem conquistando, ao passos que a construção das EFA é resultado desse avanço, o que tem contribuído não só para a formação dos filhos dos agricultores, mas também para evitar o êxodo rural, uma vez que cria condições para que os jovens tenham uma formação, elaborem o seu projeto de vida e seu projeto profissional e com isso permaneçam no campo.

Outra grande contribuição das EFA se refere ao trabalho de Assistência técnica e Extensão Rural, realizado pelos jovens, não apenas para sua família, como para a sua comunidade, na perspectiva de uma educação do campo contextualizada com a agricultura familiar, como um segmento estratégico de oportunidades para a permanência dos agricultores e seus filhos no campo, em decorrência das metodologias e princípios pedagógicos adequados a sua realidade.

Segundo Cavalcante (2007), a pedagogia da Alternância, enquanto princípio metodológico para as Escolas Famílias Agrícola, proposta educacional para os jovens da vida rural brasileira, chegou ao Brasil por meio de padres italianos nos anos 1970, "[...] e vem ao longo dos 30 anos, desempenhando um trabalho efetivo mediante seus 201 Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) distribuídos pelas cinco regiões do país". (CAVALCANTE, 2007, p. 17).

Com as informações de Cavalcante (2007, p. 17), identificamos a origem dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) que nasceram da:

> [...] articulação entre as diversas nomenclaturas que nacionalmente foram sendo criadas para a versão original da *Maison Familiales Rurale*. No Brasil nós encontramos as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas familiares Rurais (CFRs), os nomes diferenciados advém da história do processo de implantação

[11] Fonte: INCRA/FAO. Novo Retrato da Agricultura Familiar: O Brasil Redescoberto. Brasília, 1999.

[12] Fonte: INCRA/FAO. *Novo Retrato da Agricultura Familiar*: O Brasil Redescoberto. Brasília, 1999

> da Pedagogia da Alternância no território Nacional. (CAVALCANTE, 2007, p.17)

A metodologia utilizada nesses centros foi da alternância, implantada com a seguinte orientação: permanência dos alunos uma semana na escola, seguida de outra semana na família. Caracterizou-se, essa fase, pela expansão dos cursos de Ensino Médio e profissionalizante em agropecuária.

As EFA têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento do meio em que se encontra, tendo como fundamento principal a Pedagogia da Alternância que é o diferencial hoje na educação, por ser uma pedagogia que desenvolve uma formação integral e personalizada do ser humano, na interação entre a escola, família e comunidade.

Begnami (2006) afirma que:

> A pedagogia da alternância tem se mostrado como um sistema ativo, dinâmico e inacabado, que não se limita aos seus antecedentes históricos, mas se constrói num processo de crescimento contínuo em que o projeto educativo caminha na base de um movimento participativo, envolvendo famílias, comunidades, entidades e profissionais. (BEGNAMI, 2006, p. 33).

Calvó (2005, p. 29) apresenta as características fundamentais das experiências brasileiras de formação da alternância, apoiando-se em quatro pilares centrais que, por sua vez, podem ser identificados em duas finalidades: a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do meio onde vivem. No entanto, para alcançar essas finalidades, são utilizados dois meios: a Associação local e a Alternância. Em síntese, podemos considerar como quatro pilares fundamentais dos CEFFA: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Associação de Famílias e a Alternância.

A família e a Associação de Pais são responsáveis diretos na formação em alternância dos jovens. Nunes (2002, p. 7) diz que: "A essência do método testado consistia no princípio de que participar e se engajar em ações coletivas significam, em si, um processo de aprendizagem da cidadania.".

A formação geral e profissional é uma das principais preocupações abordadas no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Curso das EFAs, o que contribui significativamente para a construção de novos conceitos e de novas práticas voltadas à formação cidadã do sujeito e de sua participação no desenvolvimento local sustentável e na agricultura familiar, valorizando a participação popular, a vida política, social, econômica, cultural, escolar e religiosa das comunidades, dos municípios e dos territórios.

O eixo da formação é a vida do jovem e adolescente, integrando sua realidade familiar e socioprofissional. O contexto socioeconômico, político, cultural e geográfico se constitui como o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e também no ponto de

chegada, pois essa modalidade educativa objetiva resolver os problemas das pessoas e da comunidade.

O Plano de Formação do curso, apresentado por Calvó (2005), e os instrumentos metodológicos compõem as unidades de cada alternância e estão organizados no conjunto da proposta educacional dos CEFFA. Os instrumentos metodológicos permitem fazer a interação entre os conhecimentos do meio, da teoria e a transformação da realidade. Entre os instrumentos, o plano de estudo consiste em pesquisa participativa do meio socioprofissional.

As EFA encontram dificuldades de fazer o planejamento e o acompanhamento das comunidades rurais, devido à falta de recursos financeiros e humanos suficientes para desenvolver os instrumentos da pedagogia da alternância. Do ponto de vista pedagógico, é visível o esforço coletivo, por parte dos monitores, para viabilizar a utilização de instrumentos metodológicos que possam vir a garantir a qualidade do ensino no ambiente escolar.

A gestão nas EFA é fragilizada pelas dificuldades de interação entre os monitores e a família, fenômeno causado pela distância geográfica entre a sede da escola e as propriedades rurais, pela pouca frequência dos pais dos alunos nas reuniões, decisões em assembleias gerais da Associação ou nas visitas aos filhos na escola e pela pequena participação dos dirigentes na gestão escolar, ficando a cargo dos monitores mais uma tarefa.

Com isso, o trabalho de acompanhamento dos alunos nas comunidades pelos monitores fica prejudicado, pois têm uma sobrecarga de funções e tarefas assumidas. Isso contribui para o não cumprimento de um dos principais objetivos do Projeto Político Pedagógico das EFA: a formação dos jovens.

A ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINTADAS (AMEFAP)

> Ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. (FREIRE, 2000, p. 175)

A criação da Escola Família Agrícola surgiu da necessidade de promover uma educação contextualizada para os jovens do campo, como também da busca por soluções para os problemas enfrentados com a convivência com o semiárido, sobretudo em relação à melhoria da vida dos agricultores familiares do município de Pintadas. A EFAP foi

inaugurada nos dias 10 e 11 de fevereiro de 1996, esses foram dias de festa e celebração pelos alunos e pais (agricultores familiares).

Nesse sentido, havia toda uma mobilização social em torno da criação da EFA, que aconteceu paralela à criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e as Associações Comunitárias, como explicita um representante dos movimentos sociais.

> [...] a Escola Família Agrícola, ela surgiu da proposta, logo no início dos anos 90, a partir de um debate que gente vinha travando, desde os anos de 1985 e 1986, e mais forte em 1988 com a criação do Centro Comunitário, a gente tinha uma proposta de convivência com o semiárido, que na época dizia que era acabar com a seca, vivíamos uma situação de abandono, sem água, sem armazenamento de alimentos para os animais, sem nenhuma estrutura, para enfrentamento dos períodos de estiagem [...]. (Pesquisa de Campo, 2008, representante dos movimentos sociais)

De acordo com o depoimento citado, e retomando o contexto histórico aqui discutido, foi confirmado que a Escola Família Agrícola de Pintadas (EFAP), inserida no contexto do semiárido baiano, teve o seu nascimento dos movimentos populares, principalmente incentivados pela formação das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB), com a participação das lideranças da Igreja Católica em comunhão com os sonhos dos agricultores.

A EFAP fez parte do "Projeto Pintadas" e tinham como objetivo orientar as famílias nas questões técnicas-agronômicas. Nesse projeto, ficaram evidentes as dificuldades que os agricultores tinham em aprender novas técnicas agrícolas, daí surgiu a ideia de preparar os filhos dos agricultores por meio de uma escola contextualizada com a realidade do semiárido, como também da necessidade de uma formação profissional para atuar nas atividades do campo, "[...] sobretudo deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz." (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 1998, p. 7).

O surgimento da EFAP foi um dos grandes desafios para os movimentos sociais do município, como também para as comunidades rurais. Como exemplo disso, ocorreu o crescimento dos movimentos de mulheres e jovens ligados à Igreja Católica, através do incentivo das lideranças sindicais. Sobre esse momento histórico, Nascimento (1985) traz a seguinte reflexão:

> [...] os camponeses organizavam-se não somente para protestar, mas também para exigir a mudança desse estado de coisas. Não tendo eles quaisquer "direitos", o simples fato de organizar-se e reunir-se era considerado pela classe proprietária como ato de sedição, a ser reprimido pela violência. (NASCIMENTO, 1985, p. 51)

Os processos históricos da criação da EFAP revelam a intensidade do trabalho coletivo, o esforço da realização de vários mutirões, a luta pelo direito à terra e a busca incessante da conquista dos direitos sociais, a exemplo do acesso a água para as famílias. Além disso, se reflete na conscientização das comunidades para a importância de uma educação do campo contextualizada, na construção do espaço físico da Escola Família Agrícola e na organização e planejamento da propriedade da EFAP.

Os mutirões viabilizaram o funcionamento da escola, por meio das mãos dos agricultores familiares, colaboradores, parceiros, lideranças de outras entidades sindicais, associativas e grupos informais, como afirma um representante dos movimentos sociais em entrevista:

> Então foi dentro desse debate, de trabalhar com os agricultores e no enfrentamento de estruturar para conviver com o semiárido, que nós começamos a perceber que teria que ter uma Escola de Família Agrícola, para preparar técnicos, os filhos dos agricultores, como conviver com o semiárido. Agente percebeu que educação é fundamental para esse novo jeito de trabalhar [...]. (Pesquisa de Campo, 2008, representante dos movimentos sociais)

A Associação Mantenedora das EFA é composta por um grupo de famílias, demais pessoas e entidades que se unem para resolver os problemas da formação de adolescentes, jovens e adultos, ajudando no desenvolvimento sustentável do campo e no espírito da solidariedade. Por isso, é de fundamental importância a formação de seus dirigentes e jovens para desenvolverem as diversas atividades inerentes ao seu papel catalisador dentro do processo da promoção do desenvolvimento integrado sustentável.

A Associação Mantenedora é a gestora da EFA, ou seja, ela tem responsabilidade pela administração, como da escolha dos monitores e monitoras, coordenador ou coordenadora, dos funcionários em geral, bem como possui autonomia para decidir sobre os objetivos, o calendário, o plano de formação dos alunos de cada unidade do curso e os instrumentos metodológicos de cada alternância, todos organizados dentro do plano de formação.

A Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas (AMEFAP) nasceu, oficialmente, conforme Estatuto Social, em seu artigo 1:

> A AMEFAP (Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas), fundada em 09 de junho de 1997 por lavradores e agentes de promoção humana é uma sociedade civil, filantrópica, beneficente, promocional e educativa sem fins lucrativos que se regerá pelo presente Estatuto e pela legislação civil. (ESTATUTO SOCIAL, 2003, p. 1).

Ou seja, um ano depois da escola, localizando-se na Fazenda União na estrada de Pintadas a Capela, na zona rural, a 5 km da cidade, com os seguintes objetivos estatutários, presentes no artigo 3:

> A AMEFAP tem por finalidade incentivar as comunidades rurais da região, orientá-las e assessorá-las nos seus esforços de desenvolvimento, integrando os aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos, por meio de serviços polivalentes tais como: a) educação comunitária; b) assessoria agropecuária; c) educação integral envolvendo escola, família e comunidade; d) manter o funcionamento da Escola Família Agrícola de Pintadas (EFAP). (ESTATUTO SOCIAL, 2003, p. 1)

A Associação, portanto, foi criada com objetivo de promover uma educação contextualizada no campo, com a participação dos agricultores, monitores, alunos, parceiros, representantes dos movimentos populares e da Igreja Católica.

As escolas famílias visam à promoção da educação do campo diferenciada, integrando a participação dos jovens com suas comunidades e famílias, mediadas por meio da Pedagogia da Alternância, que oportuniza o aprendizado a respeito do meio. Ao mesmo tempo em que as escolas famílias promovem a articulação entre os diversos setores da sociedade, contribui para que os jovens aprendam e ensinem, ao mesmo tempo, aos seus pais, às comunidades às organizações locais. O estudo sobre a EFAP parte da vida para a vida, da comunidade e retorna para ela, como afirma Pai de Aluno 1[13]:

> A educação do campo como já tinha outras experiências em outros municípios no estado da Bahia e em outros Estados, com a construção da escola em Pintadas em funcionamento, notou a diferença da educação da EFA no regime de alternância e a participação da família, da comunidade quando o aluno desenvolve todas as atividades educativas e também as práticas, e leva também para a alternância com a família. Eles ficam 15 dias na escola e 15 dias com a família e nessa alternância ele leva o trabalho que é feito com a participação da família e com a comunidade, tem todo esse envolvimento, por isso, que a educação é voltada ao filho do agricultor. (Pesquisa de Campo, 2008, Pai 1)

Esses períodos não são fragmentados, pois a pedagogia da alternância é uma metodologia de formação integral, ela não distingue os espaços família, escola e comunidade, pois permite uma interação entre os estudos teóricos e práticos, objetivando uma orientação para o projeto de vida dos alunos na sua formação em todas as dimensões: intelectuais, técnicos, científicos, filosóficos, sociológicos, éticos, ecológicos, espirituais, humanos, profissionais, econômicos, artísticos, entre outros. Em entrevista, o Monitor 2 afirma:

> É uma educação, que estava voltada para homem do campo, e que de fato refletia com impacto no desenvolvimento social, econômico,

[13] Pai de alunos 1, ex-diretor e morador da AMEFAP.

> religioso, cultural, em todos os aspectos da vida do homem do campo, trouxemos esta idéia para Pintadas, começamos a discutir coletivamente, daí surgiu à idéia o porque de não construir uma escola dessa natureza, já que ela atende aos aspectos do nosso projeto, que era Projeto Pintadas. (Pesquisa de Campo, Pintadas, 2008)

A Pedagogia da Alternância utiliza, como os principais instrumentos pedagógicos, o caderno da realidade ou da propriedade, que consiste em um diário de registro da vida do jovem estudante; visitas de estudo nas comunidades, ou outras localidades e instituições, todo eles são formas de integrar os conhecimentos vivenciados com os acadêmicos. Em entrevista, o Ex-Aluno 2 explica assim a sua experiência na EFAP:

> [...] aquilo que aprendia na escola levava para a propriedade e comunidade, tanto que todos os planos de estudos, que é uma metodologia da EFA era destinado para ser realizado na comunidade. Então agente marcava reunião no povoado, discutia com a comunidade, temas interessantes, ligados a convivência com a seca na própria comunidade, foi muito interessante porque agente começou a ter uma visão diferente de como lidar as dificuldades da seca, de melhorar essa convivência. (Pesquisa de Campo, Pintadas, 2008)

As EFA contam também com colaborações externas, que realizam serões, palestras, estudos relacionados aos interesses por questões diversas e tutorias ou acompanhamentos personalizados. Também desenvolvem Projetos Profissionais como expressão de anseios, capacidades, práticas e aptidões de empreendimentos para o jovem em formação. Os projetos são instrumentos concretos para inserção profissional, na perspectiva de ocupação e geração de renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de pesquisar as EFA estão nas estradas percorridas pelos sujeitos que construíram, ao longo dos anos, a sua própria história, em busca de alternativas viáveis para a vida em comunidade. Assim, os sujeitos envolvidos trazem nas suas falas as histórias de vida e de sua participação no espaço escolar e na associação.

De todo trabalho, surgiram lideranças comunitárias que dariam continuidade a outros processos de organização e desenvolvimento do município. A organização do povo esteve enraizada nos seus costumes, tradições e manifestações culturais. As EFA, em sua trajetória educativa, têm apresentado resultados importantes para a educação profissional dos filhos dos agricultores familiares, considerando a crença na promoção do desenvolvimento sustentável e solidário dos seus territórios.

As escolas trazem a amplitude da concepção de uma educação que valoriza o homem e a mulher do campo, com espaços de formação, qualificação, profissionalização e de

valorização da vida dos povos do campo. Entre os principais resultados, destaca-se a elevação da escolaridade, que vem sendo desenvolvida no ambiente escola, família e comunidade e na profissionalização dos jovens para o mundo do trabalho.

Os resultados das EFA, no Brasil, são imensuráveis, pois se fossemos avaliar o número de jovens envolvidos na construção de um novo Projeto de Educação Profissional, para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo, teríamos uma noção da abrangência e multiplicidade da proposta.

Os desafios para manter uma EFA no Brasil, na Bahia e em Pintadas são muitos, destaca-se a falta de interesse do poder público – local e estadual – e, principalmente, pela falta de recursos financeiros que garantam a continuidade das atividades pedagógicas no campo.

A proposta da EFA de Pintadas, apesar de ter sido construída com participação ampla das famílias, encontrou dificuldades em desenvolver a participação ativa e reflexiva dos agricultores, pela concepção importada de outras culturas e pouco adequadas a realidade do semiárido baiano. Apesar disso, os documentos exaltam a participação, em todo processo, dos sujeitos sociais locais, junto às parcerias e motivados pelas experiências Nacionais e Internacionais.

A pesquisa de campo demonstrou que, durante o percurso histórico e político dos sujeitos sociais locais envolvidos na criação da EFAP, tanto na construção física do espaço escolar quanto nos trabalhos realizados nas comunidades para o funcionamento da EFAP, principalmente nos passos dados em direção às mobilizações de estruturação da escola, se deram no contexto de muito engajamento aos movimentos de base e participação efetiva das lideranças locais, dos agricultores, pais, alunos, monitores e colaboradores nos processos de tomada de decisões.

Sem financiamento externo, seria difícil a implantação da EFA em Pintadas, o que, ao mesmo tempo, viabilizou a sua implantação e também criou dependência financeira de organismos internacionais e locais, não conseguindo autonomia em todo o processo de implantação e gestão.

No caso de Pintadas, há dificuldades na gestão, especialmente nos trabalhos desenvolvidos pelos monitores, o que dificulta a vivência da proposta da Alternância, de forma integral, e de seus dispositivos. Primeiramente, por falta de recursos financeiros suficientes para acompanhar diretamente os alunos em suas comunidades; segundo, por a escola dispor de um número muitas vezes pequeno de monitores, que sentem dificuldades de acompanhar o número de alunos das escolas e, finalmente, os professores que trabalham

nas EFA e ministram as aulas, mas não fazem o trabalho de campo, ou seja, acompanhamento direto aos alunos.

A gestão e a participação são alguns dos principais desafios para que as EFA promovam uma educação contextualizada e, sobretudo, relevante para se pensar que novas possibilidades podem oportunizar para as comunidades o desenvolvimento local de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. P. Associativismo. In: CATTANI, A. D**.** (Org.) **A outra economia.** 1. ed. Porto Alegre: Veraz, 2003.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **REVISTA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA,** Ano 1, n. 2, Brasília: CEFAS, 2006.
BORDENAVE. Juan E. Díaz. **O Que é Participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participativa**. 8. ed., São Paulo: Brasiliense, 1999.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **UNIÃO NACIONAL DAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL**. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 17.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família agrícola do sertão:** entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Autoformação e participação no meio sócio-profissional:** abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas. 2003, 220f. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação. Universidade François Rabelais Tours, Salvador, 2003.

DEMO. Pedro. **Participação é Conquista**: noções de política social participativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. In: **Conferência Nacional**: Por uma Educação Básica do campo, Brasília, 1998.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua Portuguesa**. Versão 1.0, dezembro de 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHO, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Organização de Base: Reinvenção de participação popular. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1985.

NUNES, Débora. **Pedagogia da Participação**: trabalhando com comunidades., Salvador: Quarteto, Ed. UNESCO, 2002.

RELATÓRIOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINTADAS – EFAP. Pintadas, BA: 1996 – 1997.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e participação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TENÓRIO, Fernando G. (Org.). **Gestão de ONGs**: principais funções gerencias. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.