EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Patrícia Carla Alves Pena
Arlene Andrade Malta
Aline dos Santos Lima

Pedro & João editores

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Pedro & João
editores

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Milton Ribeiro

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Wandemberg Venceslau Rosendo dos Santos

REITOR
Aécio José Araújo Passos Duarte

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Ariomar Rodrigues dos Santos

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
Luciana Helena Cajas Mazzutti

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO
Leonardo Caneiro Lapa

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
Hildonice de Souza Batista

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Rafael Oliva Trocoli

Patrícia Carla Alves Pena
Arlene Andrade Malta
Aline dos Santos Lima
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Patrícia Carla Alves Pena; Arlene Andrade Malta; Aline dos Santos Lima [Orgs.]

Educação e diversidade: experiência de articulação do ensino com a pesquisa e a extensão na formação de educadores e educadoras do Vale do Jiquiriçá . São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 214p.

ISBN: 978-65-5869-234-8 [Digital]

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Formação de professor. 4. Pesquisa e extensão. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design
Capa principal: Angela Andrade Calhau – Ubaíra (2021)
Capa (fundo) – foto superior: Aline dos Santos Lima – Jiquiriçá (2014)
Capa (fundo) – foto inferior: Aline dos Santos Lima – Mutuípe (2011)
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

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

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

APRESENTAÇÃO

O IF Baiano *Campus* Santa Inês encontra-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, recorte espacial localizado no semiárido baiano, que apresenta baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) em relação à média do Estado. Também possui unidades escolares com baixo indicador no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desta forma, este *Campus* do IF Baiano precisa ocupar lugar estratégico na formação de professores de forma que estes possam intervir e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público ofertado na região, possibilitando maior qualidade para formação do futuro docente e, consequentemente melhores possibilidades de aprendizagem aos estudantes da escola básica – o que, sem dúvida, irá contribuir para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos municípios do entorno.

Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Geografia ofertados pelo *Campus* Santa Inês acabaram de completar uma década de existência, e ao longo desses anos fomos amadurecendo e buscando construir perspectivas de formação de professores e professoras cada vez mais arraigadas à realidade e ao contexto local. As experiências junto às escolas de educação básica de diversos municípios que integram esse Território de Identidade, potencializadas pela inserção de nossos licenciandos no universo escolar desde o início do seu processo de formação, tem sido garantida, dentre outros, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – desde o edital de 2011, mediatizadas pelos estágios supervisionados também realizados nas redes a partir do 5° semestre dos cursos e por projetos de pesquisa e de extensão. Tal aspecto foi fundamental para o comprometimento de nossos cursos de formação de professores com a defesa pela manutenção, ampliação e aperfeiçoamento da oferta de Educação do

Campo; da Educação de Jovens e Adultos e com a garantia da implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram a Educação das Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena obrigatórias na Educação Básica. Essa trajetória possibilitou, ainda, o processo formativo de mulheres autônomas no Vale do Jiquiriçá na perspectiva da educação popular e a realização de experiências formativas da Educação Média integrada a Educação Profissional em contexto de Pandemia da COVID-19.

O Laboratório de Prática de Ensino II que integra os referidos cursos de licenciatura do *Campus* Santa Inês, instituído a partir de 2018, tem funcionado como uma espécie de catalisador de projetos e ações voltadas para o reconhecimento e valorização da diversidade nos projetos e políticas educacionais do Vale do Jiquiriçá. Trata-se de um espaço institucional que tem acolhido Projetos de Ensino como o Grupo de Estudos Negros - GENE, e Projetos de Pesquisa e Extensão em torno da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos – ambas, modalidades da Educação Básica contempladas na LDB 9394/96. A Educação do Campo vem se constituindo no *Campus* através da oferta de componentes optativos, de Projetos de Extensão como "Dicomer e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" e "Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro" e ainda do Projeto de Pesquisa "Fechamento e nucleação de escolas do campo no Vale do Jiquiriçá: ressignificando silêncios e resistências a partir da abordagem pós-colonial"; enquanto a EJA vai se afirmando com a instituição do Fórum Regional de EJA e Cursos para Formação docente em caráter de extensão e Especialização *Lato Sensu*.

A proposta de organização e publicação do livro intitulado "Educação e diversidade: experiências de articulação do ensino com a pesquisa e a extensão na formação de educadores e educadoras do Vale do Jiquiriçá", representa uma excelente oportunidade para divulgação de produções acadêmicas resultantes de projetos de ensino, pesquisa e extensão atrelados à formação docente a partir de uma perspectiva indissociável entre esses três pilares da formação acadêmico-científica. Será imprescindível para oportunizar a publicação de textos

produzidos pelos educandos em parceria com os educadores e por técnicos em assuntos educacionais do *campus* Santa Inês, potencializando assim a produção acadêmica do IF Baiano.

A publicação de um livro com textos construídos a partir de problemáticas identificadas e vividas no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá é, sem dúvida, uma grande oportunidade para socialização do processo educativo em curso, também capaz de revelar potencialidades dos sujeitos desse território tão múltiplo e diverso – o que não seria possível sem o apoio institucional promovido pela Chamada Interna n°. 07/2020/PROEX/IF Baiano/Apoio à publicação de livros eletrônicos (e-books).

As organizadoras

SUMÁRIO

PREFÁCIO **11**

1 - AFRICANIZANDO O CURRÍCULO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES -IFBAIANO - CAMPUS SANTA INÊS **17**
Arlene Andrade Malta
Patrícia Carla Alves Pena

2 - POVOS INDÍGENAS: A NECESSIDADE DE RECONHECER HISTÓRIAS E CULTURAS DESSES POVOS NAS ESCOLAS **39**
Patrícia Carla Alves Pena
Edinaldo da Silva Santos

3 - REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS NO COLÉGIO MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS SANTOS EM UBAÍRA-BA **63**
Aline dos Santos Lima
Emilina Isabel da Costa Neta de Souza
Maíra Vitória Moreira dos Santos
Reinalda de Jesus Pedra

4 - QUESTÃO AGRÁRIA, NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR: ENCRUZILHADAS QUE ATRAVESSAM OS "DESCAMINHOS" DO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO VALE DO JIQUIRIÇÁ **85**
Patrícia Carla Alves Pena
Rafael Arcanjo de Souza Neto

5 - POTENCIALIZANDO A EJA NO VALE DO JIQUIRIÇÁ: CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IF BAIANO, SANTA INÊS **111**
Arlene Andrade Malta
Aila Cristina Costa Jesus

6 - EJA E EDUCAÇÃO POPULAR: ITINERÁRIOS QUE SE CRUZAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO VALE DO JIQUIRIÇÁ **129**
Arlene Andrade Malta
Rosangela Lima de Neves Rodrigues

7 - A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE MULHERES, ESTUDANTES, EDUCADORAS – EXPERIÊNCIA DO PROJETO MÃOS MARGARIDAS **149**
Dolores Setuval Assaritti
Aila Cristina Costa Jesus

8 - CONTEXTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: REFLEXÕES INICIAIS ACERCA DA UNIDADE SUPLEMENTAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS COMO ALTERNATIVA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NOS TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 **169**
Merilande de Oliveira S. Eloi
Alexandre de Carvalho Pitta

9 - NOVA ORDEM EDUCACIONAL: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS SANTA INÊS. **191**
Rosangela Lima de Neves Rodrigues
André Leonardo Vasconcelos Souza
Nelian Costa Nascimento

PREFÁCIO

Com imensa satisfação escrevo o prefácio da obra *Educação e diversidade: experiências de articulação do ensino com a pesquisa e a extensão na formação de educadoras e educadores do Vale do Jiquiriçá*, organizado pelas prezadas companheiras; Patrícia Carla Alves Pena; Arlene Andrade Malta e Aline dos Santos Lima, docentes do Instituto Federal Baiano, *Campus* Santa Inês. Na oportunidade, parabenizo o coletivo de autoras, coautoras e coautores presentes nessa coletânea de artigos que ilustram valorosas experiências de pesquisas, iniciação a docência e extensão desenvolvidas no interior da Bahia, estado marcado por, entre outras coisas, suas diversidades.

Deste modo, convido as leitoras e leitores a se engajarem nos estudos de artigos que versam sobre questões de grande interesse profissional e acadêmico, como: as políticas educacionais voltadas a Educação das Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas; os debates sobre as Modalidades da Educação Básica: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena; educação voltada à economia solidária; diálogos sobre organização comunitária; empoderamento feminino, e promoção de educação integral e inclusiva. Diálogos tão urgentes nos dias atuais onde observamos a fragilização das conquistas históricas, frutos de lutas dos movimentos de defesa da democratização do acesso e permanência escolar a todos os sujeitos, respeitando suas especificidades.

Contudo, ao longo da trajetória histórica do nosso país, as políticas de formação docente instituídas por parte do estado brasileiro sempre caminharam lado a lado com os interesses dos grandes grupos econômicos, buscando atrelar o ensino aos modos de produção vigentes no Brasil, bem como ao *status quo* das elites dominantes. Assim, as políticas públicas de currículo e produção do conhecimento voltadas a Educação Básica e à Educação Superior (principalmente as políticas de formação de professores e

professoras) priorizavam a homogeneização dos sujeitos como referência formacional, excluindo e invisibilizando perante a legislação uma grande parcela da população brasileira.

Destarte, a partir das contradições provocadas pelos processos de exclusão social, a sociedade organizada e os movimentos sociais passaram a tensionar o estado na busca e defesa de políticas públicas que prezassem pela diversidade dos sujeitos, inclusive no âmbito da educação. Assim, questões referentes a diversidade passaram a compor a legislação educacional, tendo como um dos marcos históricos a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), no ano de 2004. Deste modo, ganha força na pauta da educação pública brasileira os debates sobre os processos de formação de professores (e escolarização dos estudantes) que fossem condizentes com a produção de saberes voltados a emancipação dos sujeitos, sendo este um processo fundamental a democratização da sociedade brasileira.

Entre outras conquistas históricas, podemos citar os avanços no campo epistemológico, onde a produção de saberes essenciais a formação/emancipação dos sujeitos passam a preocupar-se com as especificidades dos estudantes envolvidos no processo formacional, ampliando assim o repertório de concepções pedagógicas verdadeiramente comprometidas com a democratização (através da compreensão da realidade objetiva por parte de todos os cidadãos) do estado brasileiro. Destacamos os estudos no âmbito da pós-modernidade, do multiculturalismo, da Pedagogia Libertária, da Pedagogia Libertadora e as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica como tendências pedagógicas essenciais a produção de conhecimentos outros, para além dos processos homogeneizadores e unilaterais de formação humana, pautados nas chamadas "Pedagogias Liberais".

A partir da compreensão dos fundamentos (marco normativo e base pedagógica) que compõem os estudos e pesquisas referentes à diversidade, precisamos também compreender que todo este arcabouço legal e epistemológico está sob forte ameaça. Com a extinção da SECADI (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019[9]) fica

evidente a mudança na condução dos rumos da educação brasileira, no referente as políticas de promoção das especificidades dos sujeitos.

Atrelados a este movimento reacionário, assistimos o acirramento recente das políticas de regulação por parte do estado, como, o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), onde a aferição de saberes é substituída por intermináveis matrizes de competências, voltadas para a hierarquização do conhecimento e a elevação de indicadores educacionais que servem ao "rankeamento" do trabalho docente, atendendo a interesses neotecnicistas e neoliberais.

Além disso, temos a BNCF (Base Nacional Curricular para Formação de Professores, CNE/CP nº 22/2019) e a polêmica BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que alinhadas buscam assegurar uma "base" de competências e habilidades formativas a todos os estudantes da rede pública de ensino e claramente não dialoga com as Modalidades da Educação Básica.

Deste modo, a presente obra representa um núcleo de resistência frente ao acirramento dos dias atuais, de forte submissão da educação pública brasileira aos padrões estabelecidos pelos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, entre outros) e ao crescente conservadorismo de grande parte das bancadas políticas. Tal observação justifica-se na caminhada contra hegemônica e corajosa presente nos artigos.

Essa obra traz a luz dos debates a necessidade de análises pós-coloniais do conhecimento, onde o currículo escolar precisa estar aberto e dialogar com saberes ancestrais da cultura afro-brasileira e africana, bem como a cultura indígena do nosso território. O reconhecimento histórico dos povos e sujeitos que compõe nossa matriz de formação precisa estar enraizado na produção do conhecimento crítico.

A obra ainda denuncia processos sociais nefastos presentes no campo brasileiro, em específico na Bahia, onde a perspectiva de "educação rural" impõe um modelo de conhecimento voltado a legitimação do agronegócio e do consumo de agrotóxicos como modo de produção "ideal", além do fechamento das escolas do

campo como solução frente a precarização dessas unidades escolares. Importante frisar que nos últimos anos (de 2000 a 2018), de acordo o INEP, em informações sistematizadas pelo GEPERUAZ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia) mais de 90.000 escolas rurais foram fechadas em nosso país, apontando claramente o desinteresse do estado na manutenção da educação pública no campo.

Apontamos ainda os diálogos sobre a EJA presentes nessa obra, onde os trabalhos apresentam a necessidade da defesa de um currículo escolar específico ao trabalho pedagógico voltado esta modalidade, bem como a articulação dos debates sobre a Educação Popular e os Fundamentos e Princípios da Educação de Jovens e Adultos através de um fórum territorial, como alternativa de fortalecimento da formação docente.

Outro ponto relevante são as contribuições críticas desenvolvidas a partir da formação continuada, em nível de especialização, a qual objetiva a formação docente a partir de referenciais da educação popular, para que possa intervir qualitativamente no processo pedagógico de escolarização dos sujeitos populares da região do Vale do Jiquiriçá.

Além disso, destaco as contribuições à formação das mulheres trabalhadoras na Economia Solidária, trazendo a luz os diálogos sobre empoderamento feminino através dos saberes compartilhados e trocas de experiências. Temos ainda como movimento contra hegemônico presente neste livro os artigos sobre a experiência das Atividades Pedagógicas não Presenciais desenvolvidas no IF Baiano *Campus* Santa Inês, onde, a partir dos seus sujeitos, foi pensado e trabalhado uma ação inclusiva e integral educativa por meio da criatividade e na redefinição de conceitos como avaliação e qualidade escolar para além dos instrumentos de regulação do estado.

Por fim, exalto a grande relevância deste trabalho pelo seu ineditismo no registro das experiências de articulação do ensino com a pesquisa e a extensão na formação de educadoras e educadores do Vale do Jiquiriçá.

Parabenizo os docentes e estudantes do IF Baiano de Santa Inês pelo protagonismo e a instituição pelo comprometimento com a formação de professores neste território, o qual, segundo dados do OBSERVALE (Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá), compreende uma área de 12.415 km, com população total de 301.682, sendo aproximadamente 43% composta por sujeitos camponeses.

Concluo este prefácio com um poema do grande dramaturgo Bertolt Brecht, que exalta o protagonismo daqueles que sempre estiveram à margem dos registros históricos, aos olhos das elites dominantes.

Perguntas de um Operário Letrado

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilónia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?

Tantas histórias
Quantas perguntas

(Bertolt Brecht)

Que a educação nunca perca sua capacidade de indignar-se frente as injustiças. Lutemos com afinco rumo à educação pública de qualidade e verdadeiramente comprometida com a emancipação dos sujeitos, respeitando por suas diversidades e especificidade!

Desejo a todos e todas uma boa leitura.

Marcos Paiva Pereira
Mestre em Educação do Campo

AFRICANIZANDO O CURRÍCULO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES -IFBAIANO – CAMPUS SANTA INÊS

Arlene Andrade Malta[1]
Patrícia Carla Alves Pena[2]

Introdução

"O sonho e o pensamento estão estreitamente ligados, sobretudo nos momentos em que as sociedades sonham-se a si mesmas. É importante, pois saber acompanhar esses sonhos (...)."
Mafesolli.

A epígrafe acima já anuncia o caminho que buscamos trilhar. Enquanto educadoras que se ocupam da formação de professores/as para a Educação Básica, acreditamos ser necessário romper com a sincronia estabelecida pelo modelo de sociedade que se gesta a partir dos ideários colonizadores e insiste em hierarquizar os sujeitos pela cor da pele. Importa-nos, então, investir na construção de alteridades negras, gestadas afirmativamente no contexto dos cursos de Licenciaturas do IF Baiano, *Campus* Santa Inês, na perspectiva de que os/as futuros/as professores/as possam atuar na Educação Básica de forma mais qualificada para o empoderamento dos/as estudantes negros/as e a democratização das relações raciais na sociedade brasileira.

A História do povo negro fora do continente africano é traduzida nos estudos sobre a diáspora dos povos africanos pelo

[1] Mestre em Educação - UFBA. Professora EBTT/ IFBaiano - Campus Santa Inês (arlene.malta@ifbaiano.edu.br).
[2] Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB. Professora EBTT/IFBaiano - Campus Santa Inês (patricia.pena@ifbaiano.edu.br).

além mar. Mesmo em diferentes espaços, culturas e organizações sócio-econômicas, a história termina por manter traços comuns a todos os sujeitos negros: sofrem as mazelas instituídas pelo mundo branco/europeu aos não brancos. Escritos de Munanga (2009, p. 20) nos ajudam a compor o nosso discurso:

> A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental "branco" reuniu sob o nome de negros... Na realidade o que estes grupos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido negada a existência dessas culturas.

No enfrentamento destas questões os Movimentos Sociais, em especial, o Movimento Negro prestou, e ainda presta, a nossa sociedade, grande contribuição no desvelamento de situações de negação de direitos aos sujeitos da diáspora negra. No Brasil, nas duas últimas décadas em especial, as pressões destes Movimentos nos têm garantido o amparo legal em conquistas educacionais para o povo negro e afrodescendente. Em 2003, o Congresso Nacional Brasileiro aprovou a Lei 10.639[3] que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Já em fevereiro de 2004 o Parecer nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) [4], embora sem a força de lei, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Em 2008, a luta dos povos indígenas também leva a revisão e ampliação do conjunto de Leis. A legislação educacional brasileira passa, então, a contar com a Lei 11.645, que preconiza o dever de

[3] Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
[4] Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

agregar ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a História e Cultura dos Povos Ameríndios, também vítimas do processo de colonização européia.

Neste cenário, o sistema educacional brasileiro passa a considerar os sistemas de cotas e as universidades tiveram papel fundamental neste processo. E aqui, mais uma vez, o discurso retoma as questões raciais pelo reconhecimento da negação de direitos a negros e ameríndios. As cotas raciais tornam-se, portanto, cada vez mais comuns às instituições públicas educacionais de nível superior e mesmo de educação básica, se contabilizarmos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando que a simples inserção do povo negro nas instituições de ensino não determina a melhoria das relações etnicorraciais é que insistimos em criar rupturas no processo de formação acadêmica de professore/as da Educação Básica, de forma que estes/as possam construir os saberes necessários à docência de forma comprometida com o *Ser Mais* de crianças e jovens das classes populares e, portanto, dos milhões de afrodescendentes que dão cor e forma as nossas escolas.

Aos poucos os resultados têm implicado na melhoria do nível de aprendizagem dos educandos da escola básica. Mas, faz-se preciso constantes investimentos na formação inicial e continuada de professores/as para que se possa concretizar resultados significativos no que tange a construção da auto-imagem positiva da pessoa negra, sujeito da aprendizagem escolar; seja ela educador/a ou educando/a. Aqui, pois, repousa o que nos interessa na nossa prática formativa: investir na formação docente de forma que os/as professores/as se formem na perspectiva do pertencimento étnico-racial e pelo compromisso de luta com a democratização das relações raciais no contexto social. Acreditamos que o reconhecimento de traços identitários construídos a partir de referenciais positivos estabelecidos em relação à História e Cultura Africana servirá de base para que possamos nos reconhecer enquanto coletivo que herda um conjunto de caracteres, saberes e práticas que nos possibilita a

identificação, como homens e mulheres, para além da necessidade de espelhar-se em modelos hegemônicos que idealizam o processo de embranquecimento como única forma da aceitação da (auto)imagem.

Seguimos, assim, na crença de que este modelo de formação docente poderá instituir referenciais mais solidários no combate ao fracasso escolar dos sujeitos populares (a evasão e a repetência como tradução do não pertencimento, do não saber, do não ser). Que os/as professores/as se autorizem a fazer, junto a seus educandos, o caminho de volta, identificando valores, significando vivências e reconstruindo práticas que promovam a assunção de identidades que filiem, de forma afirmativa, estes sujeitos a seus coletivos, a partir da desconstrução da ideia de dominação e subserviência de uma raça sobre a outra.

O contexto da ação

No chão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Santa Inês, Vale do Jiquiriçá-BA, falamos do lugar de mulheres; de mulheres negras, que se colocam enquanto formadoras de professores/as para atuar na Educação Básica.

Registramos que a Bahia está situada ao sul da região Nordeste e, segundo dados do IBGE (2010), ocupa uma área de 733,081 Km². É composta por 417 municípios e tem a sua população constituída por 14.016,906 habitantes; sendo esta 67,6% de ordem urbana. O lócus da nossa atuação encontra-se no município de Santa Inês, o qual possui área total de 356 Km². Em sua composição administrativa, atualmente o município compreende apenas o distrito-sede e, segundo o IBGE (2010), possui uma população de 10.363 habitantes.

É nesta territorialidade que o IF Baiano agrega-se a outras recentes iniciativas de participação na educação superior na Bahia. Além de dois Institutos, na última década foram criadas quatro Universidades Federais: do Recôncavo Baiano (UFRB), do Vale do São Francisco (UNIVASF), do Oeste da Bahia (UFOB), do Sul da

Bahia (UFSB) e, também, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Antes destas instituições, a Bahia contava apenas com uma Universidade Federal (UFBA) e três universidades estaduais, quais sejam: a Estadual de Feira de Santana (UEFS); do Sudoeste Baiano (UESB); de Santa Cruz (UESC); a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Criado em 2008, o IF Baiano, na cidade de Santa Inês, amplia à identidade construída pela anterior Escola Agrotécnica e se consolida na região do Vale do Jiquiriçá com a oferta tanto de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, como também cursos subsequentes, à distância e de graduação com ênfase nas licenciaturas, a fim de cumprir com a meta de interiorizar a educação pública superior. Desenvolve, ainda, pesquisa e extensão com o objetivo de valorizar a cultura e produção da região, assim como desenvolver meios e instrumentos para maior articulação instituto-comunidade.

Para a maioria dos/as estudantes, esta instituição configura-se no Território do Vale do Jiquiriçá, enquanto única oportunidade de acesso à educação superior pública e, mesmo, de melhoria da condição de vida e de sobrevivência. Por isto, reivindicamos em favor da inserção em um ambiente encharcado de significados existenciais que possibilite posturas afirmativas aos coletivos que buscam a formação docente.

Desconstruindo a colonialidade na produção do conhecimento docente

O que temos percebido ao longo desses 18 anos de implantação da Lei 10.639/03 é que o ensino de África nos bancos escolares e acadêmicos ainda não foi garantido, apesar da incorporação de disciplinas em cursos de formação de professores - ainda que muitas em caráter optativo; do número crescente de cursos de curta duração e de especialização na área de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - criados e multiplicados após edição da referida Lei; dos concursos públicos para contratação de

professores especializados para o ensino de História da África e do acesso à bibliografia especializada, mediante tradução dos oito volumes da coleção História Geral da África, disponibilizada gratuitamente.

Paradoxalmente, o acesso a cursos e aos volumes da coleção História Geral da África parece ter contribuído para gerar uma espécie de "refluxo" no referido processo. Passamos a ter acesso ao conhecimento, mas ainda não sabemos o que fazer com ele. Não sabemos como incluir história da África no currículo genuinamente eurocêntrico. O acesso à informação nos deu a sensação momentânea de que o maior obstáculo para o ensino de África estava superado. No entanto, os entraves entre a estrutura engessada do currículo oficial somados à necessidade de mudança de perspectiva teórica e metodológica imposta pelo ensino da história da África a partir de uma abordagem africana, têm revelado obstáculos ainda mais complexos. Segundo Conceição (2012), o maior obstáculo para o ensino de história da África no Brasil reside justamente no fato dos brasileiros já conhecerem muito sobre a outra margem do atlântico. "Os brasileiros, em geral, já possuem uma ideia profundamente negativa, preconceituosa, bem consolidada sobre o continente de origem da maior parte da população" (p. 343 e 344). A África é concebida como "símbolo do primitivismo, da selvageria, do atraso, do misticismo, da feitiçaria, da irracionalidade, do exotismo, do bestial, da brutalidade, da maldade, do lugar não civilizado e de clima hostil".

Para Oliva (2010), esses textos escritos e/ou imagéticos elaborados sobre a África e os africanos devem ser compreendidos como representações, como tentativas de reconstruir, interpretar, reinventar ou refletir realidades diretamente observadas ou descritas por outros a partir de filtros culturais, políticos e sociais utilizados como referências pelos observadores para definir o Eu e o Outro. Isto significa compreender que para além dos filtros, enquanto estruturas mentais historicamente construídas, que condicionam e determinam a forma de olhar e interpretar o outro, não podemos negligenciar os filtros responsáveis pela seleção de

imagens que podem e devem ser multiplicadas e universalmente divulgadas e de imagens que devem ser invisibilizadas e esquecidas. É fácil observar como o repertório de imagens negativas da África disponibilizadas nos sites de busca é infinitamente maior que a apresentação de imagens cotidianas positivas sobre o continente e suas populações.

Conceição (2012) acrescenta que a construção dessa imagem/representação negativa e estereotipada da África está diretamente relacionada à luta pela hegemonia entre os diversos grupos que constituem esse país. Com o propósito de legitimar e valorizar um determinado grupo em detrimento de outros, as classes dirigentes, genuinamente brancas, investiram no extermínio físico e cultural da presença africana em nossa história.

> As relações de poder no Brasil são marcadas pelo massacre de séculos de escravização e de tráfico, além do racismo que sobrevive até os dias de hoje. Porém, apesar de todas as políticas de branqueamento do país, os descendentes de africanos correspondem a mais da metade da população. Criar e reproduzir uma imagem negativa desta parcela, associando a ela tudo que existe de ruim, feio e demoníaco tem reflexos óbvios na distribuição desigual do poder e da riqueza (2012, p.344).

É preciso acrescentar que essa disputa pela hegemonia política, econômica e cultural entre os diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira se reflete também no campo da produção do conhecimento, onde o controle faz-se imprescindível para garantir a manutenção e legitimidade de discursos que inferiorizam um determinado grupo em relação a outro.

Autores como Walter Mignolo (2003), Enrique Dussel (2010) e Aníbal Quijano (2010), dentre outros, membros do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade – MC, têm se debruçado justamente sobre as relações de poder implícitas no campo da produção do conhecimento, isto é, a geopolítica do conhecimento. Trata-se de uma estratégia de afirmação e legitimidade de teorias, conhecimentos e paradigmas de um grupo dominante como

verdades universais, e, por outro lado, de invisibilidade e silêncio de sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Tal estratégia encontra-se alicerçada na herança colonial e nas diferenças étnicas/raciais que a colonialidade do poder produziu.

O peruano Aníbal Quijano (2010) concebe a colonialidade como um elemento constitutivo do padrão mundial do poder capitalista, que, apesar de vinculada ao colonialismo, tem provado está mais enraizada em nossas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que o colonialismo. A colonialidade não se limitou à posse e exploração do território e à opressão de seus povos pela força, ela foi mais profunda, alcançou a mente desses povos fazendo com que incorporassem um sentimento de inferioridade em relação às sociedades hegemônicas e assim fossem submetidos a uma condição subalterna.

Apesar de ter sido forjada no interior do colonialismo, a colonialidade, acrescenta Maldonado (2007), *apud* Oliveira (2012, p.49), não está limitada a uma relação formal de poder entre povos subalternizados e nações hegemônicas, mas...

> (...) refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (...) A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (p.131).

Quijano (2010) destaca que desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, o discurso colonial anunciava uma visão, de pretensão mitológica, de que a Europa foi o primeiro centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo a partir do projeto de modernidade alicerçado na racionalidade ocidental, e que, por isso, estaria no nível mais elevado de evolução enquanto civilização. Essa visão mitológica contribuiu para inculcação de uma concepção de humanidade segundo a qual a população do

mundo se diferenciava em superiores e inferiores, racionais e irracionais, tradicionais e modernos, civilizados e primitivos.

As estratégias de subalternização foram tão perversas que mesmo após a independência política das antigas colônias, as marcas da opressão, o sentimento de inferioridade permaneceram cravados na mente desses povos a ponto de condicionar e submeter suas formas particulares de pensar, agir, sentir e conceber o mundo à visão universalista europeia, apreendida como superior.

É nesse contexto que Quijano (2010) propõe o conceito da colonialidade do poder, enquanto estrutura de dominação imposta às populações africanas, asiáticas e latino-americanas que foram obrigadas a assumir violentamente novas identidades, o que implicou, por um lado, num esquecimento forçado de suas experiências e processos históricos e, por outro lado, na incorporação e naturalização do imaginário do invasor europeu.

Até mesmo o método científico utilizado em pesquisas realizadas em torno da diversidade que compõe essas sociedades plurais não é particular, configurando o que fora denominado por Quijano (2010) como a colonialidade do saber, enquanto repressão e negação de outras formas e possibilidades de produção de conhecimento não-europeias. Trata-se de estratégia utilizada para manter a colonialidade do poder europeu que desmantelou os sistemas legais, visão de mundo e a organização política/econômica de outros povos como as populações indígenas do continente americano (MIGNOLO, 2003).

Impera-se ainda a lógica da racionalidade moderna, concebida como única racionalidade válida e emblemática do projeto civilizatório hegemônico, em detrimento de quaisquer outras formas de pensamento, valores e diferentes visões de mundo, as quais foram historicamente relegadas a uma visão pormenorizada e classificada como manifestações folclóricas, exóticas, destituídas do rigor e da objetividade exigida pela cientificidade ocidental.

Daí a dificuldade de conceber que outros lugares, fora do contorno europeu, sejam também espaços legítimos de produção e enunciação de conhecimento. De um modo geral, o continente

africano não é referenciado como espaço de produção de ciência. O que testemunhamos, ainda, é a sua condição de objeto de estudo, a invisibilidade de suas produções e o descrédito em relação ao que toma visibilidade.

A nigeriana Amina Mama [5] (2010) denuncia que a marginalização do continente africano reflete-se na produção do conhecimento global em todos os campos, disciplinas e cursos. Segundo ela, a referida marginalização tornou-se ainda mais latente diante dos efeitos devastadores da globalização sobre a produção acadêmica africana e as instituições de ensino superior no sentido de pôr novos desafios a integridade intelectual e ao comprometimento dos intelectuais africanos.

Mama (2010) revela que nas últimas décadas os imperativos de ordem financeira acabaram por gerar restrições políticas à liberdade acadêmica. Os professores ligados à universidade se veem obrigados a dedicar-se meramente à sobrevivência institucional, de modo que suas preocupações de ordem intelectual cedem lugar às exigências de natureza administrativo-financeira. A referida autora acrescenta que "onde há recursos públicos para pesquisa, há menos liberdade para definição de agendas de pesquisas independentes" (p.618).

As revelações apresentadas por Mama (2010) explicitam as configurações internas de uma política global de engessamento e controle da produção científico-acadêmica no mundo. Uma política que tem gerado entre suas consequências mais drásticas um fenômeno designado por Ki-Zerbo (2006) como a "fuga dos cérebros africanos".

É justamente por conta dessa geopolítica do conhecimento que os centros mais renomados de produção de conhecimento no campo dos estudos africanos e história da África estão situados nos Estados Unidos da América e em países da Europa e que os

[5] Amina Mama é uma nigeriana feminista, escritora e acadêmica. De 1999 a 2002 atuou como diretora do Instituto Africano de Género na Universidade de Cape Town, África do Sul. É professora de Estudos Étnicos do Mills College, EUA.

pesquisadores africanos mais conhecidos produzem e publicam em línguas estrangeiras e atuam em universidades fora da África.

Este é o contexto que nos impõe a necessidade de problematizar junto a futuros professores a concepção de ciência construída por eles, bem como a invisibilidade do que se produz fora dos referidos centros hegemônicos, de modo que os mesmos se sintam instigados a buscar outras formas interpretativas, baseadas em concepções epistemológicas que emergem na contemporaneidade e que reconhecem a legitimidade de experiências, histórias e saberes de grupos historicamente subalternizados. Segundo o teórico da literatura, o indiano Homi Bhabha (2007, p. 240):

> (...) toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história _ subjugação, dominação, diáspora, deslocamento _ que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social _ como ela emerge em formas culturais não-canônicas _ transforma nossas estratégias críticas.

Precisamos construir novas performances de acesso à produção dos saberes que devem anunciar quem somos, o que fazemos e como vivemos. Ecoar vozes que nos legitimam na socialização de conhecimentos que dão conta da nossa produção teórica e existencial. Que finalmente, possamos nos representar de forma afirmativa!

Formando professores na perspectiva pós-colonial

Acreditamos que o desencaixe entre o modelo curricular acadêmico e os saberes, conhecimentos e experiências do mundo africano e da diáspora africana, inseridos através do ensino de África, revela sutilezas da colonialidade do saber, responsáveis pela inclusão de alguns conhecimentos e pela exclusão e invisibilidade de tantos outros no currículo oficial.

Desta forma, reconhecemos que o esforço intelectual exigido por essa reflexão não se realizará mediante manutenção e reprodução de alicerces teóricos e metodológicos de base epistemológica hegemônica. Segundo Walter Mignolo (2008) não há como construir um pensamento descolonial [6] sem desobedecer a essa hegemonia epistêmica, sem a desvinculação de nossas produções da obra de autores que, apesar do posicionamento crítico presente em seus textos, reproduz as regras e o modelo hegemônico de produzir conhecimento. Este mesmo autor, nos diz::

> Você pode argumentar que a razão e racionalidade ocidentais não são totalmente imperiais, mas também críticas como Las Casas, Marx, Freud, Nietzsche, etc. Certamente, mas crítica dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos. Há muitas opções além da bolha do *Show de Truman*. E é dessas opções que emergiu o pensamento descolonial (MIGNOLO, 2008, p.290).

A opção descolonial defendida por essa abordagem teórica, chancelada por intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, que também persegue o objetivo de descolonizar o pensamento, mediante (re)leitura do conhecimento produzido pelo ocidente hegemônico e a contemplação de outras experiências negligenciadas pela modernidade ocidental europeia significa, entre outras coisas, "aprender a desaprender" essa forma condicionada de pensamento, determinada pela razão imperial/colonial.

Diferentemente do discurso dos pós-modernos que seguem pensando a partir do ocidente moderno, a perspectiva pós-colonial pretende a construção de um outro pensamento crítico, com enfoques epistemológicos a partir de subjetividades subalternizadas.

---

[6] Segundo Sanches (2012), revisitar implica, forçosamente, (re) ler estes textos a partir do 'pós', isto é, de um modo menos assertivo, porventura, parcialmente mais céptico, mas atento às possibilidades que a diversidade das propostas ainda nos abre, repensando conceitos que utilizamos, por vezes, sem a complexidade que o tempo neles sedimentou (p.13).

A perspectiva pós-colonial tem oferecido narrativas alternativas ao discurso clássico da Modernidade ocidental. Para Sérgio Costa (2006), autor de *"Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo"*, os estudos pós-coloniais não podem ser agrupados sob uma matriz teórica única, pois se configuram em diferentes lugares e mediante orientações distintas. Entretanto, apresentam como característica comum a construção de uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade, mediante o esboço de um método de desconstrução dos essencialismos. Costa (2006, p.83-84) acrescenta que:

> A abordagem pós-colonial constrói sobre a evidência de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios àquilo que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. [...] O colonial vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, sejam elas definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais.

Justifica-se aqui a nossa escolha por este referencial de trabalho junto à formação de professores/as. Investimos em uma postura que, de acordo com Mattos e Santana, (2011)[7] trata-se de perspectiva "indisciplinada" que não define, a priori, seus procedimentos teóricos e metodológicos, mas revela uma postura intelectual e política comprometida com a descolonização do pensamento e legitimação dos discursos e experiências peculiares de grupos historicamente subalternizados. O pós-colonial constrói

[7] Texto titulado **Negras vozes dissonantes –** Contribuições do AFROUNEB para os Estudos Etnicorraciais, elaborado pelo professor Dr. Wilson Roberto de Mattos e pela professora Doutoranda Suely Santos Santana, publicado como apresentação da coletânea de textos do AFROUNEB, recomendado para leitura na disciplina Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade, módulo III (Introdução aos estudos pós-coloniais: uma sugestão de fundamentos epistemológicos e teóricos para os estudos educacionais), ministrada pelo professor Wilson Mattos.

possibilidades interpretativas visando à transformação desse mundo em benefício dos povos subalternizados – ponto de encontro com os referenciais da Educação Popular.

Assim é que encontramos em Franz Fanon o ineditismo de, na perspectiva pós-colonial, focar sua análise a partir do discurso do colonizado. Além de discutir efeitos do regime colonial sobre os sujeitos ao longo das lutas pela descolonização e após as independências conquistadas, sua concepção da descolonização como processo implica, necessariamente, na descolonização do ser, do seu pensamento até então escravizado e submetido à lógica colonial que lhe é peculiar.

> A descolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a "coisa" colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 2005,p. 52 e 53).

É o *Ser mais* defendido por Paulo Freire. Condição que só se alcança no processo de autolibertação da condição de oprimido. Tarefa nada fácil se considerarmos o pouco avanço frente as conquistas sociais já legalizadas e o fato de que nossas escolas públicas acolhem uma maioria de pessoas negras e afrodescendentes. Daí, que se impõe a nossa prática a necessária luta contra os fatores que impedem o sistema educacional brasileiro de contribuir com o processo de desconstrução dos ideários racistas.

No contexto onde há dúvida sobre a necessidade de discussão deste tema a partir da perspectiva escolar, Fanon (2008, p. 58) nos auxilia, quando narra:

> Ofegante nos jogou na cara. "Além do mais, se Cèsaire reivindica tanto a sua cor negra, é porque ressente uma maldição. Os brancos por acaso reivindicam a própria cor? Em cada um de nós há uma potencialidade branca, alguns querem ignorá-la ou mais simplesmente a invertem. Quanto a mim, por nada neste mundo casaria com um negro". Atitudes como essa não são raras e confessamos a nossa preocupação, pois essa jovem martinicana, dentro de alguns anos, formando-se, irá ensinar em algum estabelecimento nas Antilhas. Pode-se adivinhar facilmente o que se passará.

Pois bem! Podemos, portanto, inferir que a formação racista a que nossas crianças, jovens e mesmo adultos estão submetidos continua a perpetuar a forma como as nossas instituições produzem e disseminam o preconceito racial. Seguimos, então, a focar na formação inicial de professores/as e, em especial, de professores/as negros/as, apostando que o investimento na valorização da auto-imagem destes últimos contribuirá para que, no exercício profissional, possam instituir novas e melhores formas de democratização das relações raciais no contexto escolar. Acreditamos que a afirmação da identidade negra, quando vivenciada pelo/a professor/a funciona como mola propulsora para a afirmação da alteridade de estudantes negros/as. Afinal, como já nos alertou Mello (2017)...

> Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É portanto imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno as competências previstas [...]

Faz-se, portanto, necessário que os/as professores/as negros/as superem o sentimento de inferioridade, expulsando de suas vidas a atitude compulsiva de reeditar os traumas psíquicos a que foram

submetidos na sociedade e escolas racistas. Acreditamos que no exercício de conhecer e refletir, pautados da epistemologia africano-brasileira, podemos contribuir para a construção de um currículo que garanta a insurgência de um repertório teórico e prático que possibilite ao sujeito que ensina a recriação do universo simbólico do ser negro/a, de tal forma que lhe seja possível afirmar a sua imagem contribuindo, assim, para a elevação da autoestima dos/as estudantes negros/as, implicando na melhoria dos índices de aprendizagem.

Intencionamos com esta experiência assinalar caminhos capazes de romper com o ciclo da arrogância acadêmica que insiste em formar professores a partir de conteúdos mortos de significados para os tempos e vida e de sobrevivência do coletivo negro que habita o Vale do Jiquiriçá.

Pretendemos, pois, no processo da formação docente, encontrar teorias e práticas que nos ampare no trabalho de barrar políticas genocidas que continuam a negar saberes, práticas e construções culturais do povo negro. Da análise que Luz (1995), faz sobre a perversa política do embraquecimento que escraviza os não brancos primeiro enquanto escravos e depois como operários, ressaltamos:

> A negação do direito à alteridade, à identidade própria, caracteriza um dos aspectos mais deletérios dos valores sociais característicos do contexto colonialista-imperialista.
> As ideologias mudam seus conteúdos, mas mantêm de forma renovada a mesma postura evolucionista, capaz de justificar o genocídio. (p. 264)

É claro que este discurso não se assume racista ou genocida. Pelo contrário, afirma-se liberal e racional. No campo da Educação Básica é claramente expresso nas políticas que normalizam a exclusão, todos os anos, de milhares de sujeitos da escola básica, através do fenômeno da repetência e consequente evasão.

Retornamos, então, a necessidade de garantir ao processo de formação docente a desconstrução das metanarrativas, de forma a

se desacreditar da escola enquanto fábrica, que forma no silêncio, abafando as alteridades; que insiste em dominar o corpo e o espírito pelos ideais do embranquecimento; que teima em lidar com a onipotência que rege o mundo capitalista, alimentando nos sujeitos a pretensão de tudo saber e controlar. Repetimos: novas performances são necessárias para que, com a brevidade necessária, chegue o tempo em que não mais se legitimará a supremacia da ciência tecnicista.

Com a instituição do componente curricular "Ciência, Culturas e Africanidades" no currículo da formação de professores do IF Baiano, *Campus* Santa Inês, buscamos a possibilidade de construir, coletivamente, saberes que identifiquem, questionem e possam romper a cadeia de práticas racistas que inferiorizam o sujeito negro a partir da supervalorização da estética branca e da forma positivista de produção do conhecimento acadêmico. Afinal, recriações estéticas são possíveis e necessárias em contextos que (como a escola básica) lidam com valores simbólicos e compreendem que estes são fundantes na estruturação psíquica do sujeito cognoscente.

Estamos com esta experiência abordando um tema tão amplamente discutido pelos Estudos Culturais por uma nova ótica - não no plano filosófico mas, em sintonia com o feito por Fanon (2008, p. 38), no plano da existência. Não da existência dos supostos derrotados. Pelo contrário! O proposto é que cada sujeito negro/a que participa do processo de formação possa nos auxiliar a compreender os traumas sofridos historicamente por seu coletivo; o recalcamento da sua subjetividade, mas também de sua performance no falar, vestir, cultuar e produzir saberes, ou mesmo, na negação de sua humanidade, como estratégia de sobrevivência no modelo escolar que castra, inibe e tenta inviabilizar as autorias. Ficamos atentas às insurgências como possibilidades do *Ser mais* para além do proposto, objetivando a sistematização de um modelo de formação que preze pela alteridade docente fundada em referenciais democráticos e afirmativos das diferentes estéticas e subjetividades.

As concepções de ensino são reflexos de convicções que fazem parte da formação docente. Como vemos os/as estudantes e quais expectativas temos da escolaridade destes/as nos guiam em nossas buscas no processo de autoformação e, posterior ou concomitantemente, nos guiam no processo de ensino.

Por isto que os cursos de formação de professores (iniciais ou continuados), apesar de trabalharem novas concepções de ensino e de aprendizagem, nem sempre têm conseguido que os egressos atuem de maneira diferente e prospectiva em relação à diminuição dos índices que expressam o fracasso escolar. É que seguem não possibilitando aos professores em formação o reconhecimento da sua condição de pertencimento ao status étnico-racial do coletivo de estudantes da escola pública. É necessário, então, possibilitar a reconstrução do saber docente acerca do que pretende ao atuar na Educação Básica.

Ressaltamos aqui a crença em não haver uma episteme única, que possa dar conta da formação da diversidade de povos e de sociedades. No entanto, como reconhecemos os sujeitos de aprendizagem da escola pública, nos é possível indicar a escolha pela epistemologia fundante da civilização que dá cor e forma ao povo negro e afrobrasileiro. Por isso, insistimos em nos aproximar, conhecer e dialogar com saberes que inauguram linhagens, explicam e dignificam os negros brasileiros.

Nesta seara, sustentamos a noção de raça pelo viés apresentado por Gomes (2007, p. 98), quando a afirma enquanto...

> [...] construção social e história. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma re-significação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Neste sentido, nos remete ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras.

E, por aproximação, e pertencimento, ensaiamos o diálogo com outros saberes que se constituem basilares da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Dialogamos, assim, com a Pedagogia Multirracial Popular, pois segundo Arroyo (2007, p. 112), está nas origens do Movimento de Educação popular a busca de sua inspiração nos movimentos sociais de descolonização, emancipação e libertação da África que vinham acontecendo desde as décadas de 60-70. Na atualidade, consideramos a importância das ações do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi) para a educação das relações étnico-raciais no espaço acadêmico e para a consequente qualificação na formação dos futuros educadores/as da Educação Básica.

Informamos que a consolidação das ações do Neabi no IF Baiano, *Campus* Santa Inês, ao longo do tempo, vem se dando também via Grupo de Estudos Negros (GENE, 2012 a 2020) e a consequente associação deste à oferta dos componentes curriculares "Ciência, Culturas e Africanidades I" e "Ciência, Culturas e Africanidades II", em caráter optativo para os cursos de graduação e, em especial as Licenciaturas.

No 1º semestre da oferta do componente CCA I, os/as estudantes, junto às docentes, realizaram estudos e sistematizaram saberes sobre o continente africano e a produção acadêmico-científica ali produzida. Deste estudo, obtivemos como resultado a sistematização de saberes através da produção de materiais didático-pedagógicos (pôsteres e jogos) que poderão auxiliar professores da escola básica no ensino sobre o continente africano, a partir de perspectivas afirmativas. O passo seguinte foi a oferta do componente CCA II, visando a ampliação e consolidação de saberes, de forma que tivéssimos um maior e mais amadurecido coletivo de professores/as com potencial para intervir no processo de reconstrução das relações etnicorraciais estabelecidas no contexto da escola básica e mesmo da sociedade mais ampliada.

Vivências no interior do *Campus* já nos dão a dimensão do quanto a natureza dessa formação faz a diferença na qualidade da inserção e

intervenção dos cursistas em prol da defesa pelo respeito à diversidade racial e à convivência solidária entre os diferentes sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar *in* GOMES (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. Cidades/IBGE. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ba/santa-ines/panorama. Acesso em 14/09/2017.

BRASÍLIA**. Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília, DF, CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora).

BRASÍLIA**. Conselho Nacional de Educação Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana,** Brasília, DF, CNE, 2009.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: obstáculo para o Ensino de História Africana no Brasil. **Projeto História**, n. 44, PP.343-353, 2012.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro *in* GOMES (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?: entrevista com René Holenstein.** Tradução: Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: EDFBa, 1995.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Meneses (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Guiomar Namo. **Formação inicial de professores para educação básica**: uma (re)visão radical. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012. Acesso em 10 de setembro de 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em Política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p.287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, nº 3, pp.421-461, 2003.

_____.A história africana nos cursos de formação de professores. Panoramas, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 28, n^{0s} 1/2/3, Jan/Dez 20, 2006a pp.187-220.

_____. **Reflexos de África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos no Brasil e Portugal**. Goiânia: Ed. Puc Goiás, 2010.

SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais.** Lisboa: Edições 70, 2012.

POVOS INDÍGENAS: A NECESSIDADE DE RECONHECER HISTÓRIAS E CULTURAS DESSES POVOS NAS ESCOLAS

Patrícia Carla Alves Pena[1]
Edinaldo da Silva Santos[2]

Introdução

A história que nos é narrada nos livros didáticos tem início no ano de 1500 com a chegada dos portugueses ao chamado "Novo Mundo", todavia essas não eram terras de ninguém, como se quis fazer pensar, uma vez que nos foi ocultada a história dos verdadeiros donos desse território chamado Brasil. Esquecidos pela população não indígena, geralmente os índios são mencionados em capítulos de livros de História que tratam do passado colonial ou para fazer referência a data comemorativa. A ideia que foi disseminada é a de que os índios não existem mais. Porém, embora tenha havido, desde a colonização do Brasil pelos europeus, um projeto de dizimação desses povos, os índios permanecem compondo a diversificada população brasileira, inclusive no estado da Bahia, onde começou todo o processo de colonização baseado na matança, escravização e tomada de territórios indígenas.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem por objetivos apresentar um breve panorama dos números relativos a população indígena na Bahia, além de discorrer sobre os "rastros e resíduos" de populações indígenas que se fizeram presentes no

[1] Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB. Professora EBTT/IFBaiano - Campus Santa Inês (patricia.pena@ifbaiano.edu.br).
[2] Licenciando do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus* Santa Inês. Email: edinaldosilva477@gmail.com.

Território do Vale do Jiquiriçá, enquanto possibilidade de reverter esse quadro de invisibilidade, e fomentar a abordagem da temática indígena em nossas salas de aula, mediante cumprimento da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da "História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas" no currículo escolar da educação básica.

Para tanto, foram feitos levantamentos bibliográficos e documentais, tendo como foco a análise de dados estatísticos e informações teóricas sobre a população indígena no estado da Bahia. Também fizemos um breve levantamento histórico-geográfico de alguns dos municípios que compõe o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, considerando a relevância da localização desses dados para ratificar a existência dos povos indígenas, que vem resistindo ao longo da história, e ampliar a visibilidade dessa parcela da população sub-representada na/pela sociedade brasileira, que pouco ou nada conhece sobre a história dos indígenas nesse território.

Vários foram os questionamentos que nortearam esse texto, tais como: Qual é a história dos povos indígenas no Brasil? Quem são, quantos são e onde vivem os indígenas de hoje? Qual a importância da Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"? O que é preciso desconstruir no imaginário social?

Os Povos Indígenas no Brasil colonial: um projeto de dizimação

Visando uma melhor compreensão do processo de extermínio sofrido pela população indígena, faz-se necessária uma breve incursão histórica sobre o período colonial brasileiro (1500-1822). Impulsionados pelo processo da expansão marítima, fenômeno marcado por inúmeras navegações que partiam do continente europeu na busca por novas riquezas, os portugueses chegaram ao Brasil em 1500:

> Se foi culpa dos ventos ou resultado dos seus conhecimentos anteriores, o que se sabe é que o navegante português Pedro Álvares Cabral, partindo de Lisboa em direção as Índias, desviou sua rota e chegou a costa brasileira, em 22 de abril de 1500. A "nova" terra foi chamada inicialmente de Vera Cruz, logo depois Santa Cruz e finalmente Brasil. (GERMANI, 2006, p.118).

Para algumas versões da história, essas eram, até então, terras desconhecidas pelos europeus, que chegando ao chamado "Novo Mundo" encontraram uma população residente de nativos, os quais foram denominados de índios. De modo que, "consta nos registros que os habitantes que viviam no Brasil, na época do seu "descobrimento" ou conquista oficial, desfrutavam de "paz e sossego". (GERMANI, 2006, p.116). Mal sabiam eles que essa paz logo acabaria com a trágica chegada dos europeus às Américas.

Quanto ao número dos povos indígenas existentes nesse território, não há uma exatidão, visto que:

> Os primeiros observadores não registraram a totalidade dos povos situados no litoral do Brasil. Alguns afirmavam que não eram muitos os habitantes do lugar, enquanto que os estudos realizados estimavam uma população bastante significativa, algo entre um e cinco milhões de pessoas. (GERMANI, 2006, p.116).

O fato é que, apesar das incongruências da historiografia oficial, os nativos eram muitos, distribuídos por todo o imenso território brasileiro. Contudo, é necessário destacar que os nativos não eram um único povo, mas sim vários povos com culturas diferentes entre si, de maneira que, "ao chegarem, os portugueses se depararam com uma enorme quantidade de diferentes etnias indígenas, com características individuais e particulares em diversos aspectos" (MACHADO, 2006, p.29).

Embora, exista até hoje a ideia reduzida de uma única cultura para representar o índio, "os Tupis-Guaranis não foram os únicos grupamentos indígenas encontrados pelos portugueses. Eles próprios chamavam outras tribos de "Tapuias", palavra que significa

estrangeiro ou bárbaro" (GURGEL, 2009, p. 39). Havia muita diversidade, conforme ratifica Gurgel:

> Os Tupis habitavam a Bacia Amazônica e o litoral, desde o Amazonas até Cananéia (São Paulo); e os Guaranis viviam na orla marítima de Cananéia ao Rio Grande do Sul, assim como nas margens dos rios Uruguai, Paraguai e Paraná. Quanto aos minoritários Tapuias, dos quais restam poucas informações, eram eles os Aimorés (sul da Bahia e norte do Espírito Santo), os Tremembés (entre Maranhão e Ceará), e os Goitacazes (foz do rio Paraíba). (p. 40).

O encontro do homem branco com os índios foi, desde o início, devastador acarretando uma acentuada diminuição da população indígena:

> Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses, e em especial os padres, foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs (pajés), que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando, profetizando e falando-lhes de uma terra de abundância. Os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais (FAUSTO, 1996, p. 21).

As epidemias provocadas pelo contato com os europeus, que trouxeram consigo inúmeras doenças, foram responsáveis pela morte de um grande número de índios.

> Eles foram vítimas de doenças como sarampo, varíola, gripe, para as quais não tinham defesa biológica. Duas ondas epidêmicas se destacaram por sua violência entre 1562 e 1563, matando mais de 60 mil índios, ao que parece, sem contar as vítimas do sertão (FAUSTO, 1996, p. 28).

Não obstante, agora no século XXI os povos indígenas sobreviventes vivem, novamente, uma situação de vulnerabilidade diante de uma nova doença epidêmica. A COVID-19, doença altamente contagiosa causada pelo coronavírus, que surgiu no final de 2019 na China e que, graças a rapidez promovida pelos meios de transportes que dão mobilidade ao mundo globalizado, se espalhou

por todos os continentes, chegando ao Brasil em 2020 onde tem causado contágio e mortes, também entre os povos indígenas.

Mas essas doenças não seriam o único mal trazido aos indígenas pelos europeus. Além da exploração das abundantes riquezas naturais, os índios foram submetidos ao trabalho escravo. "A escravidão do indígena generalizou-se e se instituiu em todos os lugares antes mesmo de completar os 30 anos da ocupação efetiva e do estabelecimento da agricultura" (GERMANI, 2006, p.127). Desse processo histórico de escravização:

> podemos distinguir duas tentativas básicas de sujeição dos índios por parte dos portugueses. Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela consistiu no esforço em transformar os índios, através do ensino, em "bons cristãos", reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser "bom cristão" significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia (FAUSTO, 1996, p. 28).

De modo que, a colonização do "Novo Mundo" não estava apenas apoiada nos ideais mercantilistas, mas também no ideal religioso. Assim, a conquista de novos territórios não servia apenas para aumentar o poder dos reis, mas também para espalhar e aumentar o número de adeptos ao catolicismo, que na época estava a serviço da realeza. Não foi por acaso que quando:

> Cabral tomou posse oficial em nome do Rei de Portugal, D. Manoel I. Fincou o sinal da coroa e mandou celebrar a primeira missa. Com este gesto configurou-se a "possessão histórica", da nova terra, fundamento de domínio público que não precisava de documento (GERMANI, 2006, p.118).

Essa necessidade de expandir o poder da igreja católica, também se justificava diante da necessidade de manter sua soberania ameaçada pela Reforma Protestante que ocorria na Europa (SANTOS, 2005).

Como se não bastasse terem contaminado os índios com inúmeras doenças, roubado as suas terras, interrompido a sua paz e ameaçado sua liberdade, os povos indígenas sofreriam ainda mais, mediante processo genocida de negação de suas culturas, línguas e cosmogonias e de imposição do catolicismo e da cultura portuguesa através da catequese. Paiva (2000) acrescenta que:

> A religião, nesse momento histórico, era uma expressão cultural, de necessidade, e que a catequese dos índios atendia a essa característica, objetivando, com toda evidência, aportuguesá-los. Aportuguesar implicava situá-los socialmente: arranjar um lugar e um papel para os índios dentro da sociedade portuguesa (p.3).

Claramente, o lugar dos índios seria de submissão aos costumes europeus, propagados como parte de uma cultura superior. Esse "aportuguesamento" implantado através da educação catequética foi uma violência cultural sem precedentes, pois desconsiderava totalmente os modos de vida, bem como as formas e concepções de educação dos nativos. De fato, a chegada dos europeus à América representou a grande desgraça dos povos originários:

> Os nativos foram cristianizados à força, confinados sob os cuidados de religiosos e postos em contato com os europeus e toda a sorte de parasitas trazidos por eles. Foram a partir de então subtraídos de sua cultura, suas crenças e seu modo de vida – além da própria existência. Assim, a vítima mais notável consequente às aventuras marítimas foi a vida humana indígena. Setenta anos após a amistosa recepção oferecida aos portugueses, a tribo tupiniquim encontrada por Cabral e sua frota, deixou de existir. Ela e muitas outras foram vítimas da degradação ambiental e social que se seguiu à descoberta. Ela e muitas outras sucumbiram às epidemias trazidas pelos colonizadores (GURGEL, 2009, p. 103).

Foi assim, a serviço do Estado e da Igreja que se sucedeu a catequese, que "serviu de instrumento para a imposição dos usos e costumes portugueses" (PAIVA, 2000, p.18). A educação catequética foi a grande arma usada para alcançar o objetivo do projeto português de extermínio da população indígena e de toda a sua cultura, todavia os povos indígenas resistiram bravamente mantendo e ressignificando suas culturas.

Como já não mais atendiam aos novos objetivos da Coroa portuguesa, os jesuítas foram expulsos. A "Companhia de Jesus teve suas atividades suspensas na Colônia brasileira a partir de 1759, com o Decreto-lei de 3 de setembro de 1759 promulgado pelo Rei D. José I" (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008, p. 187), quando se deu início as reformas pombalinas. "O Diretório dos Índios (1757-1798) tinha como objetivo principal a integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos" (GARCIA, 2007, p.24). A ideia de homogeneização cultural e de submissão dos povos indígenas aos colonos ainda continuava sendo realizada por intermédio das práticas educacionais. Realidade que pouca ou nada mudou no Brasil Império, de maneira que:

> Com o advento do Império, em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado. Assim, o Projeto Constitucional, elaborado logo após a declaração da Independência, propôs explicitamente a criação de "estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios". Em 1834, a competência da oferta da educação escolar indígena foi atribuída às Assembleias Provinciais, a fim de que fosse promovida cumulativamente com as Assembleias e os Governos Gerais "a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias" (LUCIANO, 2006, p. 150).

Observamos que durante o século XIX, a educação para os indígenas, em linhas gerais, manteve-se a mesma e perdurou até o início do século XX. No período republicano, os assuntos indígenas e, em particular, a educação escolar indígena, passaram a ser

atribuições do recém-criado Ministério da Agricultura e, em 1910, de um órgão especialmente dedicado à questão, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)" (LUCIANO, 2006, p. 150).

O SPI visou uma integração laica e "militarizada" das "povoações indígenas" sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como em defesa das fronteiras territoriais do país (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012, p. 769). Projeto que não representou avanços no que diz respeito a garantia dos direitos indígenas, pois além de ações que visavam reduzir as sociodiversidades desses povos a uma diferença genérica, a ação de tutela deste órgão criou uma crescente situação de dependência dos indígenas (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012, p. 770).

> A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991. Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa "incorporação" prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico (LUCIANO, 2006, p. 150).

Cabe destacar que foi "em pleno regime ditatorial, que houve uma redefinição do aparato estatal indigenista com a extinção do SPI, substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em dezembro de 1967" (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012, p. 770). Somente após essa fase, é que "a prerrogativa das ações educativas passou da Funai para o MEC, por meio do Decreto n. 26, de 1991" (OLIVEIRA e NASCIMENTO p. 772). Todavia, até esse período aqui descrito poucos foram os avanços no que se refere a garantia dos direitos dos povos indígenas, sobretudo do direito a uma educação que pudesse promover a manutenção e valorização de suas culturas.

De modo geral, somente a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que esta situação começou a mudar, trazendo em seu bojo

conquistas significativas no que concerne aos direitos indígenas, decorrentes da luta e resistência desses povos (ZOIA, 2006, p.5).

Os Índios na Bahia: vestígios das populações indígenas no Vale do Jiquiriçá

A presença dos povos indígenas no Brasil contemporâneo revelada no último censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, registrou um número total de 896,6 mil indígenas por todo o país. Desse total, 36,2% vivem em área urbana e os outros 63,8% moram em áreas rurais. Para chegar a esse número utilizou-se como critério a autodeclaração de pessoas que se reconheciam como indígenas, de acordo com as tradições, costumes, cultura e por seus antepassados, que contabilizaram um número de 78,9 mil, somados ao número dos que se declararam indígenas pelo quesito cor ou raça, nos censos anteriores, contabilizando um número de 817,9 mil índios (IBGE/2010).

Atualmente a maior concentração dos povos indígenas brasileiros está na região amazônica, onde residem 517,4 mil indivíduos. A terra indígena com a maior população é a Yanomami, situada no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil ameríndios. Foram identificadas 274 línguas faladas e 305 etnias, sendo a Tikúna a maior delas, com 6,8% da população indígena.

Apesar das políticas genocidas historicamente imputadas a esses povos, eles estão presentes em todas as regiões brasileiras, com uma predominância na região norte que concentra o maior número desses indivíduos, com 342.836 mil indígenas (IBGE/2010). Em seguida, temos a região nordeste com 232.739 mil. A terceira região é a centro-oeste com 143.432 mil, logo depois, vêm as regiões sudeste e sul, que têm a menor presença dessa população, com 99.137 mil e 78.773 mil índios, respectivamente (IBGE/2010). Há ainda relatos e evidências da existência de índios isolados que resistem a todo e qualquer tipo de contato com outros grupos étnicos, incluindo os não-índios, e se refugiam nas localidades mais hostis da floresta amazônica."Estima-se que existam atualmente 46 evidências de "índios isolados" no

território brasileiro, das quais apenas 12 foram confirmadas até hoje pela FUNAI" (LUCIANO, 2006, p.51).

Ao falar da população indígena na região nordeste, a segunda em número populacional e a primeira em número de índios que vivem fora das terras indígenas, 126,6 mil indivíduos (IBGE/2010), podemos destacar a Bahia como o estado nordestino com a maior presença desses povos, sendo ainda, o terceiro maior estado brasileiro em números de índios, com cerca de 56.742 mil, atrás apenas dos estados do Amazonas e do Mato Grosso do Sul (IBGE/2010). Entre os municípios baianos, a capital Salvador concentra a maior parte dos índios, todavia eles representam apenas 0,30% entre os soteropolitanos (IBGE/2010). Os municípios do estado que apresentam uma maior porcentagem de índios na população são: Pau Brasil com 20,9%; Banzaê com 16,2%, seguidos de Santa cruz com 14,8% (IBGE/2010).

Esses números divulgados no último censo demográfico do IBGE, ilustram muito bem a presença dos povos indígenas na Bahia onde, em 1500, houve o primeiro contato com esses povos nativos. Sendo que hoje:

> Na Bahia, em 22 municípios e organizados em 99 aldeias, se encontram 14 etnias que são: Atikum, Funiô e Kariri Xocó, Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Kiriri Barra, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Tuxá, Tumbalalá e Xucuru-Kariri – e há outras que se encontram em processo de reconhecimento (SANTOS; MARTINS; SARAIVA, 2011, p. 4).

Embora o primeiro contato e o início do processo dizimatório tenha ocorrido no litoral da Bahia, os povos indígenas seguem, ainda que precariamente, ocupando e fazendo parte desse território.

Considerando que a presença indígena no atual território baiano tem suas raízes em distintos processos históricos, geograficamente contextualizados, que nos debruçaremos aqui sobre a tarefa desafiadora de buscar "rastros e resíduos" da

presença de povos indígenas nas localidades pertencentes ao Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá , no sudoeste baiano.

Sabe-se que "as primeiras incursões para a região do Rio Jiquiriçá data só a partir de 1778, devido à exploração do pau-brasil, pois nesse período ainda se encontrava esta árvore nativa nas matas que margeavam o já citado rio" (ALMEIDA, 2008, p.50) que dá nome ao referido território de identidade. Nesse contexto,

> o processo de ocupação desta região se deu a partir dos primeiros núcleos instalados na faixa do litoral no século XV. Ao longo do tempo foram surgindo aglomerações humanas que se transformaram em freguesias, vilas e cidades. A evolução territorial da Região do Jiquiriçá se deu a partir das Capitanias de São Jorge dos Ilhéus e da Bahia de Todos os Santos, unificadas em 1775, como Capitania da Bahia (PTDRSS, 2017, n.p.).

De forma que, "até meados do século XVI, o desbravamento da região vinha se desenrolando lenta e penosamente em virtude das duras lutas mantidas com os indígenas (Kiriri, Sabuyá, Payayá, Mongoios e Maracá)," (PTDRSS, 2017, n.p.). "Conta-se que em meados do século XVII o colonialismo avança contra povos originários no território que posteriormente ficaria conhecido como Vale do Jiquiriçá, fomentando o saque das riquezas, a escravização e o domínio" (SANTOS, 2019, p.144).

O que observamos na contemporaneidade é que, apesar do aniquilamento dessas populações no passado, encontramos rastros e resíduos de sua presença nesse território. O nome de alguns dos municípios que compõe hoje o Vale do Jiquiriçá tem sua origem em línguas indígenas, dos quais podemos aqui citar o município de Jaguaquara que "nasceu de uma fazenda chamada Toca da Onça", p.17), onde, em 1912 iniciou-se a construção das primeiras casas que formariam o povoado Toca da Onça, cujo território fazia parte do município de Areia, atual Ubaíra" (FARIAS 2005, p.17).

> em 1915 [...] quando foi aprovada e sancionada a Lei nº174, de 05 de outubro de 1915, que mudou o nome para JAGUAQUARA a

> denominação do povoado Toca da Onça; denominação que segundo Teodoro Sampaio, famoso engenheiro civil baiano, em língua indígena Tupy, traduz-se à sua origem primitiva (FARIAS, 2005, p.18)

Assim, Jaguaquara tem o seu nome advindo do Tupi Guarani, onde quara- significa toca e jaguar- onça, remetendo a antiga fazenda Toca da Onça; é lamentável que hoje não exista documentado a presença dos povos indígenas no município. Também o município de Itiruçu-Ba, "[...] criado pelo Decreto número 9.599, de 18 de julho de 1935 como território desmembrado de Jaguaquara (...)" (HISTÓRICO DOS MUNICIPIOS BAIANOS, 1958, p.332), tem "a denominação originária do Tupi-Guarani que significa "Morro Grande." (HISTÓRICO DOS MUNICIPIOS BAIANOS, 1958, p.335)". Amargosa é outro município do Vale do Jiquiriçá que nasceu, "de uma aldeia de índios de nome Baetinga que, com os Cariris, dominavam a região" (HISTÓRICO DOS MUNICIPIOS BAIANOS, 1958, p.29). "A região onde hoje está situado o município de Amargosa era dominada pelos índios Sapuyás e Kariris, que viveram na região até o final do século XIX" (Portal da Prefeitura Municipal de Amargosa, 2021, online). O mesmo ocorreu no município vizinho, São Miguel das Matas, de modo que:

> os primeiros indícios sobre a cidade datam do século XVIII, quando por volta de 1760 iniciou-se a colonização pelos jesuítas. O lugarejo foi se desenvolvendo com pequenas casas comerciais e algumas moradias em torno da Capela de São Roque, construída no início do século XVIII [...] (ARGOLO, 2017, p.23).

Mas, foi somente em "[...] 1848 que foi denominado São Miguel das Matas, topônimo este justificado por situar-se em região de matas" (ARGOLO 2017, p.25). Já que anteriormente:

> em 1765, o povoado passou a se chamar São Miguel da Aldeia, para justificar tal nome há várias versões; na qual a mais pertinente refere-se à sua proximidade da aldeia dos "índios do arco verde", conhecidos anteriormente índios cariris, aldeados na fazenda Arco

> Verde. Acredita-se que o desaparecimento desses indígenas na região tenha ocorrido por volta de 1820 (ARGOLO, 2017, p.24).

O contexto histórico de Ubaíra-Ba também revela que o território hoje ocupado pelo município era morada de populações indígenas, pois em:

> (...) 1790, João Gonçalves da Costa foi encarregado de conquistar os índios mongóis, localizados na aldeia de Santo Antônio do Catanhede, nas margens do rio Jiquiriçá, tendo ele feito o que lhe ordenara. Pediu, então que o território por ele conquistado fosse incorporado à vila de Valença[...] (HISTÓRICO DOS MUNICIPIOS BAIANOS, 1958, p.383)

A palavra "Ubaíra", que substituiu o nome Areia (da antiga Fazenda Areia de onde teria surgido o povoado), é de origem tupi e, traduzida para o português, quer dizer "mel-de-pau" (HISTÓRICO DOS MUNICIPIOS BAIANOS, 1958, p.386). Posteriormente, "por desmembramento de Ubaíra surgiu Jiquiriçá (1891). Depois Mutuípe foi desmembrado de Jiquiriçá (1926)" (ALMEIDA, 2008, p.51). Falando mais especificamente de Jiquiriçá-Ba, município localizado a aproximadamente 257 km da capital do estado, que era:

> (...) uma área habitada por indígenas aimorés, quando os (...) primeiros desbravadores foram os bandeirantes de Baião Parente e Pedro Barbosa Leal, que penetrando na "Mata dos Macucos", expulsaram os índios que ali habitavam (IBGE, 2019 apud SANTOS, 2019 p.115).

Uma vez mais, a história é narrada sob "a perspectiva de "bravos" conquistadores que teriam chegado em local habitado por "selvagens" (termo utilizado pejorativamente) e que ali teriam estabelecido outras formas de vida por meio da violência colonial" (SANTOS, 2019, p.114). Os vestígios dessa presença indígena também podem ser evidenciados na origem do nome do município de Jiquiriçá _ Jiquir (Instrumento de pesca) e Içá (Rio) (Portal da Prefeitura

Municipal de Jiquiriçá, 2019, online). Assim, os vestígios da presença indígena no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá se estendem a vários municípios que o compõe, tanto é que:

> a primeira notícia que se tem da localidade que hoje é o município de Mutuípe, data de 1849, quando foi encontrado por viajantes a caminho de outras terras um velho índio. Por volta de 1860, esse velho índio vendeu as terras para Manoel Joaquim que, em seguida, as concedeu à sua filha Ana Joaquina (ALMEIDA, 2008, p.50)

Santos(2019) acrescenta que:

> o que houve no Vale do Jiquiriçá não difere tanto das demais regiões do planeta que foram alvo de um massivo saque, camuflado pelas narrativas pioneirescas, o que se pode perceber nas histórias oficiais de Mutuípe e Jiquiriçá, por exemplo, endossando o que Sérgio Buarque de Holanda define como "Mito da cordialidade" (p.76).

O município de "Laje surgiu em 1905, desmembrada da Vila de Aratuípe que na época fazia parte do município de Jaguaripe." (ALMEIDA, 2008, p.51). Todavia, "não se sabe ao certo como surgiu o povoado, o que se sabe é que uma enchente obrigou alguns moradores já existentes a reconstruir o povoado na outra margem do rio, local mais seguro [...]" (ALMEIDA, 2008, p.50). Sabe-se também, que:

> A bandeira municipal de Laje é composta pelas cores: Azul, Vermelho e Branco em relação ao nosso Estado. No campo azul, ao lado esquerdo existe entre a flecha, duas flores de Liz, representativa das duas paróquias: Nossa Senhora das Dores do Cariri e Nossa Senhora da Conceição do Cariri de Nova Laje. A flecha dividindo os dois campos apontada para o alto indica a existência de índios anteriores aos atuais habitantes. A parte detalhada no quadro vermelho é relativa à origem do nome do nosso município (LAJE, 2015, p. 66 apud SANTOS, 2019, p. 148).

Repare que essa narrativa "[...] acaba por evidenciar uma forte carga simbólica das "Dores dos Cariris", que lutaram contra o

saque de suas riquezas frente ao processo de acumulação primitiva de capital instalado na região" (SANTOS, 2019, p.149).

O município de Santa-Inês, localizado na mesorregião Centro Sul Baiano e na microrregião Jequié, pertencia ao território de Areia, hoje Ubaíra, e nasceu "por força da Lei estadual n.º 1714, de 22 de julho de 1924, ocorrendo sua instalação em 26 de outubro de 1924" (HISTÓRICO DOS MUNICIPIOS BAIANOS, 1958, p.277). Município de onde se reporta notícias do achado de uma urna funerária indígena nas localidades do povoado de Lagoa Queimada. De acordo com os moradores dessa região do Vale do Jiquiriçá, há alguns anos foi encontrada em Lagoa Queimada uma urna funerária com restos mortais de índios que residiam no passado onde hoje se encontra o povoado. Essa urna foi levada por pesquisadores do Centro de Arqueologia e Etnologia da UFBA, em Salvador, para a realização de estudos.

Esse achado arqueológico acaba por revelar a presença de populações indígenas nessa localidade baiana, nos seus primórdios, o que é reforçado por relatos de moradores que se declaram netos e bisnetos de índios. A prefeitura do município de Santa-Inês já manifestou interesse em recuperar a urna que atualmente se encontra no Museu de Arqueologia e Etnologia-MAE na UFBA, em Salvador, para mantê-la em praça pública no povoado de Lagoa Queimada. Praça essa que já se encontra em construção e será nomeada de "Praça do índio", fazendo alusão aos povos indígenas pioneiros na região.

Outro município do Vale do Jiquiriçá que tem o passado intimamente ligado a existência de populações indígenas é Maracás. "O nome Maracás está associado ao instrumento musical maracá (cilindro oco de madeira leve e fino cheio de pedras miúdas e tampado nas extremidades) que era usado pelos seus primeiros habitantes, os índios Cariris." (Portal da Prefeitura Municipal de Maracás, 2021, online). Consta na história municipal que:

> Em 1659, ocorreu a primeira penetração do território do município de Maracás, quando os bandeirantes portugueses ingressaram na região

> do Paraguaçu, rumo a Serra Geral, em busca de terras férteis e estabeleceram duro combate com os indígenas, assentando-se na região (Portal da Prefeitura Municipal de Maracás, 2021, online).

Um cenário de violência e expropriação das terras que marca a história das populações indígenas que ocuparam o território brasileiro. Foi assim que "após derrotar os índios, os bandeirantes passaram a ter direitos sobre as terras e os índios" (Portal da Prefeitura Municipal de Maracás, 2021, online). Existe hoje na cidade de Maracás o monumento do Índio Maracá, no centro da praça (Portal da Prefeitura Municipal de Maracás, 2021, online), como pode ser visto logo abaixo na figura 01:

Figura 01: Monumento símbolo indígena em Maracás-Ba

Autor: Antônio Miranda.

Este símbolo na praça da matriz do município de Maracás serve de referência para que a população residente e seus visitantes reconheçam a ligação do município com os povos indígenas que outrora habitavam a região. Além da estátua em praça pública, o hino de Maracás também exalta a história indígena

atrelada ao local, onde se ler: "foi aqui no local em que se ergue / Nossa sede municipal que era a tribo dos índios Maracás / Guerreiros, valentes sem igual. Teimosos na luta / Seguros no golpe / Era aqui o aldeiamento principal" (MARACÁS, 2019 apud SANTOS 2019, p.161). Lafaiete Coutinho, município vizinho a Maracás, também foi uma região:

> [...] primitivamente habitada pelos índios Maracás. O povoamento do território iniciou-se no século XIX, por famílias à procura de terrenos férteis para agricultura. Desbravadores como Torquato Almeida, Felipe Abade, Noel Alves, os Barretos, os Andrades, os Leôncio e os Lala, ali se estabeleceram desenvolvendo a agropecuária e formando o arraial Três Morros (Prefeitura Municipal).

Diante do que foi apresentado, nesse breve levantamento histórico-geográfico da origem de alguns dos municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, pudemos perceber o quanto essa localidade do sudoeste baiano está diretamente atrelada à história de diferentes povos indígenas que habitaram e imprimiram marcas nesse território, e como o ensino da História e Cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, determinado pela Lei 11.645/08, se faz necessário para fomentar estudos e pesquisas sobre essas populações, garantindo-lhes o reconhecimento e a visibilidade histórica que precisam ser reparadas.

A Educação como reconstrução histórica

Depois de ter retomado o histórico processo de dizimação sofrido pelos povos originários no Brasil, e a maneira como a educação serviu a esse projeto de extermínio de corpos insurgentes e simbolicamente de suas experiências linguísticas, históricas e culturais, e ter constatado ainda, a necessidade de garantir mais respeito e a conquista da visibilidade e reconhecimento dos povos indígenas sobreviventes na atualidade, fica nítida a necessidade de se conhecer a história e cultura desses povos nas escolas.

Acreditamos que a educação numa perspectiva humanizadora de respeito, reconhecimento e valorização da diversidade seja capaz de reconstruir e ressignificar a história desses povos, além de garantir visibilidade a essas culturas, de modo que possam ser conhecidas e ensinadas às futuras gerações.

Ainda existe hoje muito preconceito em relação aos povos indígenas, decorrente do desconhecimento e da reprodução de pensamentos equivocados, estrategicamente construídos pelos colonizadores de modo a justificar a dominação e escravização desses povos, que precisam ser desconstruídos e/ou ressignificados. Um dos mais recorrentes está baseado na crença de que os índios constituem um único povo, com uma só cultura, negando assim, a enorme diversidade sociocultural e linguística desses diferentes povos nativos, genericamente denominados de índios. Além dessa perspectiva homogeneizadora, nos deparamos também com a cristalização de uma identidade fixa e presa a um passado colonial, traduzindo uma imagem do índio selvagem, destituído de valores civilizatórios e incapaz de produzir saberes. Imagens que contribuem para consolidação do desejo/projeto colonial/ ultraconservador de apagamento e extermínio desses povos. Cancela (2016) acrescenta que "de norte a sul do país, o desconhecimento da história e a reprodução de uma concepção de cultura fixa, estável e imutável contribui para a permanência de ideias e práticas pessimistas, negativas e violentas contra as populações indígenas" (p.14).

Faz-se necessário rever concepções construídas exclusivamente a partir de narrativas hegemônicas que falam sobre esses sujeitos, e não com eles. Precisamos ficar atentos e atentas diante de enunciados etnocêntricos e de discursos oportunistas que incapacitam esses povos, assumem sua tutoria para se apropriarem do seu bem mais preciso e vital que é a terra. Além disso, é necessário entender que os ameríndios não são personagens de um passado distante, mas sim, mais um grupo que compõe a atual e diversificada população brasileira. Mas como desconstruir esses estereótipos criados e implantados durante tanto tempo na

sociedade brasileira? Acreditamos que a educação deve cumprir o seu papel transformador, o papel de corrigir erros do passado, com uma educação que inclua e não que exclua, uma educação que ensine a viver com as diferenças que tanto nos enriquecem, reconhecendo-as e valorizando-as.

A Constituição Federal de 1988 vigente no país até hoje, foi um grande marco da nossa história, garantindo que "os direitos dos povos indígenas começassem a ser reconhecidos, e a política integracionista de homogeneização cultural e étnica superada" (ZOIA, 2006, p. 2). A Constituição abriu precedentes para outros marcos legais de abordagem da temática indígena, dos quais, destacamos aqui a promulgação da Lei nº. 11.645/ 2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e torna obrigatório a inclusão no currículo oficial da "História e culturas afro-brasileiras e indígenas", visto que, é de extrema relevância promover aos índios e não-índios o conhecimento desses povos, a fim de mudar a forma preconceituosa e discriminatória como a sociedade, ainda hoje, os veem. Sendo que:

> A Lei nº. 11.645 de março/2008 que tornou obrigatório o ensino sobre a história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, ainda que careça de maiores definições, possibilita a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribuindo para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade (SILVA, 2012, p. 5).

Entretanto, passados mais de uma década, desde a sua promulgação, a Lei 11.645/08 ainda não se efetivou nas práticas escolares. O currículo escolar não foi repensado de modo a acolher e ressignificar seus conteúdos a partir da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena. Trata-se de um grande desafio, que exige de nós uma busca incessante por outros referenciais e por novas e diversas fontes de conhecimento, incluindo aí produções literárias, didáticas e/ou acadêmicas produzidas pelos próprios

ameríndios, uma vez que, muitos deles passaram a ingressar nas universidades após as ações afirmativas:

> A ampliação do acesso ao Ensino Superior teve início ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. Algumas instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, adotaram as chamadas políticas de interiorização de ensino e pesquisa, permitindo aos índios a oportunidade de participar dos processos seletivos (LUCIANO, 2006, p. 162).

São várias as possibilidades de abordagem da temática indígena em sala de aula, a começar pela pesquisa e socialização de vídeos, documentários, artigos, e outros materiais produzidos a partir de uma perspectiva afirmativa, como os inúmeros livros e materiais audiovisuais produzidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão - Secadi, cuja extinção se constituiu em uma das primeiras medidas de Michel Temer ao assumir a presidência da república após o golpe de 2016.

Também é interessante que se propunha aos educandos a realização de trabalhos de pesquisa que, no caso específico do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá poderia começar a partir da origem dos nomes de alguns municípios ou da problematização de monumentos públicos que ao exaltarem determinadas figuras históricas, denunciam as invisibilizadas, conforme acontece no município de Jaguaquara, portador de um nome indígena, mas que homenageia em praça pública os japoneses, portugueses e italianos que migraram para o território.

Para além disso, é de extrema importância que haja ações integradas das secretarias estaduais e municipais na promoção de estudos, cursos e palestras de especialistas na área, visando formar professores já em exercício, de modo a fomentar o ensino da história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, como previsto pela Lei nº. 11.645/ 2008.

Os povos indígenas têm muito a nos ensinar, sobre tantos aspectos, a exemplo da forma respeitosa e sustentável como se relacionam com a natureza, contrapondo-se às práticas capitalistas que tanto vem destruindo o meio ambiente, causando desequilíbrios ambientais irreversíveis e catastróficos. Somente quando tivermos essa compreensão, promoveremos uma educação que ensine a respeitar e a valorizar esses povos.

Referências

ALMEIDA, Luciene Santos de. **O Vale do Jiquiriçá no contexto do circuito espacial produtivo do cacau.** Salvador: [s.n.], 2008.

ARGOLO, Adenilda de Andrade. **Festa de agricultor de São Miguel das Matas: memória e arte.** Cachoeira/ BA: [s.n.], Abril – 2017.

CANCELA, Francisco. Velhos e novos desafios da história indígena no Brasil. In: SANTOS, Frabicio Lyrio. (Org.). **Os índios na história da Bahia.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. cap.1, p.13-22.

CENSO 2010: População indígena. Disponível em: https://censo 2010.ibge.gov.br/noticiascenso?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia -Acesso em 10.07.2019

FARIAS, Lígio. **Uma História... Jaguaquara com outras histórias.** 1ª ed. 2005.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 1996. Disponível em: http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf-Acessado em: 01.07.2019.

FREIRE, Ricardo Sallum. **Articulações políticas indígenas no sul da Bahia.** Salvador, 2016.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América**

meridional. 2007. Disponível em: v12n23a03 (scielo.br) Acessado em: 04.07.2019

GERMANI, Guiomar. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro**. In: GeoTextos: revista da Pós-Graduação em Geografia/IGEO/UFBA. V. 2 Salvador, dez. 2006, p. 115 -147.

GURGEL, Cristina Brandt Friedrich Martin. **Índios, jesuítas e bandeirantes. Medicinas e doenças no Brasil dos séculos XVI e XVII.** Campinas, SP: [s.n.], 2009.

História de LAFAIETE COUTINHO - Bahia (BA). Disponível em climaonline.com.br. Acesso em 06.02.21

Histórico dos municípios baianos. In: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros- IBGE, Rio de Janeiro, vol. 21, 1958.

ÍNDIOS NO BRASIL. Capitulo 1, disponível em: https://www. youtube.com/watch?v=ScaUURAJkC0 –Acessado em 28.06.2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Brasília, 2006.

MACHADO, Marina Monteiro. **A trajetória da destruição:** Índios e Terras no Império do Brasil. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense- UFF). Rio de Janeiro, 2006.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** In: Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, UFPR, 2008.

O BRASIL INDÍGENA (IBGE). Disponível em: http://www.funai. gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge
Acessado em: 04.07.2019

PAIVA, José Maria de. **Transmitindo cultura: a catequização dos índios do Brasil**, 1549-1600 Revista Diálogo Educacional, vol. 1,

núm. 2, julio-diciembre, 2000, pp. 1-22 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

PERFIL SINTÉTICO DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA, 2015. Disponível em: Perfil_Vale do Jiquiriça (portalsdr.ba.gov.br) –Acesso em 05.02.21

PORTAL DA PREFEITURA DE AMARGOSA-BA, disponível em: Nossa História – Prefeitura Municipal de Amargosa–Acesso em 06.02.21

PORTAL DA PREFEITURA DE JIQUIRIÇÁ-BA, disponível em: Prefeitura Municipal de Jiquiriça - Historia (jiquirica.ba.gov.br) – Acesso em 06.02.21

PORTAL DA PREFEITURA DE MARACÁS-BA, disponível em: SAI - Dados Municipais - Prefeitura Municipal de Maracás (maracas.ba.gov.br) –Acesso em 05.02.21

PTDRSS – CODETER Vale do Jiquiriçá, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017. Disponível em: PTDS_Territorio_Vale_ do_Jiquirica.pdf–Acesso em 06.02.21

ROTEIRO PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional, disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n1 20/07.pdf . Acessado em: 09.05.2020

SANTOS, Breno Machado dos. **Os Primeiros Jesuítas e o Trabalho Missionário No Brasil.** In: Anais I Cóloquio dos Lahes**,** Juiz de Fora. Minas Gerais, 2005.

SANTOS, Givandete Evangelista dos; MARTINS, Suzana Maria Silva; SARAIVA, Valuza Maria. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA BAHIA:** a construção de uma prática diferenciada. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio 2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/ 0212.pdf. -Acesso em 13.07.2019

SANTOS, Marcos Bandeira. **Contribuições para um mapeamento dos conflitos socioambientais no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá –Bahia – Brasil.** Amargosa-Ba, 2019.

SILVA, Edson. **POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIA, CULTURAS E O ENSINO A PARTIR DA LEI 11.645.** In: Revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

ZOIA, Alceu. **Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva.** In: Anais IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. Belo Horizonte, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS NO COLÉGIO MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS SANTOS EM UBAÍRA-BA

Aline dos Santos Lima[1]
Emilina Isabel da Costa Neta Souza[2]
Maíra Vitória Moreira dos Santos[3]
Reinalda de Jesus Pedra[4]

Introdução

A Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira atual que nomeia o protagonismo do conjunto de trabalhadores do campo e suas organizações com o propósito de pautar os interesses de suas comunidades na política de educação. Ou seja, é uma categoria de análise que abarca práticas e políticas de educação que remetem as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e dos embates entre distintos projetos de sociedade, de país, de campo, de agricultura e de formação humana (CALDART, 2012).

[1] Doutora em Geografia, Coordenadora do Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa", Professora do IF Baiano *campus* Santa Inês e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq. E-mail: aline.lima@ifbaiano.edu.br.

[2] Professora de Geografia do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos. E-mail: emilinaisabel@hotmail.com.

[3] Integrante da equipe executora do Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" como voluntária, discente do Curso de Licenciatura em Geografia e Membro do Grupo de Estudos Geografia dos Territórios e Espaços Rurais (GEOTER) do IF Baiano *campus* Santa Inês. E-mail: moreiravitoria35@gmail.com.

[4] Integrante da equipe executora do Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" como bolsista, Licenciada em Geografia e Membro do GEOTER do IF Baiano *campus* Santa Inês. E-mail: nalda_rjp20@hotmail.com.

Com isso, o que se espera é que para os trabalhadores do espaço rural não seja ofertada uma educação qualquer, mas que seja feita por eles mesmos, buscando a sua valorização e vinculação à realidade concreta.

Partindo desse pensamento, cabe ressaltar a importância do alinhamento entre as unidades escolares situadas no espaço rural e os princípios da Educação do Campo, dentre os quais o respeito à diversidade; a valorização da identidade; e a participação da comunidade[5] (BRASIL, 2010). A adesão aos princípios citados é fundamental, pois as escolas do campo atendem a um público específico em um contexto que difere das escolas localizadas nas cidades. Entretanto, pode-se observar que em parte das escolas do campo a educação "é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo" (SOUZA & REIS, 2009, p. 11).

Como exemplo do mencionado acima, podemos citar o Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (CMAFS), localizado na comunidade de Jenipapo, no município de Ubaíra-Ba. O Colégio, embora esteja situado no espaço rural, não oferta uma Educação do Campo como sugere os movimentos sociais.

Visando, como diria Caldart (2012, p. 265), "fazer a luta pela escola", propusemos um "experimento pedagógico" capaz de contribuir para a construção de uma educação mais próxima da realidade dos estudantes. Dessa maneira, concebemos um projeto cuja temática abordasse uma questão com aderência à comunidade do Colégio Aurino, qual seja a relação entre a produção de alimentos e o uso de agrotóxicos a partir da disciplina Geografia. A exploração da temática dos agrotóxicos, assim como a discussão sobre formas alternativas de produção de alimentos, precisa fazer parte do cotidiano das escolas de educação básica, sobretudo, das escolas

[5] Os cinco princípios da Educação do Campo foram regulamentados pelo Decreto n°. 7.352 de 04/11/2010. Além dos três princípios que são diretamente assumidos pelo Projeto em tela, há outros dois, são eles: incentivo à formulação de projeto político-pedagógico específico; e desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação (BRASIL, 2010).

localizadas no campo cuja comunidade escolar, majoritariamente, tem seu cotidiano marcado pela produção agrícola.

Com essa perspectiva, foi apresentado para a comunidade do CMAFS a possibilidade de se realizar o Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" [6]. Mediante anuência da comunidade escolar, o Projeto foi proposto com o objetivo de refletir sobre o processo de inserção e do uso de agrotóxicos na produção de alimentos no Brasil a partir do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá[7].

O Projeto foi realizado, entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020, em três fases: a) qualificação da equipe executora, através do estudo do tema do uso de agrotóxicos na produção de alimentos; b) sondagem da escola parceira, através da realização de trabalho de campo no CMAFS com o objetivo de conhecer o cotidiano escolar; c) troca de saberes entre a equipe executora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) *campus* Santa Inês e a comunidade do Colégio Aurino. Esta fase se subdividiu em duas etapas: realização de rodas de conversas com os estudantes e oficina sobre formas alternativas de produção de alimentos.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de inserção e uso de agrotóxicos na produção de alimentos a partir das ações do Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" à luz da Educação do Campo. Para tanto, será feita uma breve discussão sobre a Educação do Campo e, em seguida, a apresentação, descrição e análise do Projeto realizado.

---

[6] O Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" foi executado com recursos do Edital Interno n° 04/2019/PROEX/CPPEX/IF Baiano e proposto por docentes e discentes que integram o Grupo de Estudos Geografia dos Territórios e Espaços Rurais e o Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq.

[7] O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá é composto por 20 municípios baianos, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

Contextualizando a Educação do Campo

No Brasil, a educação escolar do campo historicamente teve um caráter "periférico" e "residual" o que repercute no ordenamento jurídico (CAMACHO, 2013, p. 412). As Cartas Magnas mantiveram silêncio acerca da escolarização formal no campo. A atenção ao tema só foi dada a partir da Constituição de 1934, mesmo assim "com um viés evolucionista, visando a superação do atraso dos camponeses" (KUHN, 2015, p. 38).

Já as Constituições de 1937 e de 1946 adquirem um tom diferente ao expor a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. No contexto da indústria nascente, a educação foi integrada como forma de trabalho. É somente na Constituição de 1988 que a educação é promulgada como direito de todos, apesar de não mencionar a Educação do Campo (CAMACHO, 2013).

Segundo Oliveira & Campos (2012, p. 239), "a década de 1990 foi importante para consolidar [...] movimentos pela universalização do direito à educação básica e à diversas modalidades de educação", dentre as quais destacamos a Educação do Campo. Na medida em que a Educação do Campo se institucionaliza como uma modalidade, significa dizer que "somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos" (CALDART, 2002, p. 18).

Para Kuhn (2015, p. 45), o primeiro marco na luta pela Educação do Campo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado, em 1997, em Brasília. Neste Encontro, cujo mote foi a comemoração pelos dez anos do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), "foi usado pela primeira vez o termo 'Educação do Campo', em contraposição ao termo Educação Rural". Para Caldart (2012), logo após o Enera, o MST foi desafiado a levantar proposições mais amplas sobre a educação no meio rural brasileiro. Começaram, então, as discussões e a preparação para a realização da I

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, em 1998.

Neste sentido, o MST teve papel fundamental nas lutas para a constituição da Educação do Campo e para transformação da realidade educacional, especialmente nas áreas de reforma agrária. De acordo com Molina & Freitas (2011, p. 19), o Movimento contribuiu com a luta nacional pela garantia do direito à terra em articulação com a luta pelo direito a educação defendendo que

> (...) a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Outro aspecto a acrescentar é que a Educação do Campo emerge como contraponto a chamada Educação Rural. Segundo Kuhn (2015, p. 39), para a Educação Rural, o "campo se configurava como apenas a base física, o cenário em que os processos educativos se davam. E os grupos sociais do campo como sujeitos que não precisavam de uma educação de qualidade". Portanto, atrelada a ideia de uma educação precária, de má qualidade, pouco ou não crítica da realidade e, principalmente, nada preocupada com a transformação das relações sociais e econômicas que se processavam no campo.

Essa educação é a que esteve presente no espaço rural brasileiro e, historicamente, se vinculou a um projeto produtivista do campo. Por sua vez, a Educação do Campo surge por meio de lutas dos movimentos sociais que se organizam para construir uma educação contextualizada e que defenda a emancipação humana. Por isso, segundo Caldart (2003, p. 66), as escolas do campo só conseguem "ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas

de organização e de trabalho dos povos do campo" se construídas "política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo".

Para isso, é preciso fazer valer as marcas da trajetória do "movimento por uma educação do campo" que "vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo" (CALDART, 2002, p. 21). Logo, é preciso lutar por políticas públicas para uma educação que seja no e do campo. Uma educação que seja no e do campo indica que

> *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Fruto desses processos, tanto as Conferências quanto outras manifestações, se sucederam ao longo 1990-2000. Nesse contexto, por pressão dos movimentos sociais, o governo federal alinhou políticas públicas para a educação e para o trabalho e renda através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação, e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)[8] (OLIVEIRA & CAMPOS, 2012).

Desde então, a Educação do/no Campo se constitui como uma luta pela "transformação da realidade educacional" (CALDART, 2012, p. 261) para o conjunto dos trabalhadores do campo, aqui denominados como camponeses em sua diversidade, a saber: agregados, assentados/reassentados, boias-frias, caboclos, caipiras,

[8] A existência da SECADI e do MDA foram passageiras. O Golpe contra a presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2015 e 2015-2016), mudou o cenário político nacional e provocou a reformulação da organização da Presidência da República. Com a cassação do mandato de Dilma e a chegada de Michel Miguel Elias Temer Lulia à Presidência (2016 e 2016-2018), o MDA foi extinto pela Lei n°. 13.341 de 29/09/2016. Não bastasse as perdas e o retrocesso nas políticas sociais e populares perpetuadas – pelo processo que Lombardi & Lima (2018) nomeiam – por sucessivas contrarrevoluções preventivas, somos surpreendidos com a ofensiva do atual chefe do Executivo Federal que extinguiu a SECADI no seu segundo dia de governo através do Decreto nº 9.465 de 02/01/2019.

indígenas, lavradores, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, povos das florestas, quilombolas, ribeirinhos, roceiros e/ou sem-terra (VIERO & MEDEIROS, 2018).

Portanto, a Educação do/no Campo é resultado de muitas lutas e resistência dos camponeses visando uma educação de qualidade. Assim, a Educação do/no Campo é um processo de transformação de valores na forma de política do movimento social do campo. Para Molina & Freitas (2011, p. 17), nos últimos treze anos, os movimentos sociais e sindicais rurais "organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação".

É necessário que a Educação do Campo forme os camponeses para que sejam capazes de reivindicar e lutar por seus direitos, além de provocar a juventude a concluir seus estudos e a permanecer no campo, tendo em vista, a importância desses sujeitos para dar continuidade aos trabalhos que já são desenvolvidos pelos seus familiares. Como diz Molina (2002), a Educação do Campo tem um grande desafio que é contribuir com o repensar e o redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro. Mas, não se pode ignorar que para a escola do campo

> (...) se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 24).

Em consonância com Caldart (2002), a concepção da Educação do Campo é de educar o povo do campo, ou seja, as pessoas que trabalham no campo com o propósito de que as mesmas se articulem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. A educação deve ser dos sujeitos do campo e não para o

campo. A educação não deve ser pensada na tentativa de formar pessoas que vivem no campo ignorando sua vivência e sua realidade. Ao contrário, é preciso que esses sujeitos participem da construção da educação que os interessa. Ou melhor, é preciso contextualizar o conteúdo à sua realidade. É preciso abordar suas diferenças culturais, materiais e, ao mesmo tempo, criar estratégias de fortalecimento da autoestima e da identidade em prol da formação de cidadãos críticos no campo.

Nas palavras de Caldart (2002, p. 20), o movimento em defesa da Educação do Campo deve contrapor 'pacotes'. O que se deseja e o que se quer é

> (…) participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas enquanto classe trabalhadora do campo enquanto sujeitos das transformações em nosso país enquanto cidadãos do mundo.

A Educação do Campo não é nova, mas ela modifica as formas de fazer enfrentamento ao lutar por políticas públicas que garantam aos camponeses direitos à educação, mas que seja no e do campo, fortalecendo os sujeitos sociais, pois uma escola do campo

> (...) não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66).

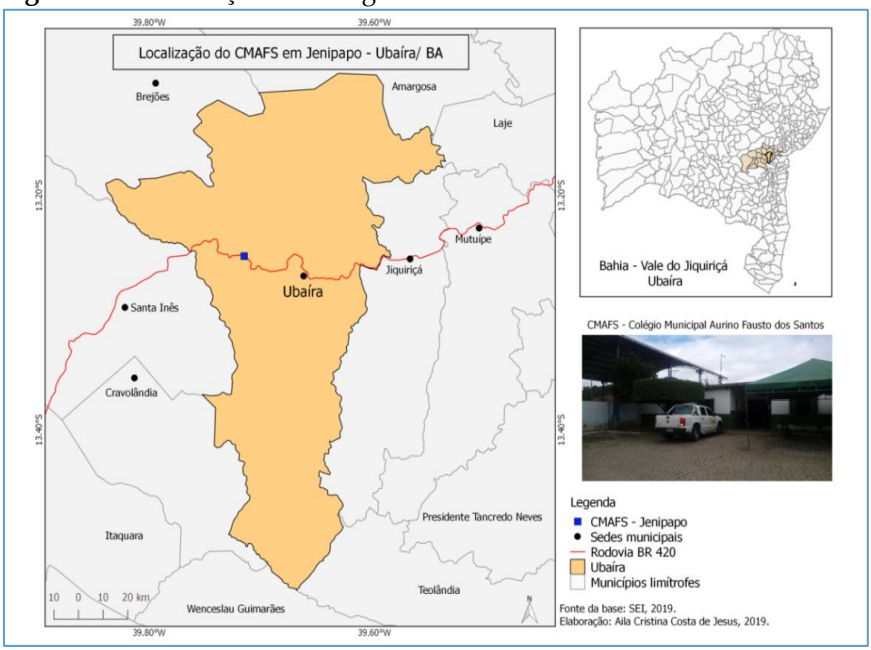
Considerando – nos termos de Germani (2016) – o IF Baiano como uma "trincheira da resistência" e o Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos – nos termos de Caldart (2012) – como possibilidade para se "fazer a luta pela escola", apresentamos a seguir a tentativa de contextualizar o ensino formal em uma escola do campo ao cotidiano do mundo do trabalho da maioria dos

estudantes que cursam o Ensino Fundamental II na comunidade de Jenipapo em Ubaíra-Ba.

O Projeto de Extensão no Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos

O Colégio Municipal de Jenipapo foi criado em junho de 2001 e, em março de 2002, passou a ser denominado como Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos com funcionamento na Praça São José, na comunidade rural de Jenipapo, no município de Ubaíra-BA[9] (Figura 1).

Figura 1 – Localização do Colégio Aurino Fausto dos Santos:



Fonte: SEI, 2019. Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2019.

[9] O Colégio Municipal de Jenipapo, foi criado pelo Decreto Municipal n°. 48 de 27/06/2001 e passa a ser denominado como CMAFS pela Lei n°. 219 de 13/03/2002.

Em 2020, o Colégio Aurino contava com 129 estudantes matriculados em sete turmas no Ensino Fundamental II. Dentre os estudantes matriculados, 52% eram do sexo masculino (67 estudantes) e 48% do sexo feminino (62 estudantes). Dos 129 alunos, 95% viviam no campo (123 estudantes) e 5% viviam na cidade (6 estudantes). Outro aspecto importante de ser mencionado, é que 81% do alunado era composto por estudantes pardos e negros (104 estudantes), enquanto somente 19% se declararam como brancos (25 estudantes) nos registros do Colégio. Além disso, 83% das famílias (107 pais/responsáveis) eram chefiadas por pessoas que trabalhavam como lavradores, ao passo que 17% das famílias (22 pais/responsáveis) tinham membros exercendo atividades no comércio, como doméstica, agente comunitário de saúde, motorista e/ou pedreiro.

Os dados apresentados apontam alguns aspectos relacionados a diversidade do campo brasileiro/baiano/ubairense no que tange ao gênero, a situação social, étnico-racial e econômica. Fica patente que os estudantes e suas famílias se dedicam ao trabalho na roça e por conseguinte à produção de alimentos. Essa relação ratifica a importância de uma Educação efetivamente do/no Campo exigindo que as "relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas" sejam identificadas como "elementos essenciais de seu processo formativo" (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 19).

Como não identificamos o protagonismo dos movimentos sociais no sentido de tensionar para que a comunidade do Colégio Aurino passasse a elaborar projetos educativos capazes de torná-lo efetivamente uma escola do campo, propusemos o Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa". Vale mencionar, conforme dados divulgados pelo Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE), em agosto de 2019, que o município de Ubaíra – assim como Amargosa, Irajuba, Nova Itarana e Santa Inês – são os únicos da região que possuem as diretrizes específicas para

Educação do Campo (SILVA, 2019). Mesmo assim, essas diretrizes não se expressam no processo de ensinar e aprender.

Como já sinalizado, a realização do Projeto se constituiu em três fases. A primeira foi pautada no levantamento e no estudo de textos sobre o uso de agrotóxicos em reuniões com os membros do GEOTER e do NEQA-IF Baiano/CNPq, proponentes do Projeto. Além disso, essa fase de qualificação da equipe executora ocorreu através da produção, submissão e apresentação de resumos/textos e da realização de oficinas em eventos científicos, aspectos que favorecem o processo formativo das estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia (coautoras do texto) que participaram como bolsista e voluntária no Projeto.

A segunda fase consistiu no momento de conhecer a comunidade que compõe a escola parceira, ou seja, direção, professora de Geografia (parceira do Projeto e coautora do texto), pais/responsáveis e estudantes. Nessa perspectiva, o contato com o universo escolar permitiu observar em quais conteúdos a temática dos agrotóxicos poderia ser trabalhada na disciplina de Geografia ofertada no Colégio Aurino. Esta fase contribuiu, também, para que, tanto a direção quanto o corpo docente, observassem a importância da valorização da identidade da escola do campo por meio de um projeto de extensão de caráter pedagógico que propunha trabalhar com os conteúdos curriculares a partir de metodologias adequadas às realidades dos alunos do campo, um relevante princípio da Educação do Campo.

Em se tratando da disciplina Geografia, identificou-se que o tema dos agrotóxicos poderia ser problematizado nas turmas de 7°, 8° e 9° anos do Ensino Fundamental II, conforme Quadro 1. O levantamento dos conteúdos serviu como definidor para selecionar as turmas/séries que estariam envolvidas na terceira fase do Projeto e, também, para mostrar que o Projeto poderia ser problematizado ao longo de todo ano letivo.

Quadro 1 – CMAFS: conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental II que podem dialogar com a temática dos agrotóxicos:

7° Série	8° Série	9° Série
-Brasil: de país agrário a país industrial -A organização do espaço nordestino	-Capitalismo e espaço mundial -A globalização -Desenvolvimento econômico e social -Estados Unidos da América: a superpotência mundial	-Geopolítica atual -Globalização -Europa-dinâmicas da natureza

Fonte: CMAFS, 2019. Elaboração: Aline dos Santos Lima.

Ainda na segunda fase, foi possível conhecer os pais/responsáveis dos estudantes quando participavam de uma reunião no Colégio. Na oportunidade, apresentamos o Projeto e suas ações. A participação dos pais/responsáveis foi importantíssima. Em primeiro lugar, por estreitar os laços entre família-escola-IF Baiano. Neste sentido, é mister registrar a relação com o quinto princípio da educação do campo, qual seja o "controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade (...)" (BRASIL, 2010).

Em segundo lugar, por qualificar as discussões do Projeto, uma vez que as famílias dos alunos vivem e trabalham no campo – nas comunidades de Cachoeirinha, Comum da Carlota, Engenheiro Franca, Jenipapo, Lagoa do Boi, Otis, Pindobas, Pedrinhas, Sapucaia e Volta do Rio – e fazem uso agrotóxicos na produção agrícola. Por meio desse contato, os pais/responsáveis dos estudantes, fizeram uma provocação para a Coordenação do Projeto: a oferta de um "curso" sobre produção de alimentos sem veneno, o que não estava proposto incialmente.

Essa solicitação foi muito bem aceita, especialmente se levarmos em conta que o município de Ubaíra: a) é predominantemente rural, ou seja, 55% da população permanece no campo contrapondo-se a tendência de urbanização; b) os 10.928

ubairenses que permanecem no campo realizam suas condições materiais de existência em um dos 2.740 estabelecimentos da chamada agricultura familiar (90%) ou nos 311 estabelecimentos da agricultura não familiar (10%); c) essas mulheres e homens do campo, que são as mães e os pais/responsáveis pelos estudantes do Colégio Aurino, se dedicam a produção agrícola de lavouras permanentes como cacau, banana e café (principais lavouras permanentes com base na média para área colhida) e lavouras temporárias como mandioca, cana-de-açúcar e fumo (principais lavouras temporária com base na média para área plantada) na série histórica 1988-2018; d) e, por fim, os estudantes do Colégio Aurino são majoritariamente pardos e negros e seus familiares estão ocupados como lavradores (LIMA, 2019). Logo, podemos deduzir que compõem o grupo étnico-racial que mais sofreu por intoxicação por agrotóxico de uso agrícola no estado da Bahia, entre 2007-2014, como pode observado em Bombardi (2017).

Nesse seguimento, pode-se perceber a importância da presença dessas famílias na escola, sobretudo, porque "a presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnaturaliza os processos educativos que, tradicionalmente, se apartavam da vida" (MOLINA & FREITAS, 2011, p.24). Ou seja, permite que o processo de ensino-aprendizagem considere a realidade de vida dos estudantes. Desta forma, segundo Molina & Freitas (2011, p. 2)

> (...) a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra-hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos.

Após esse contato inicial com a escola e com os pais/responsáveis, iniciamos a terceira e última fase do Projeto que ocorreu com a realização das rodas de conversas (Figura 2a) e a oficina sobre formas alternativas de produção de alimentos (Figura 2b). Foram realizadas

cinco rodas de conversas envolvendo 105 estudantes matriculados no ano letivo 2019. As rodas de conversas (Figura 2a) aconteceram da seguinte forma: os estudantes eram convidados a organizar as carteiras em forma de círculo. Em seguida, as discentes bolsista/voluntária do Projeto faziam suas apresentações e expunham a proposta do Projeto/rodas de conversas. O passo seguinte era uma breve apresentação dos estudantes.

Na sequência, os estudantes se dividiam por comunidade para preencher o esboço de um calendário agrícola (Figura 3), construído com o objetivo de identificar as lavouras/culturas produzidas na comunidade; o período do plantio e da colheita; os agroquímicos utilizados nas respectivas produções.

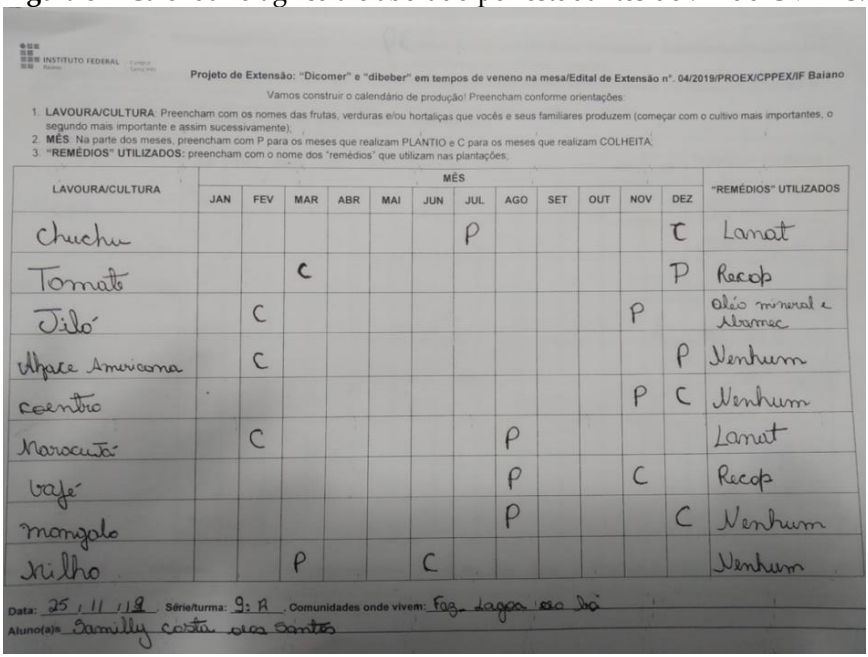
Figura 2 – Atividades do Projeto de Extensão no CMAFS:

2a – Roda de conversas

2b – Oficina formas alternativas de produção agrícola

Fonte: PIBIEX, 2019. Autora: Reinalda de Jesus Pedra.

Figura 3 – Calendário agrícola elaborado por estudantes do 9A do CMAFS:



INSTITUTO FEDERAL

Projeto de Extensão: "Dicomer" e "dibeber" em tempos de veneno na mesa/Edital de Extensão nº. 04/2019/PROEX/CPPEX/IF Baiano

Vamos construir o calendário de produção! Preencham conforme orientações:

1. **LAVOURA/CULTURA**: Preencham com os nomes das frutas, verduras e/ou hortaliças que vocês e seus familiares produzem (começar com o cultivo mais importantes, o segundo mais importante e assim sucessivamente);
2. **MÊS**: Na parte dos meses, preencham com P para os meses que realizam PLANTIO e C para os meses que realizam COLHEITA;
3. **"REMÉDIOS" UTILIZADOS:** preencham com o nome dos "remédios" que utilizam nas plantações;

LAVOURA/CULTURA	MÊS												"REMÉDIOS" UTILIZADOS
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	
Chuchu							P					C	Lanat
Tomate			C									P	Recop
Jiló		C									P		Óleo mineral e Nimec
Ufface Americana		C										P	Nenhum
coentro											P	C	Nenhum
Maracujá		C						P					Lanat
Café								P			C		Recop
mangalo								P				C	Nenhum
Milho			P			C							Nenhum

Data: 25 / 11 / 19 Série/turma: 9: A Comunidades onde vivem: Faz. Lagoa do Boi

Aluno(a)s: Samilly costa dos Santos

Fonte: PIBIEX, 2019. Autora: Reinalda de Jesus Pedra.

A elaboração do calendário agrícola permitiu que os estudantes tivessem autonomia durante a atividade proposta, evidenciando que a sua vivência pode fazer parte do processo educativo. Como apontam Molina & Freitas (2011, p. 26-27), é importante que o trabalho pedagógico incorpore a realidade de vida dos estudantes "a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos".

Após essa etapa iniciavam as discussões sobre o uso de agrotóxicos, sempre mediada pelo uso de charges para facilitar a compreensão acerca das consequências causadas pela adoção de agroquímicos. As imagens foram utilizadas com a finalidade de dinamizar a atividade e envolver os alunos, pois "a charge e as tiras humorísticas são riquíssimas em intertextualidade, permitindo que o receptor das mesmas raciocine e analise o que é subentendido nas mesmas" (ALVES, PEREIRA & CABRAL, 2013, p. 421).

Na sequência, se procedia a "leitura" de imagens intercalada a exibição de trechos do documentário "O veneno está na mesa II – Agroecologia para alimentar o mundo com soberania para alimentar os povos" de Silvio Tendler (2014) e gráficos/mapas extraídos do "Atlas Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia" de Larissa Bombardi.

Os mapas com o recorte do estado da Bahia foram adaptados para destacar os municípios do Vale do Jiquiriçá e, com isso, problematizar a realidade dos sujeitos envolvidos e qualificar o debate sobre a agricultura chamada de moderna, mas marcada pelas "velhas formas de opressão e de exploração do trabalho" que podem ser representadas pelas seguintes características: perda de direitos trabalhistas; expulsão dos camponeses de suas terras; contaminação ambiental; intoxicação de trabalhadores rurais e camponeses pelo uso de agrotóxicos; supressão de áreas destinadas de produção de alimentos (BOMBARDI, 2017, p. 29).

Além disso, também eram apresentados dados sobre a contaminação das águas dos vinte municípios que fazem parte da região do Vale do Jiquiriçá, em conformidade com a base de dados Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano (SISAGUA) para 2014-2017[10]. A partir dos dados apresentados, os estudantes notavam que as águas de 13 – Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Planaltino, São Miguel das Matas e Ubaíra – dos 20 municípios do Vale estão contaminadas com, aproximadamente, 15 agrotóxicos. Sem contar nos outros 7 municípios – Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana e Santa Inês – sobre os quais não há registro (LIMA, JESUS & PEDREIRA, 2019).

A partir das rodas de conversas, foi possível notar a preocupação dos estudantes em relação ao que estava sendo apresentado. Muitos manifestavam suas inquietações fazendo

[10] Os dados apresentados são do SISAGUA do Ministério da Saúde e foram organizados por uma investigação em conjunto da Repórter Brasil, Public Eye e Agência Pública.

questionamentos que eram problematizados. Tal postura faz recordar as palavras de Freire (1983, p. 34) quando este afirma que o

> que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Diante das provocações, apresentávamos a agroecologia como caminho alternativo à produção de alimentos, pois essa forma de produção prega o direito à alimentação saudável e se preocupa com a qualidade de vida dos seres humanos e animais, a preservação do meio ambiente e a valorização do trabalhador rural. Oxalá esses estudantes possam incorporar esses saberes em suas práticas, já que

> só aprende verdadeiramente aquêle que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquêle que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1983, p. 8-9).

Como já sinalizado, a experiência no Colégio Aurino demandou a realização de atividades que não estavam previstas no Projeto. A demanda veio da comunidade externa, ou seja, dos pais/responsáveis dos/pelos estudantes, interessados em conhecer outras possibilidades de produção de alimentos sem o uso de veneno. Mediante a solicitação convidamos duas pessoas para colaborar, um técnico agrícola do IF Baiano *campus* Santa Inês e uma moradora do Assentamento Força Jovem[11] do município de Ubaíra, ambos com experiências em práticas de transição agroecológica (Figura 2b).

Nesse sentido, fica evidente que uma educação voltada, também, a atender às necessidades do povo do campo é possível de ser

[11] O Assentamento Força Jovem, fruto do Programa Nacional de Crédito Fundiário mediado pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar e MDA, está localizado há 23km de distância da cidade de Ubaíra. O Assentamento é formado por 20 famílias que vem trabalhando, desde 2008, na produção de hortaliças e outras lavouras temporárias.

construída. Para tanto, se faz necessário a existência de políticas públicas eficazes, permitindo, portanto, uma via de mão dupla, em que a escola e família construam juntas possibilidades de um ensino condizente com a realidade do campo. Somado a isso, em consonância com Molina & Freitas (2011, p. 26) é importante considerar o seguinte

> Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Apesar dos equívocos, não há dúvida quando defendemos que a Agroecologia pode ser o melhor caminho para a produção de alimentos sem a utilização de agrotóxicos. De acordo com Guhur & Toná (2012, p. 61), o movimento de 'agricultura alternativa' surgiu no Brasil, no final da década de 1970, como uma contestação à Revolução Verde. Contudo, esse movimento permaneceu inicialmente restrito a um

> pequeno grupo de intelectuais (...) foi somente a partir de 1989 que o termo agroecologia começou a ser utilizado (...) com maior força a partir do início dos anos 2000 [quando] os movimentos sociais populares do campo (...) incorporaram o debate agroecológico à sua estratégia política.

Desse modo, a agroecologia não é apenas um conjunto de técnicas agronômicas, mas um processo político, social e transformador que oferece

> ferramentas que dão às pessoas no direito de definir seus próprios sistemas de alimentação, agricultura, pecuária, pesca (...) a agroecologia não procura melhorar a agricultura industrial, mas substituí-la: não se trata de adaptação ou conformação, mas, sim, transformação (URHAHN & POHL, 2018, p. 50).

No desejo pela transformação, precisamos propor mais experimentos pedagógicos para a construção de uma Educação do/no campo, sem esquecer da lição de Caldart (2002, p. 19): "basta aos 'pacotes' e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram". A educação do campo se faz no diálogo!

Considerações finais

A realização do Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa" foi um marco para o Curso de Licenciatura em Geografia do IF Baiano *campus* Santa Inês, pois em se tratando dos Institutos Federais, mais especificamente, IF Baiano, a extensão é um princípio educativo que perpassa todos as ações, níveis e modalidades de ensino. Logo, a realização do Projeto em uma escola do campo, distante 17km do Instituto Federal Baiano, promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho.

O envolvimento da equipe executora com o cotidiano escolar – através da participação na reunião entre pais/responsáveis e professores/gestão, na realização das rodas de conversas e na promoção da oficina – possibilitou a troca de experiências e conhecimentos acerca do uso de agrotóxicos na agricultura/formas alternativas de produção de alimentos, entre discentes/docentes do IF Baiano *campus* Santa Inês e estudantes/pais de estudantes/professores da educação básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.

Durante as rodas de conversas foi possível notar que parte dos estudantes, sobretudo aqueles que ajudam os pais/responsáveis com o trabalho do campo, não tinham o conhecimento do quão perigoso para a saúde é a utilização de agroquímicos. Isso se justifica, principalmente pelo fato de os estabelecimentos que vendem esses produtos químicos não prestarem a informação no que se refere às consequências do uso de agrotóxicos, tanto para a saúde humana, quanto para o meio ambiente.

Desse modo, a execução do Projeto de Extensão "'Dicomer' e 'dibeber' em tempos de veneno na mesa", possibilitou a articulação de forma contextualizada das instâncias que foram o tripé ensino-pesquisa-extensão. Logo, discentes do Instituto Federal Baiano refletiram sobre a aplicação dos conhecimentos do curso de Licenciatura em Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental à luz do tema do Projeto, ao mesmo tempo em que estudantes do Ensino Fundamental perceberam a relação entre os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Geografia e sua vida cotidiana, seja ao se alimentar ou no ato de produzir e reproduzir a vida por meio do trabalho no campo.

Entretanto, cabe aqui uma autocrítica. Muito embora o Projeto de Extensão tenha sido concebido em articulação com a realidade concreta e tentando colaborar com a construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, precisamos aprender mais. Precisamos aprender, como ensina Caldart (2002, p. 22), que o projeto educativo que desejamos precisa dialogar com "a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação". Nesta perspectiva, buscaremos ressignificar nossa prática e construir novas propostas de intervenção pautadas no diálogo e na escuta.

Referências

ALVES, T. L. B; PEREIRA, S. S; CABRAL, L. do N. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria-RS, v. 38, n°. 2, p. 417-432, mai./ago., 2013.

BOMBARDI, L. M. **Geografa do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões coma União Europeia**. São Paulo: FFLCH, 2017.

BRASIL. Decreto n°. 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun. 2003. p.60-81.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n° 4). p. 18-25.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. Presidente Prudente-SP: UNESP, 2013. (Doutorado Geografia).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

GERMANI, G. I. Discurso Título de cidadã baiana à professora Guiomar Inez Germani. In: ALBA. **49° Sessão Especial da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 21 de outubro de 2016**. Salvador: ALBA, 2016.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 88-96.

KUHN, E. R. A. **Análise da Política de Educação do Campo no Brasil:** meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. Salvador: UFBA, 2015. (Doutorado em Geografia).

LIMA, A. dos S. **Geografando o uso de agrotóxicos no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2019. (CHAMADA INTERNA PROPES Nº 02/2019/ PIBIC-Af/CNPq/IF Baiano).

LIMA, A. dos S. JESUS, A. C. C. de. PEDREIRA, I. A. Modernidade e barbárie: reflexões sobre o uso de tóxicos no agro brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA-SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2019, Recife-PE. Anais **IX SINGA**. Recife-PE: UFPE, 2019. p. 1-20.

LOMBARDI, J. C; LIMA, M. Golpes de Estado e Educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **O golpe de 2016 e a Educação no Brasil.** Uberlândia-MG: Navegando publicações, 2018. p. 47-62.

MOLINA, C. M; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 17-31.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. S. et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

SILVA, R. **Diagnóstico Vale do Jiquiriçá**. Itiruçu-Ba: EDUCAVALE, 2019.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo prática pedagógica**. Umuarama-PR: Esap/Univale, 2009. (Monografia em Ensino de Geografia e História).

URHAHN, J; POHL, C. Alternativas: em busca de um novo caminho. In: SANTOS, M.; GLASS, V. (Orgs.). **Atlas do agronegócio**: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2018. p. 50-51.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria-RS: UFSM/NTE, 2018.

QUESTÃO AGRÁRIA, NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR: ENCRUZILHADAS QUE ATRAVESSAM OS "DESCAMINHOS" DO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Patrícia Carla Alves Pena[1]
Rafael Arcanjo de Souza Neto[2]

Introdução

Segundo dados do Censo Escolar 2014, o número de escolas rurais no Brasil era de 66.732. Em 2003, esse número era de 103.328 escolas, o que corresponde ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam o agravamento desse cenário: entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente a um corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia[3].

O Estado da Bahia possuía 12.875 escolas em espaços rurais no ano de 2010 e em 2019 esse número caiu para 8.122 escolas, o que corresponde ao fechamento de 4.753 escolas em 09 anos, ou seja, 38% das escolas baianas situadas no meio rural deixaram de existir. (INEP, 2019).

Tratar do fechamento de escolas públicas não se constitui em tema de fácil abordagem para quem defende a democratização e universalização do acesso à educação, e quando essas escolas estão

[1] Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB. Professora EBTT/IFBaiano - Campus Santa Inês E-mail: patricia.pena@ifbaiano.edu.br.
[2] Estudante da Licenciatura em Geografia IF Baiano - Campus Santa Inês. E-mail: rafael.arcanjo@hptmail.com.
[3] Dados sistematizados no trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo, 2017. ISSN: 1980-4555.

situadas no campo a narrativa se torna ainda mais difícil, pois estamos nos referindo a escolas que para serem erguidas nesses espaços rurais, relegados historicamente à negligência do Estado, demandaram muita luta, resistência e trabalho de suas comunidades. É sobre esse tema marcado por tantos silêncios, incongruências entre dados e coincidências constrangedoras que pretendemos enveredar.

Além de refletir sobre possíveis relações entre o fechamento de escolas no município de Ubaíra/ BA e a questão agrária no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, esse capítulo problematiza a relação entre nucleação e transporte escolar com o fechamento de escolas situadas no campo.

Inicialmente apresentaremos o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, bem como o município de Ubaíra onde realizamos nosso estudo de caso. Tecendo algumas breves considerações sobre a ocupação e reconhecimento desse território de identidade constituído por 20 municípios interligados pelo Rio Jiquiriçá. Em seguida, problematizaremos os possíveis cruzamentos entre a questão agrária no município de Ubaíra, utilizando dados e índices que mensuram a concentração de terra nessa localidade, e o fechamento de escolas no campo. Também apresentaremos alguns dados relacionados ao número e localidade de escolas que foram nucleadas no município, com o propósito de tecer algumas inferências sobre como tem si dado o processo de nucleação escolar e suas implicações sobre o fechamento de escolas. Assim como apresentar uma análise que problematiza a relação entre recursos financeiros destinados ao financiamento do transporte escolar, o gerenciamento desse transporte de estudantes do campo para a cidade e o fechamento de escolas no espaço rural.

De onde estamos falando?

O Vale do Jiquiriçá é um território localizado entre a zona litorânea e o sertão baiano, engloba 20 munícipios, sendo eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara,

Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SEPLAN, 2015).

Os territórios de identidade são resultado de uma política territorial aprovada como projeto de Lei nº 10.705 de 14/11/2007, trazendo já nas suas primeiras proposições a perspectiva de buscar um menor desequilíbrio regional e menores desigualdades sociais e econômicas (Souza, 2008). E, de acordo com Lima (2011, p.02) "na Bahia esse recorte espacial vem sendo adotado desde 2007 e abarca 26 Territórios", dentre os quais destacamos o Território Vale do Jiquiriçá.

O Vale apresentava condições favoráveis para prática da agropecuária, e com o encerramento do ciclo econômico da cana de açúcar (monocultura implementada em meados do século XVII) se inicia o desenvolvimento de outras atividades econômicas, como a fumageira e cafeeira. Dessa forma, Rios (2015, p.180) destaca que "o cultivo do café foi o grande responsável pela inserção do Vale do Jiquiriçá no sistema agroexportador baiano".

O café foi um dos principais produtos de exportação do país e a partir de 1723 foi introduzido na Bahia. Essa cultura se difundiu rapidamente pelo Recôncavo e pelo Sul do Estado. Almeida (2008, p.52) ressalta que, "(...) esse produto teve maior dinamismo no Oeste e no sul do Recôncavo, onde, nesses espaços, passou a ser uma atividade agrícola de grande importância, inclusive para o Vale do Jiquiriçá ".

Outro fator de grande influência no processo de desenvolvimento do Vale foi a criação da Estrada de Ferro Nazaré – Jequié. Com a implantação da estrada de ferro houve um melhor dinamismo econômico para o Vale, propiciando uma maior velocidade na circulação de produtos e informações entre os municípios, trazendo transformações para uma região predominantemente agrária, rumo à urbanização, acrescenta o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS) do Vale do Jiquiriçá (2017).

Almeida (2008) destaca que a partir dos anos 30 o Vale do Jiquiriçá experimenta outra dinâmica sócio-econômica. A

cacauicultura foi introduzida nessa região, trazida originalmente do Sul do estado, e se adaptou muito bem ao clima, passando a assumir uma posição de destaque na produção, suprindo uma lacuna deixada pela cultura do café, que passou a ser proibido pelo governo estadual por consequência da crise de 29. Para Rios (2015), o cacau instala-se na região principalmente nos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá e Ubaíra.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS) do Vale do Jiquiriçá, no momento atual a dinâmica econômica do Vale "[...] baseia-se na pecuária, principalmente com criação de bovino. A agricultura está voltada para o cultivo do cacau e uma variada fruticultura, que dão suporte às belíssimas paisagens, morros, vales, cachoeiras e rios, os quais têm atraído diversas famílias ao turismo ecológico"(PTDRSS, 2017, p.21).

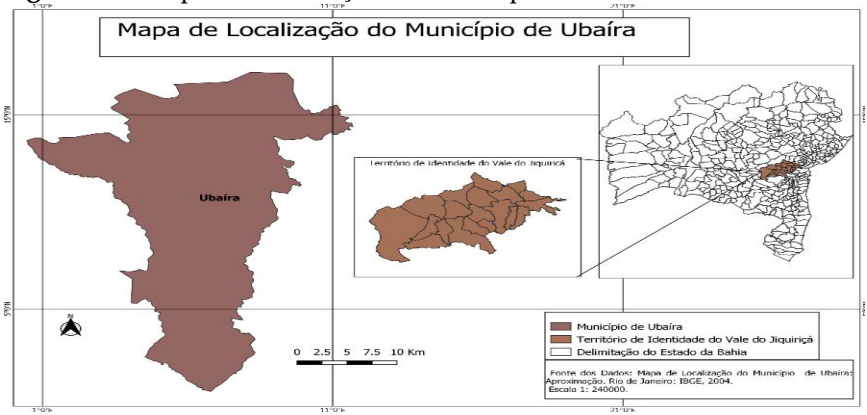
Tomando como base o Censo do IBGE (2010), o Território do Vale do Jiquiriçá teria uma população de 301.682 habitantes, desse total 174.633 habitantes residem em domicílios urbanos e 127.049 habitantes em domicílios rurais. Embora a maior parte da população do Vale do Jiquiriçá resida na área urbana, Rios (2015, p.185), a partir de dados do IBGE, salienta que, "[...] a atividade agropecuária ainda representa uma importante atividade econômica, visto que considerável parte da população reside na zona rural [...]".

O município de Ubaíra, lócus do nosso estudo, teve uma ocupação semelhante a de outras cidades do Vale do Jiquiriçá, mediante expulsão e extermínio de povos indígenas que ocupavam a região, sendo efetivada a partir de 1790. O atual território de Ubaíra foi chamado inicialmente de povoado de Areia, posteriormente, em 1868 foi nomeado de Vila de Jiquiriçá. No ano de 1876 passou a ser chamado de São Vicente Ferrer de Areia; em 1891, foi concedida os foros de cidade a sede do município e passou a ser chamada de Areia. Só em dezembro de 1943, em consequência do decreto -lei estadual n° 141, de 31 de dezembro de 1943, o nome do município e do distrito sede foi alterado para Ubaíra (IBGE, 1958).

O município de Ubaíra fica a cerca de 270 km da capital Salvador, a cidade está localizada às margens do Rio Jiquiriçá, onde

faz parte de um grupo de cidades que se desenvolveram em torno do mesmo, devido ao fator hídrico, usado como um dos principais recursos naturais. Ubaíra faz divisa com os municípios de Amargosa, Laje, Jiquiriçá, Teolândia, Wenceslau Guimarães, Cravolândia, Santa Inês e Brejões.

Figura 01 – Mapa de localização do Município de Ubaíra.



Fonte: IBGE, 2010. Elaboração: Rafael Arcanjo, 2019.

De acordo com censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Ubaíra conta com uma extensão territorial de 726km² e uma população de 19.750 habitantes. Sua densidade demográfica era de 27,19 hab/km2. Em relação à situação do domicílio, 8.822 habitantes residiam em áreas urbanas e 10.928 habitantes residiam em domicílios rurais.

O município de Ubaíra conta com uma quantidade expressiva de comunidades rurais. Segundo o relatório da atividade de Diagnóstico Rural Participativo do município de Ubaíra DRP (2017), são 50 comunidades que compõe a extensão territorial do município, e entre elas estão: Colônia, Boqueirão da Colônia, Riacho do Meio, Boqueirão da Perema, Boa Ventura, Jacuba, Jacubinha, Muritiba, Baixinha, Tabuleiro de São José, Boa Sorte, Cachoeirinha, Riacho do Estevão, Água Branca, Riachão, Serra Negra, Alto da Lagoinha, Araçá, Tabuleiro do Araçá, Riacho das Pedras, Risada, Mucugê, Sapucaia, Jenipapo, Lagoa do Boi,

Comum da Calota, Três lagoas, Bury, Riacho de Areia, Machado, Posse, Estopa, Pindoba, Caianas, Mucuri, Santo Inácio, Palmeira, Pedrinhas, Oitis, Duas Barras, Palmeirinha, Água Sumida, Cagados, Sobradinho, Três Braços, Natur de Assis, Gramagô, Patioba, Pati, e Cedro.

A agricultura é uma das principais atividades econômicas do município, tendo destaque a produção de banana, seguida do cacau, mandioca, maracujá e café. Não menos importante, as lavouras temporárias de feijão, amendoim e milho, que são intensificadas principalmente no período das festas juninas, impulsionando a economia local. Além disso, a pecuária ganha espaço nas relações econômicas, tendo a produção bovina o destaque em rebanho e produtos afins, porém, há também a produção de caprinos, suínos, equinos, galináceos, entre outros (IBGE, 2020).

Ao longo dos anos, o município passou a adotar alguns cultivos que intensificaram a questão agrária, e, segundo Almeida (2008) o café foi uma produção de grande destaque na região, e era uma cultura com forte inclinação para concentração de terras. Ainda nessa perspectiva, Rios (2015, p.180) salienta que a partir dos anos 30, instala-se a cacauicultura em algumas cidades do Vale do Jiquiriçá e entre elas Ubaíra, "essa nova lavoura irá imprimir novas relações na produção agrícola da região e intensificar ainda mais a concentração latifundiária".

A questão agrária e o fechamento de escolas do campo

A questão agrária está intimamente relacionada com a posse, ocupação e distribuição de terras, e no Brasil esse processo acontece de forma muito desigual, como consequência direta de uma organização social, política e econômica. A questão agrária pode ser entendida de diversas formas, e João Pedro Stédile conceitua assim:

> Na Geografia, é comum a utilização da expressão "questão agrária" para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a

> terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. (STÉDILE, 2011, p.15).

A estrutura e organização do espaço rural brasileiro desde o período inicial da colonização portuguesa se apresenta de forma desigual no que se refere à distribuição de terras, concentrando as terras na mão de poucos privilegiados, intensificando assim a formação de grandes latifúndios. De acordo com Prado Júnior,

> Não pode haver dúvidas que um dos fatores principais, se não o principal hoje em dia, que tem resguardado a concentração da propriedade agrária, seja a herança colonial que perpetuou até nossos dias, impedindo o parcelamento daquela propriedade, sua distribuição mais equitativa [...]. (2011, p.81).

Na contemporaneidade pouco se mudou para modificar a estrutura da posse de terras no Brasil, as oligarquias rurais permanecem detentora das terras, e esta concentração que leva ao latifúndio conserva até hoje um acentuado grau de acumulação da propriedade fundiária, o que dificulta o acesso a terras a um amplo setor da população. Ainda, conforme Prado Júnior,

> [...] é sem dúvida a concentração da propriedade agrária que, segundo vimos, contribui fortemente para colocar o trabalhador em posição muito desfavorável. Não existe para ele outra alternativa de ocupação e maneira de alcançar seus meios de subsistência que se colocar a serviço da grande propriedade e aceitar as condições que lhe são impostas. (2011, p.80).

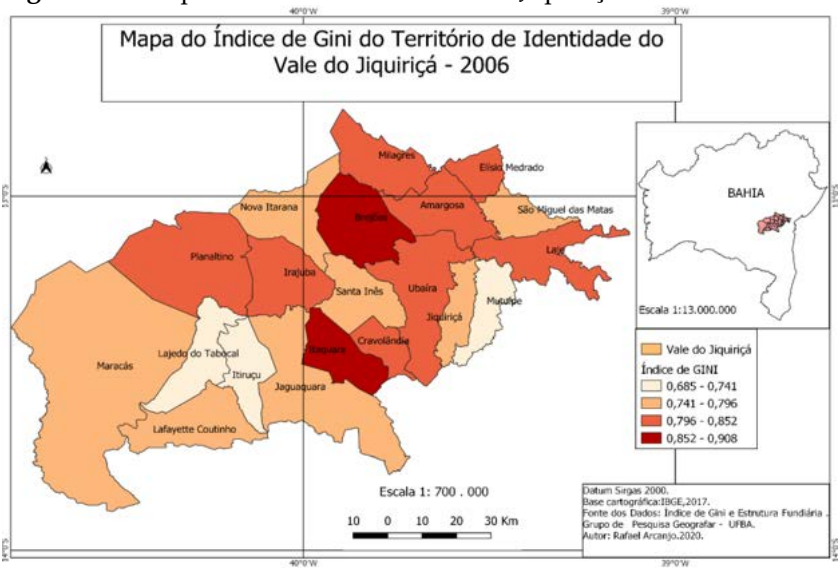
E caso esse trabalhador rural se recuse a aceitar as péssimas condições de trabalho a que é submetido, em alguns casos análogas à escravidão, é obrigado a abandonar o campo junto com sua família. Nesse sentido, a questão de terras e a concentração fundiária no nosso país está diretamente ligada a questão social e econômica. Contrariando esse destino perverso, os camponeses que historicamente foram marginalizados e silenciados, buscam

uma reforma agrária que tem por objetivo reorganizar a estrutura fundiária no Brasil e promover uma redistribuição das propriedades rurais. Oliveira afirma que,

> [...] a reforma agrária é compreendida como um amplo conjunto de mudanças profundas em todos os aspectos da estrutura agrária de uma região ou de um país, visando alcançar melhorias nas condições sociais, econômicas e políticas das comunidades rurais. (2007, p.69).

Ainda que alguns estudiosos considerem que a questão agrária no Brasil é um assunto vencido ou superado, para Germani (2010) é possível confirmar a sua manutenção diante da histórica concentração fundiária.

Figura 02 – Mapa Índice de Gini do vale do Jiquiriçá.



Fonte: IBGE. Censo Agropecuário, 2006 *apud* Grupo de Pesquisa GeografAR, 2011. Elaboração: Rafael Arcanjo, 2020.

Ao analisar os dados da evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária coletados pelo grupo de pesquisa GeografAR (2011), é possível observar a continuidade da concentração de terras também no Vale Jiquiriçá. Dos 20 municípios que integram o

Território de identidade, 13 municípios, que corresponde a 65%, apresentaram um aumento na concentração de terras do ano de 1996 para 2006. Ao tratar das implicações sobre dados semelhantes para sua pesquisa de mestrado, Pinto (2014, p.46) explica que "estes dados são preocupantes e apontam para a necessidade de uma análise mais profunda para compreender os fatores de aumento dessa concentração" .

Tabela 1 - Evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária do vale do Jiquiriçá.

ID	Municípios	1996	2006
1	Amargosa	0,813	0,836
2	Brejões	0,888	0,908
3	Cravolândia	0,812	0,8
4	Elísio Medrado	0,778	0,849
5	Irajuba	0,875	0,847
6	Itaquara	0,79	0,868
7	Itiruçu	0,772	0,732
8	Jaguaquara	0,801	0,752
9	Jiquiriçá	0,734	0,783
10	Lafaiete Coutinho	0,733	0,795
11	Laje	0,762	0,816
12	Lajedo do Tabocal	0,693	0,685
13	Maracás	0,797	0,766
14	Milagres	0,937	0,807
15	Mutuípe	0,674	0,709
16	Nova Itarana	0,786	0,788
17	Planaltino	0,835	0,839
18	Santa Inês	0,62	0,763
19	São Miguel	0,751	0,768
20	Ubaíra	0,818	0,847

Fonte: IBGE. Censo Agropecuário, 2006 *apud* GeografAR, 2011. Adaptação: Rafael Arcanjo, 2020.

Do ponto de vista de José Juliano Carvalho Filho (2010), os dados apresentados no censo agropecuário de 2006, demonstram um alto grau de concentração fundiária no Brasil, evidenciando a manutenção da desigual distribuição de terras no país, fazendo agravar outras realidades sociais como renda, terra, e educação, e o indicador que comprova este fato é o Índice de Gini.

Tem-se observado, por exemplo, conforme dados citados anteriormente, que a questão agrária é muito forte no município de Ubaíra, ao ponto de apresentar um índice de Gini bastante elevado, que corresponde a 0,847, o que caracteriza o município com um elevado grau de concentração fundiária. Como podemos ratificar mediante análise do Quadro 01, exibido a seguir, que sistematiza a evolução do índice de Gini do referido município.

Quadro 01 – Evolução do Índice de Gini do município Ubaíra 1920 a 2006.

Ano	Índice de Gini
1920	0,975
1940	0,516
1950	0,647
1960	0,646
1970	0,746
1975	0,673
1980	0,709
1985	0,74
1996	0,818
2006	0,847

Fonte: IBGE. Censo Agropecuário, 2006 *apud* GeografAR, 2011. Adaptação: Rafael Arcanjo, 2020.

O quadro demonstra concentração histórica da terra no município, que com o passar dos anos os índices foram aumentando gradativamente. Apesar dos dados apresentados estarem circunscritos ao período de 1920 a 2006, a afirmativa de que a concentração persiste até os dias atuais é evidente, até porque a questão que envolve o acesso e distribuição de terra nesse país atravessa nossa história e ainda precisa ser resolvida.

Esse alto nível de concentração da terra pode trazer várias consequências para população do campo como o êxodo rural forçado, o aumento da pobreza e da exclusão social. Essa concentração fundiária, que agrava as contradições e desigualdades sociais no meio rural, por sua vez, repercute, decisivamente, na falta de aplicação de políticas públicas adequadas na área de saúde, segurança, moradia, saneamento básico, infraestrutura e, principalmente, na área de educação, podendo assim acarretar também no fechamento de escolas do campo, decorrente do esvaziamento do meio rural como consequência da elevada concentração fundiária.

Além disso, não podemos desconsiderar o potencial da educação do/no campo enquanto instrumento de mobilização para a luta dos camponeses pela reforma agrária, na medida em que encontra respaldo legal na LDB 9394/96, bem como no conjunto de políticas educacionais, decorrentes de lutas históricas, que possibilitam transformar o currículo da escola burguesa em favor de outro tipo de educação e de ensino voltado para as demandas da classe trabalhadora, sobretudo dos camponeses e consolidar uma Educação do Campo em movimento, produzida na conjuntura concreta dos sujeitos e pelos sujeitos do campo (ARROYO, 2004; CALDART, 2004 e 2012; e SANTOS, 2017).

Faz-se necessário ainda ratificar que o fechamento de uma escola do campo em determinadas localidades rurais implica na eliminação da única presença do poder público, e, portanto atesta a sua negligência em relação a essas populações. Além de enfraquecer a identificação com o campo, bem como os processos identitários desses povos. Não podemos esquecer que o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento básico, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo, pois fora do alcance dessas garantias, o que se faz enquanto prática histórica em relação a população que vive no meio rural é a institucionalização do descaso e do abandono.

Nucleação e Fechamento de Escolas: dois lados de uma mesma moeda?

Segundo Parecer CNE/CEB 23/2007, o processo de nucleação escolar que consiste no fechamento ou desativação de escolas multisseriadas, seguido pelo transporte dos estudantes para escolas maiores que ofereçam melhor estrutura, abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionado como núcleo administrativo e pedagógico, não é um processo exclusivo da realidade brasileira. Trata-se de um modelo que, apesar de distintas nomenclaturas e realidades, já foi aplicado em países como EUA, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas nos anos 90 em decorrência da LDB 9394/96 e da criação do FUNDEF que acentuaram a municipalização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Seguindo o modelo norte-americano, o processo de nucleação iniciado na década de 70 nas regiões sul e sudeste do Brasil, consistia na junção de várias escolas ou salas de aula isoladas, fechadas e desativadas, agrupadas em uma única escola situada em distritos ou comunidades rurais que concentrassem o maior número de pequenas comunidades no seu entorno. Essa nucleação era realizada em escolas e salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, e, no que se refere às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, os estudantes eram deslocados para estudar nas escolas da sede do município.

Embora fosse um processo legitimado pela gestão pública, em nome da racionalização da gestão e dos serviços escolares, bem como de uma suposta qualidade da educação, o mesmo não era regulado a partir de diretrizes e normativas específicas, o que favorecia a execução de práticas arbitrárias sem qualquer diálogo com as comunidades e motivadas por interesses políticos em detrimento de questões pedagógicas e até mesmo humanitárias. Um quadro agravado pelos problemas provocados pelo transporte escolar intracampo, quando nem sempre a menor distância e as

condições do deslocamento são levadas em consideração, mas, sobretudo, do campo para a cidade.

A nucleação escolar implica na adoção da mesma organização e do mesmo funcionamento das escolas urbanas do município, incluindo aí o calendário, o currículo, a estrutura física e equipamentos (Brasil: 2013, p.291), o que vai na contramão do que se estabelece no Art.28 da LDB 9394/96, dedicado à Educação Rural[4], que apesar de não corresponder aos anseios defendidos e perseguidos pela educação do/no campo, garante às escolas situadas no meio rural a adaptação dos calendários escolares em função dos ciclos produtivos das lavouras.

A nucleação escolar se tornou assim o procedimento mais recorrente para organização do atendimento educacional garantido às populações do campo. Que além de ser uma prática no sul e sudeste do país se tornou frequente também no norte e no nordeste, com a perspectiva de exterminar a insistente permanência de escolas multisseriadas e de pequeno porte em número bastante expressivo nessas regiões, equivocadamente tratadas como mazelas da educação pública no Brasil.

Diante do fechamento de mais de 13 mil escolas do campo no Brasil, no período de 2008 a 2013, o então ministro da educação Aloizio Mercadante justificou a relevância da Lei 12.960 de 27 de março de 2014[5], sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, cujo

[4] No Brasil a educação rural desconsiderava (e ainda desconsidera) os saberes dos camponeses, o conhecimento decorrente de seu trabalho, pois os compreende como atrasados ou até "não-saberes". Assim, as escolas rurais, segundo GRITTI (2003) tinham como objetivo preparar os seus alunos para o manuseio de instrumentos, utilização de técnicas e insumos agrícolas, o que levava à imposição de um conhecimento não só distante da sua realidade, mas, também, contrário aos seus valores e à sua cultura. A educação rural contribuía e até reforçava a perda da autonomia dos agricultores (Carvalho e Sérgio, 2017).

[5] Alterou a LDB 9394/96 em seu Art.28 que trata da oferta da educação básica para a população rural com a inclusão do **Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa

propósito é dificultar/ frear o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas, exigindo que esse processo inclua a manifestação de órgão normativo como os conselhos municipais de educação, a posição da comunidade e a justificativa da necessidade de suspensão das atividades das escolas, apresentada pela secretaria de educação, segundo publicação da Agência Brasil (2014)[6].

Em 2017, o município de Ubaíra possuía 40 escolas situadas em espaços rurais e, apesar dos dados oficiais da secretaria de educação do município indicarem que, em 2019, o número de escolas em funcionamento correspondia a 33 unidades, a pesquisa de campo que realizamos para fazer o mapeamento de suas escolas no território, revelou que o referido município possui atualmente 32 unidades situadas no meio rural. Um dado alarmante que comprova que no intervalo de dois anos, 08 escolas foram fechadas.

Embora o município tenha garantido a inserção dos estudantes das escolas desativadas em outras unidades também situadas no meio rural, resguardando o direito dos mesmos permanecerem estudando no campo, algumas situações desse processo se revelam paradoxais. Identificamos uma situação em que a escola fechada apresentava melhores condições estruturais e de acesso aos estudantes do que a unidade para qual foram transferidos, representando, inclusive, mais riscos a integridade física dos mesmos diante da proximidade com a BR, mas que, por outro lado, parece favorecer o fluxo do transporte escolar. Além disso, ao entrevistarmos representante do sindicato dos profissionais da educação no referido município tomamos conhecimento da falta de inserção dessa entidade no debate que deveria ser público e de ampla participação em torno do fechamento de escolas públicas no meio rural. Uma das professoras entrevistadas se posiciona em relação a esse processo, argumentando que:

---

apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014

[6] https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas

> Eu sou contra, porque assim se você nuclear você vai ter uma quantidade maior de alunos, está tirando o direito da criança estudar perto da sua própria casa, além disso, o deslocamento desses alunos acaba sendo perigoso principalmente no tempo de chuva porque as estradas ficam esburacadas, escorregadias e muitas vezes os transportes não são adequados, então eu sou contra a nucleação por causa dessas questões. A escola que a a minha filha estudou lá na zona rural foi nucleada, então são muitas questões que estão envolvidas nisso, por opção de economizar talvez, nesse caso o município economizar, mas eu não sou a favor de nucleação (PROFESSORA A).

Quando se trata da situação dos professores e professoras de escolas fechadas e nucleadas a referida professora acrescenta:

> (...) tinha uma escola que não tinha o prédio próprio, era cedido que na realidade era alugado. Por questões políticas essa escola foi fechada, só que a professora ensinava nas duas escolas na que foi nucleada e na outra, ela não perdeu o emprego por conta disso, porque ela era professora das duas escolas (...) a desculpa foi que era questões políticas e que o prédio não era próprio, então decidiu nuclear para outra escola. E a própria escola que eu estudei (...) na região de Duas Barras também foi nucleada (PROFESSORA A)

Dados que revelam a necessidade de aprofundarmos os estudos e pesquisas que nos ajudem a compreender como se deu o processo de fechamento de 08 escolas no período de dois anos, a nucleação dos estudantes em outras unidades escolares e a (re)inserção dos educadores após fechamento de escolas onde trabalhavam, mediante a escuta de professores, professoras, pessoas da comunidade e estudantes, garantindo assim visibilidade a outras narrativas e, principalmente, às insurgências e resistências ocorridas nesse processo. Um caminho de investigação que infelizmente foi abruptamente interrompido em função da pandemia da COVID-19 e suspensão das atividades letivas presenciais em março de 2020 em virtude da necessidade imperativa do isolamento social.

O que pretendemos problematizar mais adiante é de que forma o incremento no financiamento do transporte escolar, bem como as possíveis dificuldades operacionais desse serviço tem contribuído para o esvaziamento de escolas situadas no campo e favorecido o deslocamento dos estudantes, principalmente do ensino fundamental, para as escolas na sede do município.

Financiamento e gerenciamento do transporte escolar e o fechamento de escolas no espaço rural

A partir do biênio de 1993/1994 iniciaram-se políticas de transporte escolar como parte do processo de nucleação das escolas. No ano de 1994 foi criado o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), por meio da Portaria Ministerial nº 955,

> [...] com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais. (FNDE, 2010, p.01)

Um dos propósitos do programa é conseguir fazer o repasse automático das verbas para atender os estados e municípios sem a necessidade de firmar convênio. Esse recurso é dividido em dez parcelas anuais, que vão de fevereiro a novembro e deverá ser utilizado para subsidiar as despesas com transporte de alunos. Além disso, esse programa estabelece como critério para estipular o valor a ser destinado para cada município, a quantidade de estudantes da educação básica da rede pública que reside em áreas rurais, conforme censo escolar do ano anterior.

A utilização do número de alunos como critério para cálculo e repasse do recurso para subsidiar o transporte escolar, além de fomentar o deslocamento de estudantes do campo tem promovido uma disputa por estudantes entre municípios limítrofes. Em

algumas narrativas de professoras e pessoas da comunidade entrevistadas essa situação foi mencionada, inclusive da concorrência entre os municípios de Ubaíra e Brejões. Uma professora afirmou que "o ônibus de Brejões só falta pegar os estudantes na porta de casa (...) o que torna o deslocamento bastante atrativo" (PROFESSORA B).

O Programa estabelece que o transporte escolar deve garantir prioritariamente aos estudantes de escolas no meio rural o descolamento intracampo, mas infelizmente, muitas vezes, prioriza-se o deslocamento do campo para a cidade. Em 2006, do total de alunos brasileiros residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados na Educação Básica ofertada em escolas urbanas. No mesmo ano, na etapa do Ensino Fundamental, 1.815.860 alunos que utilizam o transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro ainda é mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade. (BRASIL, 2013, p.290).

No parecer CNE/CBE nº 23/2007 que faz uma consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, publicado em volume dedicado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), é possível localizar uma referência ao documento encaminhado pela SECAD/ MEC à CEB (Câmara da Educação Básica) cobrando providências diante de lacunas identificadas na legislação que fiscaliza e regulamenta o funcionamento de escolas do campo, bem como a oferta e condições de deslocamentos de escolares do campo pelo transporte escolar, que já denunciava:

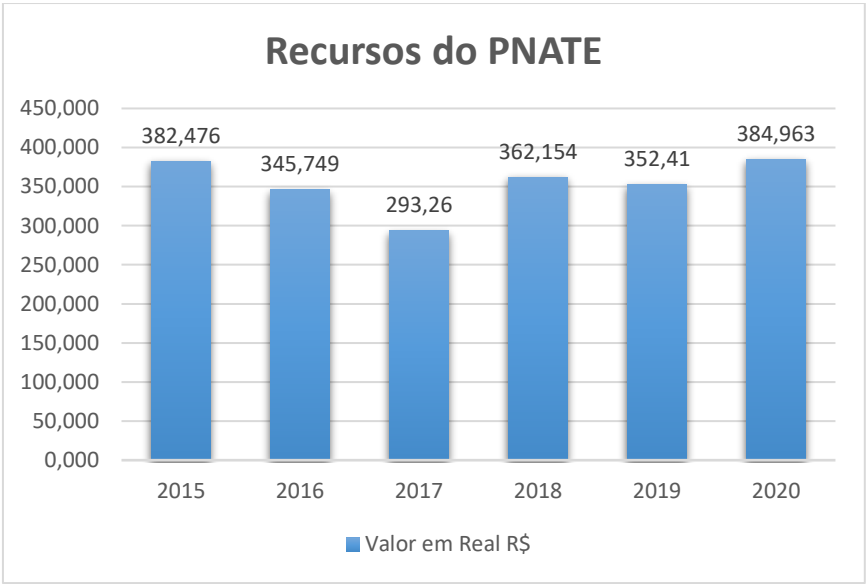
> (...) as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula (BRASIL, 2013: p.291).

O transporte escolar é um serviço essencial para garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola, entretanto, muitas vezes, este transporte é realizado e gerenciado de maneira inadequada, negando aos sujeitos do campo o direito de estudar em suas comunidades, contribuindo assim, para o enfraquecimento da ligação desses sujeitos com a terra e, consequentemente para inviabilizar a consolidação do movimento por uma educação do/no campo.

Muitos jovens se deslocam por vários quilômetros até chegar à escola, em meio às condições precárias de alguns transportes, às péssimas condições das estradas que dão acesso às escolas, que no período chuvoso quase sempre são agravadas, impossibilitando a locomoção dos veículos.

A partir da criação desse programa foi iniciado um transporte em massa de alunos de áreas rurais para as cidades. No ano de 2015, o PNATE transferiu 640.147.093,32 milhões de reais para estados e municípios, beneficiando 4.681.886 milhões de estudantes, já no ano de 2019, o PNATE destinou 787.902.763,09 milhões de reais para 5570 municípios, desse montante, o município de Ubaíra recebeu 352.410,82 mil reais. No ano de 2020, o PNATE transferiu 384.963,95 mil reais, representando um aumento de 9,2% em um ano. Como é possível observar no gráfico 01.

Gráfico 1 – Recursos do PNATE destinados ao Município de Ubaíra entre 2015 e 2020.



Fonte: PNATE 2020. Elaboração: Rafael Arcanjo, 2021.

O que demonstra que o repasse destinado para custear as despesas, seja com manutenção, seguros, licenciamento e compra de veículos para o transporte escolar vem sendo mantido com o passar dos anos. Mas que, apesar dos dados não indicarem um aumento constante no valor repassado no período de 2017 a 2019, quando houve o fechamento de oito unidades escolares de Ubaíra, eles não atenuam o impacto da oferta do transporte de escolares do campo sobre o esvaziamento e fechamento das escolas, pois a dificuldade de regulação, acompanhamento constante e fiscalização da forma como esse transporte é realizado possibilita que o mesmo faça o deslocamento de estudantes sem atender, necessariamente, a normativas de segurança requeridas na contratação de um serviço que não exige estabelecimento de convênio, nem mesmo um tipo de formação para seus condutores e auxiliares.

Infelizmente o que temos acompanhado é uma mudança explícita na direção das políticas públicas brasileiras direcionadas

à educação das populações do campo. Embora ainda estivéssemos em processo de implementação das diretrizes curriculares para Educação do Campo, o que representava um avanço significativo, vivemos agora um processo de aniquilamento dessas políticas e, embora a garantia de acesso ao transporte escolar seja um direito que precisa ser assegurado, sua prioridade, sem a devida regulação, em detrimento da manutenção das escolas no meio rural tem servido para a intensificação do esvaziamento e fechamento dessas escolas, que, somada a ausência de programas de reforma agrária contribuem para o consequente acirramento da questão agrária na região.

Considerações Finais

Conforme mencionamos no início do texto, tratar do fechamento de escolas públicas do campo não se constitui em tema de fácil abordagem para quem defende a democratização e universalização do acesso à educação. Acreditamos que também não deve ser fácil para aqueles e aquelas responsáveis pelo gerenciamento da educação nos inúmeros municípios desse país que, apesar de dotados de alguma autonomia, encontram-se subordinados a políticas estaduais e nacionais que, nesse momento, seguem perspectivas distanciadas de políticas comprometidas com o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade, que, pelo contrário, estão centradas na negação das diferenças e no processo de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular homogênea.

Sabemos que o fechamento de escolas situadas no meio rural é desdobramento da ausência de investimentos em políticas públicas específicas ao contexto dos povos do campo, levando em conta o vínculo com a terra, a vida e lutas dos camponeses; do abandono e negligência histórica do Estado brasileiro em relação a garantia de direitos fundamentais a essas populações. É consequência do boicote a implantação de uma política educacional construída para essa modalidade da Educação Básica capaz de dar conta das demandas apresentadas pelos sujeitos do campo; da falta de investimento em

infraestrutura, em formação inicial e continuada dos seus educadores e educadoras, fomentando a formação prioritária de professores e professoras residentes no campo, e na produção de material didático diferenciado.

Reconhecemos que em algumas situações os municípios se vêm diante de uma encruzilhada. Reconhecem a obrigação de garantir o acesso à educação para os sujeitos do campo no campo, mas, se por um lado falta recurso para assegurar a manutenção de escolas no campo garantindo-lhes condições estruturais necessárias para o funcionamento, sobra-lhes, por outro lado, recurso específico de um programa (PNATE) para subsidiar o transporte escolar, que também é um direito do aluno, e operacionalizar o processo de nucleação e deslocamento.

Além disso, parecem acreditar que diante do número reduzido de estudantes nessas escolas; da dificuldade de acompanhamento pedagógico sistemático de tantas unidades pulverizadas em variadas comunidades rurais; do descrédito e estigma reproduzidos em relação às escolas unidocentes ou às classes multisseriadas como sendo genericamente destituídas de qualidade; da precarização dos contratos de trabalho dos docentes, além da falta de identificação de alguns profissionais que não optaram por lecionar em escolas situadas no campo, que a nucleação escolar represente uma boa alternativa e que o fechamento de unidades escolares é uma consequência desse processo.

Entretanto, é válido ressaltar que esse processo histórico e permanente de fechamento de escolas no meio rural não se dá sem conflitos, sem resistência. No curso da pesquisa tomamos conhecimento de uma comunidade rural conhecida como Gramagô que se mobilizou e resistiu durante bastante tempo ao fechamento de sua escola. Nos deparamos com a professora A que precisou se mudar para a sede da cidade, atualmente paga aluguel, para ficar mais perto da escola onde leciona e ainda utiliza parte do seu salário para o financiamento de uma moto, de modo a garantir seu deslocamento para escola. Nos emocionamos diante do relato da professora B em torno de suas ações para defender a permanência da escola na comunidade.

> A escola iria fechar, porque a maioria dos alunos está indo para outro município, que é a cidade de Brejões. Tem muitos alunos nessa região, só que estão indo estudar em outra região, tem um ônibus que leva. Quando cheguei aqui, eu fiquei observando uma escola tão grande como essa e com poucas crianças, aí eu saí por essas casas falando com as mães e procurando por alunos, eu saí de casa em casa, eu sei que levei dois dias indo nessas casas, e aí eu consegui trazer 18 alunos, tive mais alunos só que o transporte não foi liberado, disseram que era meio complicado para ir buscar esses alunos. Eu fiz a matricula de 25 alunos só que o transporte não foi liberado para buscar os alunos, então ficaram 18 (...) eu fui buscar esses alunos eu fui até os pais, fui mostrar para eles que, porque tem pais que colocam seus filhos na escola da cidade achando que vai aprender mais do que na zona rural. Eles não estão valorizando os professores da zona rural, então quando eu fui lá eu já fui com a minha estratégia, explicando o seguinte(...) coloque o seu filho e se você não vê resultado em alguns meses, você pode chegar na minha sala e conversar comigo. Eu consegui trazer esses alunos para a sala e hoje se um aluno tem uma dificuldade eu faço o relatório, chamo o pai eu faço reunião, chamo os pais e explico é essa dificuldade que seu filho tem, eu já trabalhei dessa forma, então vamos ver qual é a dificuldade que o seu filho tem e o que o seu filho precisa, eu sinto um avanço muito grande nessas crianças.

A professora B, além de ratificar a reprodução de estigmas atribuídos às escolas da zona rural, bem como aos profissionais que nelas atuam, revela o quanto a questão do acesso ao transporte escolar está imbricado no processo de manutenção e/ou fechamento e nucleação dessas escolas e a luta de muitos professores e professoras pelo direito à educação e pela manutenção dos seus empregos. Mas ela também nos faz esperançar, acreditar na potencialidade desses espaços educativos e na força desses sujeitos do campo.

Referências

ALMEIDA, Luciene Santos de. **O Vale do Jiquiriçá no contexto do circuito espacial produtivo do cacau** / Luciene Santos de Almeida. _ Salvador, 2008. 116f.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educacão Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educacão Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministerio da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Setembro, 2007. Disponível em: < http://portal.mec. gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf >. Acesso em 01 fevereiro de 2021.

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

CALDART, Roseli S. et al (org.) Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO FILHO, José Juliano de. **Questão Agrária no Brasil: Concentração, Política Agrária e Violência no Campo**. IV Encuentro Internacional de Economía Política y Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina, p. 1-11, 10 set. 2010.

CARVALHO, Tereza S de & SÉRGIO, Marleide Maria Santos. Fechamento de Escolas no Campo: O caso da Escola Municipal Assentamento Fortaleza - Nossa Senhora da Glória - SE. In **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária.** Anais (on-line), Curitiba: 2017.

FNDE – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Transporte Escolar / Dados Estatísticos.** Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://www.*ftp.fnde.gov.br*> Acesso em: 17/04//2020.

GERMANI, Guiomar **Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro** in: GeoTextos: revista da Pós-Graduação em Geografia/IGEO/UFBA. V. 2 Salvador, dez. 2006, p. 115 -147.

GRUPO DE PESQUISA GEOGRAFAR. **Evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária Ubaíra-BA (1920-2006**). Disponível em:<https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/ubaira_ba.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2020

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades. Ubaíra-Ba. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ubaira/panorama >Acesso em: 20 de março de 2020.

IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Enciclopédia dos municípios brasileiros. v. 20, Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

INEP - **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019, Brasília,2019.

LIMA, Aline dos Santos**. Dinâmica sócio-espacial do Território Vale do Jiquiriçá**: estrutura fundiária e formas de acesso à terra. In: Seminário Internacional dos Espaços de Fronteira, 1., 2011, Marechal Cândido Rondon-PR. Anais I GEOFRONTEIRAS. Marechal Cândido Rondon-PR: UNIOESTE, 2011. p. 1-8.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA.** 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, GeociÊncias, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. A questão agrária e a revolução brasileira. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

PTDRSS. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá**. CODETER Vale do Jiquiriçá, UFRB, CNPq, MDA, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDS_Territorio_Vale_ do_Jiquirica.pdf. Acesso em 20. Março 2020.

RIOS, R. B. **Consorciamento intermunicipal no Brasil**: experiências de cooperação e desenvolvimento no território do Vale do Jiquiriçá (BA). 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

SANTOS, Janeide Bispo dos**.. Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: realidade, contradições e possibilidades**. In: Domingos Rodrigues da Trindade; Maria Dorath Bento sodré. (Org.). Educação do Campo e Formação Contra-Hegemônica: estudos das relações/interações das práticas educativas e demandas educacionais. 1ed.Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 181-199.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E AGRICULTURA UBAÍRA – BAHIA**. Relatório da Atividade de Diagnóstico Rural Participativo do Município de Ubaíra – Bahia**. Ubaíra. 2017.

SEPLAN. **Secretaria do Planejamento da Bahia**. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br. Acesso em 19. Março 2020.

SOUZA, Eder Júnior Cruz. **Políticas Territoriais de Estado da Bahia**:: regionalização e planejamento. Orientador: Dr. Rubens de Toledo Júnior. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2008.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960.** -2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304p.

POTENCIALIZANDO A EJA NO VALE DO JIQUIRIÇÁ: CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IF BAIANO, SANTA INÊS

Arlene Andrade Malta[1]
Aila Cristina Costa Jesus[2]

Introdução

O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá[3] (Figura 01) está localizado na região centro sul da Bahia e constitui região de tensão determidada pela correlação dos biomas Caatinga, Mata Atlântica e áreas de transição entre os dois. Neste espaço, os habitantes tem forte dinâmica com o espaço rural; em sua maioria, constituem populações rurais que possuem pequenas e médias propriedades em terras de família e, ainda, em assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Segundo Lima (2011) e Projeto GeografAR (2015), são 12 acampamentos, 18 projetos de assentamento da reforma agrária com 1.127 famílias assentadas e 7 projetos de reforma agrária de mercado

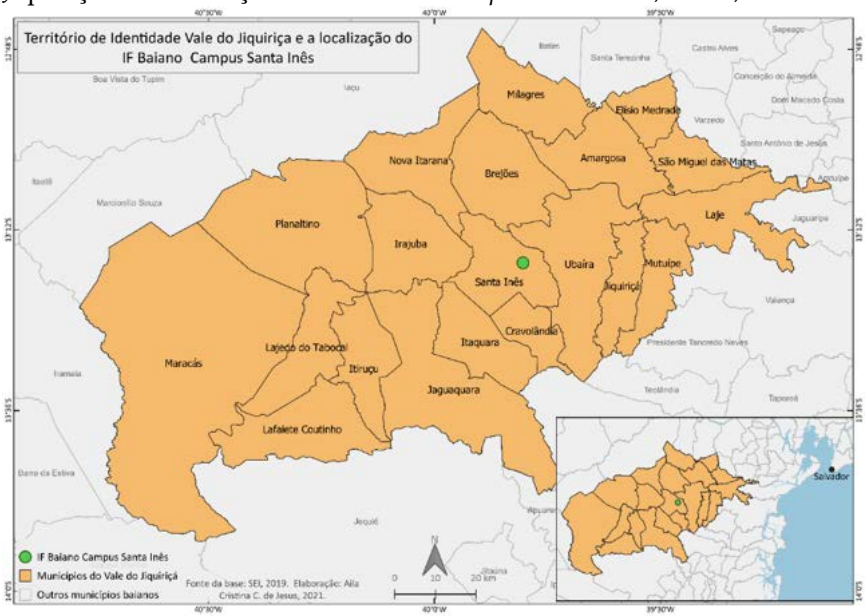
[1] Mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Santa Inês. Coordenadora do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Vale do Jiquiriçá. Coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu EJA articulada a Educação Profissional. Membro do Café Paulo Freire Bahia. E-mail: arlene.malta@ifbaiano.edu.br.

[2] Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Santa Inês. Integrante do Grupo de Estudos Negros (GENE) e do Grupo de Estudos Geografia dos Espaços e Territórios Rurais (GEOTER), ambos do IF Baiano *Campus* Santa Inês. Email: ailacristinacj@gmail.com.

[3] Os Territórios de Identidade é o modelo de regionalização adotada pelo Governo do estado da Bahia desde 2007 para aplicar políticas públicas para desenvolvimento econômico e social. No que se refere ao Vale do Jiquiriçá, os municípios que compõe o território são: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SEPLAN, 2015).

distribuídos nos municípios que compõe o Vale do Jquiriçá. Chama a nossa atenção os baixos padrões de saúde e de educação, os quais se acentuam no meio rural; e este, por sua vez, apresenta um alto índice de concentração fundiária [4]. Então, nosso compromisso político nos faz atentar para fato de que a formação de professores/as deve caminhar no sentido de que estes possam atuar de forma competente e solidária para contribuir de forma afirmativa nesta realidade.

Figura 01 – Mapa com os municípios do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá e a localização do IF Baiano *Campus* Santa Inês, Bahia, 2021.



Fonte: SEI, 2019. Elaboração: Aila Cristina C. de Jesus, 2021.

[4] Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população total do Vale do Jiquiriçá é de 301.682 habitantes, sendo que desse total, 42% se encontram nas áreas rurais e 58% nas áreas urbanas. Segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano por município varia entre 0,625 (Amargosa) e 0,524 (Nova Itarana). No que se refere ao acesso a terra, estudos realizados por Lima (2011) aponta um alto índice de concentração de terras, sendo Brejões o município com pior indicador do índice de Gini de 0,908, visto que, quando mais próximo de 1, maior a desigualdade no acesso a terra.

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico do IF Baiano, *Campus* Santa Inês, compreendemos que este se institui no supracitado território a partir da antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês. A escola foi criada pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, publicada no DOU de 01 de julho de 1993 e, foi transformada em Autarquia pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, com autorização de funcionamento do Estabelecimento através da Portaria nº 51 de 12 de julho de 1999 da SEMTEC. Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Publicada no DOU de 30 de dezembro de 2008, a antiga Escola Agrotécnica de Santa Inês passa a configurar-se como o *Campus* Santa Inês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. De forma sintética, podemos considerar que o IF Baiano resulta da integração das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira).

> Nesta nova configuração o *Campus* Santa Inês passa a ofertar, além dos Cursos Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio, também Cursos Subsequente e de Graduação, a fim de cumprir com a meta do governo Federal de interiorizar a Educação Pública Superior. (IF BAIANO SI, 2016-2020)

Atualmente o IF Baiano é formado por 14 *Campi* distribuidos em diferentes territórios do Estado e no *Campus* Santa Inês oferta três cursos do Ensino Médio intergrado a Educação Profissional (Agropecuária, Zootecnia e Alimentos); um curso subsequente (Informática); um curso de Proeja (Agropecuária) e três cursos de graduação, sendo duas licenciaturas (Geografia e Ciências Biológicas) e um bacharelado (Zootecnia).

A nossa trajetória no processo de formação de professores no IF Baiano, Campus Santa Inês, tem início no ano de 2010 e, desde lá nos questionamos acerca do não lugar da Educação de Jovens e Adultos – EJA no currículo dos cursos noturnos de Licenciatura em

Geografia e Licenciatura em Ciências Biológicas. Formamos professores e professoras para atuarem nas escolas de educação básica da região e estas, em sua grande maioria, ofertam esta modalidade educacional para atender aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores – destinatários da EJA, ou mesmo a adolescentes que migram para esta oferta educacional como resultado de políticas inadequadas para correção do fluxo de repetência e evasão da Educação Fundamental e Média. Assim, a enquanto não conseguimos institucionalizar a EJA no currículo oficial destes cursos fomos apresentando-a aos estudantes a partir da sua inserção enquanto tópico em componentes curriculares como Pesquisa e Prática Pedagógica e Políticas Educacionais e, também enquanto oferta de compomente optativo onde nos foi possível discutí-la enquanto modalidade e a partir do enfoque da Educação Popular. O constante interesse de estudantes e a aproximação com as escolas da região foi nos permitindo construir um repertório de ações que passam desde a participação na Jornada Pedagógica de vários municípios até a instituição do Fórum Regional de EJA do Vale do Jiquiriçá – vinculado ao Fórum de EJA[5] da Bahia; a oferta de curso de extensão para profissionais da região e, por fim, a oferta de um curso de Especialização Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional.

Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Geografia nos aproximamos da EJA por meio da realização dos estágios supervionados, principalmente pela maioria dos alunos se constiuirem de estudantes trabalhadores no qual a realização dos estágios no turno noturno, por muitas vezes, se apresenta como única oportunidade de conclusão dessa etapa. Nesse momento, em

[5]Segundo o portal Fóruns EJA – Brasil (http://forumeja.org.br/), os fóruns são espaços coletivos de mobilização que congregam os diversos autores (educadores e educadoras, educandas e educandos da EJA, movimentos sociais e demais sujeitos) para pensar ações e políticas públicas para a EJA. Dessa forma, podemos afirmar também que os fóruns de EJA são compreendidos como espaços de trocas de saberes e experiências, um espaço de reivindicações, debates e reflexões que pensam e militam na EJA como campo de direitos da classe trabalhadora (URPIA, 2009).

contato com a realidade da EJA nos colocamos no lugar de reflexão sobre o lugar que esssa modalidade ocupou na durante nossa formação. Além disso, temos estudantes com histórico de aproximação com a modalidade antes da chegada ao IF Baiano, seja como educadores, seja como alunos. Um outro ponto que nos aproxima da realidade da EJA são as ações desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e algumas ações extensionistas nas escolas da Educação Básica do Vale do Jiquiriçá.

Neste texto nos propomos discutir sobre a EJA e a importância do seu estudo para a garantia de melhores condições de trabalho dos professores e professoras que busca a qualificação do processo de ensinar objetivando melhores situações de aprendizagem para sujeitos jovens e adultos populares, principais destinatários da EJA. O Curso de Extensão intitulado "A aprendizagem ao longo da vida: formação continuada de Professores de EJA no Vale do Jiquiriçá", com 80 horas de duração e ofertado em 2019, configura-se como nosso espaço de reflexão para o registro que ora apresentamos.

Aqui vale destacar a Extensão Universitária, no âmbito do IF Baiano, amparada pelas leis de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é compreendida como um processo [...] educativo, cultural, social, científico e tecnológico, que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento científicos e tecnológicos [...] (IF BAIANO, p. 05, 2019). Então, ao construimos ações extensionistas para a qualificação dos profissionais em serviços compromissados com a EJA, estamos também, fazendo valer um dos pilares da nossa instituição, e ao menos tempo, contruibuindo com a qualificação dos licenciandos e licenciandos ao relacionar a formação profissional ao mundo do trabalho e as demais sociais regionais.

EJA e Extensão no IF Baiano: o início da formação em serviço

O olhar acerca das condições de oferta da EJA no Vale do Jiquiriçá e o posto nos documentos oficiais do MEC e SE/BA nos direcionou a propor um Curso de formação em serviço para professores e professoras da rede pública de ensino que atuam na EJA/PROEJA, objetivando uma formação que lhes permitissem refletir sobre o processo de ensinar e aprender vivenciado junto a estudantes jovens e adultos de forma a possibilitar a necessária reconstrução do fazer pedagógico. Compreendíamos que desta forma estaríamos investindo na qualificação da competência docente ao tempo em que também já contribuiríamos para o avanço da aprendizagem dos/das estudantes da EJA e, consequentemente, com a melhoria da oferta educacional.

No cenário educacional muito se tem produzido acerca da importância da qualidade da formação do/a profissional professor/a para a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, seguimos a perceber que os cursos de formação iniciada de professores/as, em sua grande parte, não contemplam componentes curriculares que preparem o/a professor/a para o exercício profissional na EJA, ou mesmo que, quando o fazem, isto é feito de forma aligeirada e/ou descontextualizada. Do outro lado e de forma ilógica o Ensino Fundamental e o Ensino Médio continuam, insistentemente, a produzir novos/as estudantes para a EJA, a qual vai se sustentando no contexto da escola básica pelo modelo social e político-econômico gestado em nossa sociedade. Assim, a modalidade educacional destinada a sujeitos populares segue, historicamente, acumulando mais fracassos do que atendendo aos princípios educacionais que teoricamente sustenta.

Esta discussão passa, essencialmente, pela assunção do compromisso das instituições formadoras de professores/as – dentre as quais situam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em formar a partir do chão da escola,

considerando o perfil e as condições de vida e de sobrevivência dos sujeitos estudantes destinatários da educação pública básica.

Neste cenário, tomamos como referência documentos como a Política de EJA da Rede Estadual da Bahia – publicada, mas ainda não efetivamente implementada na rede, e a mais recente Política de EJA do IF Baiano – já publicada no site institucional, mas ainda em forma de Minuta, para organizar e ofertar a professores/as da rede pública, atuantes ou com pretensão de atuar na EJA/PROEJA, um espaço de formação que lhes possibilitassem a reflexão do cotidiano vivido nas escolas e salas de aula, assim como a devida reconstrução do fazer pedagógico, de forma que a práxis pedagógica seja capaz de formar jovens e adultos estudantes da EJA/PROEJA na perspectiva do trabalho enquanto princípio formativo para a promoção e exercício da cidadania.

Delineamos então o curso "A aprendizagem ao longo da vida: formação continuada de Professores de EJA no Vale do Jiquiriçá", com 80 horas de duração e o submetemos ao Edital/Chamada Interna Nº: 01/2018/PROEX/CPPEX/IF BAIANO, vinculado Programa PRÓ-EXTENSÃO 2018. Com a aprovação do Projeto nos foi possível iniciar o processo de seleção e implementação do curso; no entanto, já no início percebemos que o aspecto centralizador imposto para o processo de inscrição e seleção já poderia barrar a chegada de muitos/as professores/as. E assim se deu! Com grande procura inicial e pensado para acolher 40 pessoas, apenas 14 chegam a concluir todo o processo digital estabelecido diretamente com o setor de concursos da Reitoria. Lamentando o número de matriculados seguimos na oferta do curso compreendendo que estes poderiam ser elementos de socialização e propagação de ideias que seriam fecundadas durante as aulas e tempos de estudo.

Os sujeitos participantes do curso foram profissionais da rede pública da Educação básica dos municípios do Vale do Jiquiriçá, mais precisamente, dos municípios de Amargosa, Mutuípe, Nova Itarana, Santa Inês e Ubaíra (Figura 02). Conforme Lima (2019), apesar de apresentar realidades distintas, essas cincos unidades federativas têm em comum a desigualdade social, econômica e

educacional presente no nosso país, que se expressam nos indicadores sociais e na realidade material (concreta). Outro ponto em comum entre os cursistas era a atuação como educadores e coordenadoras da EJA em escolas da cidade e do campo. No entanto, em sua maioria, os participantes eram compostos por mulheres, com formações nas diversas áreas do conhecimento, sendo que o tempo de atuação na Educação Básica e na EJA variava entre as/os cursistas.

Figura 02 – Cursistas e membros do Fórum EJA Vale do Jiquiriçá em atividade durante o curso

Fonte: Acervo do curso, 2019.

O nosso objetivo consistiu em formar um coletivo de professores com saberes específicos acerca do ensinar e do aprender na EJA, através da construção de competências político-pedagógicas necessárias ao fazer de sala comprometido com o processo de formação humana e humanizadora dos/das estudantes, assegurando a estes o direito a aprendizagem de saberes sistematizados/científicos. Assim, conhecedoras do perfil desses sujeitos, fizemos a opção pelos referenciais da Educação Popular e da Educação Progressista por nos conduzir pelos caminhos da formação, considerando a perspectiva de sociedade igualitária subjacente aos ideais de educação que promovem.

A Educação Popular foi considerada, em consonância com Brandão (2020, p. 6), enquanto "um domínio de idéias e práticas regido pela *diferença*". Daí, pensá-la como saber da comunidade; como ensino público; como educação das classes populares e, em

especial, como educação da sociedade igualitária, foi uma das nossas tarefas.

Importa o registro de que o nome Educação Popular define um movimento político pedagógico que se originou na América Latina e que no Brasil ganhou visibilidade nos anos 60 – contexto de enfrentamento do Ditadura Militar, tendo o Paulo Freire como um dos principais propagadores. Para Freire, fazer Educação Popular fazia-se necessário por compreender que uma sociedade justa e democrática só se faz possível a partir do processo de conscientização das classes oprimidas e discriminadas; que estas precisam tomar consciência das condições de vida que lhes são impostas, compreendendo quais processos são enredados para a instituição de tais condições.

Freire e Nogueira (2001, p. 19) nos auxiliam a defini-la:

> Entendo a Educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que este esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política.

A Educação Progressista, por sua vez, amparada pelos ideais da Educação Popular, constituiu-se em importante ferramenta para a construção do ato pedagógico solidário, que possibilita o *ser mais* de homens e mulheres populares em sua diversidade. Contempla um processo de formação que tem como ponto de partida a realidade de vida dos excluídos, os esfarrapados do mundo, com os quais somos solidárias.

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível da sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo

> conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 31)

Por isto, Arroyo (2007, p. 35) sinaliza a ênfase no caráter dialógico defendido por Freire e demais teóricos da Educação Popular quando falam de suas experiências com jovens e adultos populares:

> Reconheciam que estes carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação. Carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Nesta perspectiva é que, para dar conta do processo de formação dos/as professores/as cursistas, buscamos diversificar nos instrumentos metodológicos e contemplamos aulas expositivas dialógicas; seminários; trabalhos em grupo; pesquisas na rede mundial de computadores; enquetes; metodologia de projetos; estudo dirigido e visitas a projetos educacionais. A integração teoria-prática partiu de problemas em situações reais, o que possibilitou a reflexão- ação-reflexão da prática vivenciada pelos cursistas em atuação nas salas de aula da EJA. Oficinas e seminários foram construídos para a culminância do Curso. De forma geral, as atividades foram orientadas a partir da dialogicidade (FREIRE, 1987), no fazer junto solidário e propositivo para que as experiências de saber feito já realizadas pelos/as professores/as pudessem ser pensadas e retroalimentadas com o saber teórico tornando-se práxis pedagógica vivida no contexto da Educação Popular. Com isso,

foi possível que possibilitar a reflexão sobre a prática docente e, consequentemente, trocas de saberes os participantes (Figura 03).

Figura 03 – Atividades práticas e teóricas realizadas durante o curso

Fonte: Acervo do curso, 2019.

Enfim, buscando possibilitar aos professores e as professoras em formação um espaço de reflexão acerca do fazer de sala de aula vivenciado na EJA para que, ao reconhecer esta modalidade educacional enquanto campo do direito subjetivo e de responsabilidade pública fossem capazes de garantir o direito dos sujeitos populares aprenderem ao longo da vida, superando a idéia de suplência e aceleração. Relatos de cursistas sinalizam que estávamos no caminho certo!

Novos olhares sobre a EJA: algumas conquistas do processo formativo

Como forma de reflexão e sistematização das experiencias do curso, como também, como forma de avaliar nosso caminhar coletivo durante esse percurso, mobilizamos os professores e professoras a escreverem cartas (ficcional ou não) direcionadas a uma pessoa importante na sua formação pessoal e/ou professional/acâdemica, na qual narrariam as experências e aprendizagens durante a realização do curso.

A qualificação no processo de formação em serviço de professores participantes do curso se deu a partir do desenvolvimento do sentimento solidário com as classes populares.

Relatos de cursistas expressam que esta intenção foi concretizada, por isso, apresentaremos alguns trechos a seguir.

> *"A participação nestes momentos de estudos sobre a EJA, foi de grande valia. Pois em todos os encontros foram de constantes partilhas de saberes, discussões de teorias, estratégias e metodologias enriquecedoras. Também nos oportunizou a refletir sobre a grandiosidade a responsabilidade em trabalhar de forma significativa com a modalidade EJA"* (Maria das Graças Farias Cardoso, Professora Cursista, 2019)

Aqui, percebemos como a caminhada durante o curso despertou uma sensibilização e reforçou compromisso com os sujeitos da EJA, à medida que apresentou estratégias e possibilidades para o processo de ensinar-aprender a partir das reflexões teóricas e trocas de experiências e saberes. Essa reflexão sobre o processo de ensinar e de aprender na EJA, perpassa pelo processo de entender os educandos e educandos como sujeitos ativos na construção do currículo, possibilitando ao/a professor/professora a possibilidade de construção e reflexão sobre conteúdos, metodologias e estratégias didáticas especificas ao ensino da EJA.

Um outro trecho que nos convida a reflexão...

"Em todos os encontros que participei, fomos (eu e meus colegas) orientados por professores e professoras que nos "abriram os olhos" para qual tipo de alunos e alunas estávamos recebendo na sala de aula. Na verdade, são alunos e alunas que já conhecemos, mas que muitas vezes "fechávamos os mesmos olhos" para a forma como eles se apresentavam.
Aprendi ainda meu amigo, que todos temos saberes, dúvidas, angústias, vários sentimentos. Imagine então, quais seriam os sentimentos dos alunos e alunas das turmas da EJA... pense no motivo pelo qual fazem parte dessa modalidade de ensino... pense ainda no que fizeram ou deixaram de fazer para estarem depois de muito tempo assistindo nossas aulas... aulas que nem sempre são agradáveis suficientes e são em sua grande maioria desprovidas de recursos. Pensando em tudo isso e agora pensando nesses alunos como seres humanos ao invés de simples receptores de conhecimento, considero este, mais um aprendizado da minha jornada nesse curso tão rico em saberes para a vida." (Rogério Dias, Professor Cursista, 2019)

Nesse fragmento é possivel identificar a construção de uma visão mais humanizada dos sujeitos da EJA, sujeitos de direitos, com histórias, potencialidades e possuidores de saberes. Em consonância a isso, Arroyo (2007, p. 23) ao falar sobre quem são os jovens – adultos da EJA, afirma que "(..) um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percusos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se relelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos." O trecho da carta-depoimento acima evidencia que estamos caminhando para isso.

A passagem a seguir evidencia como o caminho trilhado durante o curso possibilitou resginficar as visãoes sobre a modalidade educacional:

"A experiência foi de extrema importância na minha formação e capacitação, onde me deparava em uma modalidade que não tinha nenhum contato, apenas a experiencia, de uma certa forma negativa, da minha mãe que acabou desistindo de cursar na EJA. Mas o primeiro ensinamento que jamais irei esquecer é que; é na EJA e não no EJA. Hoje vejo com clareza que a modalidade na EJA vai além da sua nomenclatura. É o contato e vivência de cada um dos alunos, onde me coloco no lugar dele e tento dar o meu melhor, buscando sempre visar para os

> *mesmos a vontade de seguirem em frente, desistir jamais. Esquecendo aquele ditado infeliz* ***que papagaio velho não aprende a falar****."* (Aline Correia de Jesus, Professora Cursista, 2019)

Este talvez seja o ponto final do curso mas, com certeza, o início de práticas mas assertivas com a EJA! Pois, só a partir da compreensão de que os sujeitos jovens e adultos que sejam a EJA têm histórias de vida com extensa privação de direitosde é que se dá a tomada de consciência que uma outra escola e um outro currículo se fazem necessários. Urgente, então, se faz a construção de novas competências pedagógicas.

É a Professora Cursista, Maria das Graças Farias Cardoso, quem nos diz:

> *"A nossa pratica em sala de aula precisa pautar-se na busca, permanentemente por uma educação de qualidade como ação e reflexão sobre o mundo, que objetive a formação integral do educando, e nesse sentido não se limitar a discutir apenas os problemas do cotidiano, mais também comprometido com a transformação da realidade"* (2019).

E assim é! Para que consigamos ter êxito na coordenação de espaços e tempos propícios ao ato de ensinar e de aprender, faz-se necessário o desenvolvimento da capacidade de selecionar e produzir material didático que atenda as especificidades de aprendizagem dos estudantes.

No tempo da formação em serviço o desafio proposto foi o de que buscassem reconstruir o saber de experiência feito, através do processo de ação-reflexão-ação, para que resultasse em novas práticas de ensinar e de aprender, intervindo de forma favorável no direito a permanência com êxito de estudantes da EJA na escola básica.

Considerações Finais

Encontramos em Freire (1996, p. 23):

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isto é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto – alguma coisa* – e um objeto *indireto – a alguém*.

Assim, no tempo em que buscávamos forma em serviço professores e professoras visando a intervenção qualificada na prática pedagógica, também nos formávamos no chão da sala de aula que amparava o processo formativo. Com os nossos pares nos foi possível compreender momentos de ruptura entre a formação acadêmica e o exercício profissional e, a partir daí, ressignificar o próprio processo de formação – tanto o ofertado aos cursistas – retoralimentando conteúdos e formas dos encontros seguintes, quanto a formação inicial ofertada aos/as estudantes dos Cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Baiano, *Campus* Santa Inês. Seguimos portanto, interrogando os currículos destes cursos, além de ter conseguido implementar o primeiro Curso de Especialização do *Campus*, qual seja: Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional.

As aprendizagens foram e são muitas. Então, ainda há muito ainda o que ensinar e muito ainda o que aprender! Afinal, como diz a canção "sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar".

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez**.** Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues . **O que é educação popular.** Disponível no link: http://ifibe.edu.br/arq/20150911222003155692 2168.pdf. Acesso em 28/01/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26/01/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto - Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 26/01/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 13ª ed, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 13ª ed, 1987.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 6 ed. Petrópoços: Vozes. 2001.

GeografAR. **Banco de Dados**: Formas de acesso a terra. Salvador, 2015. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em 29/01/2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/. Acesso em 17/04/2019.

IF BAIANO SI. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Disponível em https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2020/09/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Campus.pdf. Acesso em 22/01/2021

IF BAIANO. Resolução nº 46, de 29 de julho. **Regulamento das atividades de extensões do IF Baiano**. Disponivel em: fbaiano.

edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Resoluçao-46.pdf. Acesso em: 26/01/2021.

LIMA, Aline dos Santos. Produção de saberes para a práxis pedagógica na EJA: diálogos sobre a realidade socioespacial do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. In: Congresso Nacional de Educação, VI, 2019, Fortaleza. CASTRO, P. A. de (Org).**Avaliação: Processos e Políticas**, v.1, Campina Grande: Realize Editora, 2020, p.3349-3368.

LIMA, Aline dos Santos. Dinâmica sócio-espacial do Território Vale do Jiquiriçá: estrutura fundiária e formas de acesso à terra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL 59 DOS ESPAÇOS DE FRONTEIRA, 1., 2011, Marechal Cândido Rondon-PR. **Anais I GEOFRONTEIRAS**. Marechal Cândido Rondon-PR: UNIOESTE, 2011. p. 1-8.

SOARES, Leoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autentica. 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: ITINERÁRIOS QUE SE CRUZAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Arlene Andrade Malta[1]
Rosangela Lima de Neves Rodrigues[2]

Introdução

Este artigo foi pensado para resultar de pesquisa realizada com cursistas da Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional, curso ofertado pelo Instituto Federal Baiano Campus Santa Inês (IF Baiano CSI), localizado no município de Santa Inês (Bahia). De início, buscávamos sistematizar experiências desses cursistas como educadores e educadoras diante de um *quefazer* pedagógico que atribui sentido a aprendizagem escolar alicerçada no contexto de vida e de sobrevivência dos sujeitos estudantes da EJA.

O contexto da pandemia mundial causada pelo Covid 19, dentre tantos outros prejuízos causados a vida humana, impactou na oferta de aulas em todos os sistemas, níveis e modalidades educacionais.

[1] Mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Santa Inês. Coordenadora do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Vale do Jiquiriçá. Coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu EJA articulada a Educação Profissional. Membro do Café Paulo Freire Bahia. E-mail: arlene.malta@ifbaiano.edu.br.

[2] Doutoranda no Programa de Doutorado Multiinstitucional e Multirreferencial em Difusão do Conhecimento (DMMDC/UFBA). Mestre em Ciências Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Santa Inês. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR-UNEB/CNPq). Membro do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Vale do Jiquiriçá. Membro do Café Paulo Freire Bahia. E-mail: rosangela.rodrigues@ifbaiano.edu.br.

A suspensão das aulas presenciais foi um fator que tensionou em muito o curso objeto deste estudo, pois, embora tivéssemos a opção por seguir com a oferta dos componentes curriculares de forma não presencial, tínhamos o desafio de não excluir nenhum dos sujeitos cursistas frente às demandas técnicas e tecnológicas impostas pela necessidade de equipamentos, rede de internet e saberes necessários ao ambiente virtual. Os referenciais da Educação Popular nos conduziram no gerenciamento das questões que foram se apresentando.

O IF Baiano, após exaustiva discussão entre os pares, fez a opção por aderir a Atividades Não Presenciais - APNP, deixando a forma como estas aconteceriam a critério dos profissionais dos *Campi*. Em relação aos Cursos de Pós Graduação foi a Resolução CONSUP Nº 76/2020 que indicou dois possíveis caminhos: seguir na oferta do Curso a partir de atividades remotas, não presenciais, ou adiar a retomada das aulas até que fosse possível o retorno as atividades presenciais. Pela natureza e tempo de início do nosso curso e, ainda, especificidades no perfil dos/as cursistas, foi decisão do Colegiado a opção por suspender o calendário pelo tempo de duração da pandemia.

O tempo que se segue é de muito medo, tensão, tristeza e desesperança frente a perda de milhares de vidas em nosso país e, consequentemente, no entorno de todas as pessoas envolvidas no curso. Buscamos seguir juntos/as e, via aplicativo de *whatsapp*, buscamos, de forma conjunta e solidária, esperançar na partilha de saberes, tristezas e alegrias – cuidamos uns/umas dos/das outros/as da forma que nos foi possível.

O tempo da pandemia vai se estendendo no nosso país como síntese de um cenário de descumprimento das medidas sanitárias; extrema politização da vacina; insignificantes números de pessoas já vacinadas; superlotação de hospitais; falta de oxigênio para tratamentos de doentes e, ainda, inexistência de uma política para vacinação em massa. Junto a isto, também assistimos ao caos no processo político que resulta na derrocada da economia do país. Assim, as condições de vida e de sobrevivência dos sujeitos

populares se precarizam ainda mais e seguem a questionar os referenciais da EJA e da Educação Popular.

O contexto é assustador! Mas, o diálogo estabelecido com a turma ao longo do tempo de suspensão das aulas nos possibilitou de forma sistemática, enquanto Coordenação do Curso, fazer o levantamento periódico quanto às condições objetivas dos/as cursistas para retomarem as atividades de forma remota – o nosso interesse era e seguirá sendo o de inclusão total. Trabalhamos e aguardamos até que 100% dos/as cursistas indicassem que, mesmo de forma limitada, teriam condições de acompanhar o curso através de atividades não presenciais.

Defendemos a EJA enquanto campo de responsabilidade do Estado e de direito subjetivo da população. Portanto, faz-se imprescindível a busca pela garantia deste direito tratando-se da EJA enquanto Educação Básica ou mesmo como educação ao longo da vida. No curso objeto de nossos estudos os sujeitos da aprendizagem são educadores/as que se ocupam da formação básica de jovens e adultos populares, tanto no chão das escolas de ensino básico, quanto das associações, igrejas, sindicatos rurais, dentre outros espaços de natureza pedagógica. Assim, o percurso trilhado se dá na tentativa de consolidar uma política de formação continuada de educadores que assuma o desafio político pedagógico de transpor barreiras já instituídas e ofertar aos estudantes da EJA o acesso ao saber sistematizado capaz de colaborar no processo do *Ser mais*[3].

Desta forma é que o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional - primeira Pós-graduação Lato sensu do IF Baiano *Campus* Santa Inês, assume o desafio de formar educadores/as a partir dos referenciais teóricos da própria EJA e também da Educação Popular. Para tanto, a prática de sala já experenciada interrogará a teoria a fim de que possa (re)significá-la no processo de construção de novos saberes pedagógicos pois, se

[3] Expressão freireana para designar os saltos qualitativos conquistados pelos sujeitos no processo de aprendizagem.

formamos para a sala de aula, é esta, em seus desafios e possibilidades, que deve guiar o processo formativo desde o início.

De forma contrária, podemos correr o risco de, ao não colocar a prática docente e pedagógica como ponto de partida e de chegada da formação, "acabar tão somente por ilustrá-la, não possibilitando ao professor em formação a construção de novos saberes, articulado-os e traduzindo-os em novas práticas docentes" (FUSARI, 1988 *in* PIMENTA, 2009, p. 16).

Ainda no contexto da pandemia, mas já organizando a retomada das atividades de forma não presencial, consultamos cursistas acerca do seu quefazer pedagógico. Nos interessa conhecer o olhar que trazem sobre a sua prática de sala de aula e como significam o processo de aprendizagem dos saberes escolares realizado pelos sujeitos populares, principais destinatários da EJA.

Passemos, então, aos nossos referenciais teórico-metodológicos e, em seguida, a política de formação de professores/as de EJA que buscamos instituir no Vale do Jiquiriçá.

EJA e Educação Popular: contribuições para uma pedagogia engajada

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se em uma das ofertas educacionais que mais indagam a formação inicial e continuada de professores/as. Isto por sua própria natureza, definida pelo coletivo de sujeitos que nela buscam a possibilidade de iniciar e/ou concluir a escola fundamental e média no tempo em que já atendem as demandas do trabalho e da vida adulta. A metáfora utilizada por Miguel Arroyo os define bem: "são passageiros da noite que percorrem os itinerários pelo direito a uma vida justa".

Historicamente os sujeitos da EJA apresentam perfil etário, sócio-cultural e econômico que, quando juntos em suas particularidades, potencializam características que insistem em questionar o currículo instituído oficialmente para as escolas públicas.

> Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. (ARROYO *in* SOARES; GIONANETTI; GOMES, 2005, p. 29)

As diretrizes e propostas pedagógicas, em sua grande maioria, não conseguem dar conta da permanência com êxito destes sujeitos na escola – afinal, quando chegam a EJA já tiveram passagens acidentadas pela escola e dela evadiram ou foram expulsos/as. Em outros tantos casos lhes é possível o acesso ao tempo escolar com a devida certificação; no entanto, esta não representa a construção de saberes necessários a emancipação social e política dos/as estudantes. Afinal, "não basta saber ler mecanicamente 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE *in* Moacir Gadotti, 1996).

Pobreza, desemprego, baixa escolaridade, alienação... condições problemáticas de vida. No cenário dito globalizado as vivências de jovens e adultos, não ou pouco escolarizados, quando articuladas as exigências do mundo técnico e tecnológico geram a precarização da existência humana e, portanto, tensão e baixa aprendizagem. Daí que, em se tratando de currículo escolar, não podemos considerar que na escola estão todos no mesmo barco – talvez estejam no mesmo mar; mas, os tipos de embarcações variam desde a jangada até o mais luxuoso iate e, com certeza, os tripulantes de uma e de outra embarcação, por conta da disponibilidade de recursos, terão viagem menos ou mais confortável e eficaz. Assim é que, por respeito aos estudantes da EJA enquanto sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, precisamos conhecer todas as nuances que podem intervir de forma afirmativa ou não no processo de aprendizagem escolar de forma a colaborar significaticativamente para a vida destes sujeitos.

Sobre o sujeito da aprendizagem, na EJA é preciso saber que:

> Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2003).

Portanto, são os diferentes itinerários educacionais, escolares e humanos que nos interessa acolher. Faz-se necessário conhecer os percursos trilhados por nossos/as estudantes a fim de propor um currículo multirreferencial que possibilite o acesso aos saberes sistematizados de forma humana e humanizadora. Daí, há que se interrogar, ainda, quais saberes devem compor a matriz dos cursos de formação de professores/as para que, em exercício da gestão e docência em cursos de EJA, consigam articular diferentes saberes e variadas possibilidades metodológicas para a consecução de um currículo próprio aos sujeitos da aprendizagem.

A LDB Nº 9394/96, indica que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (ART. 37). Encontra-se aqui o caráter compensatório atribuído a EJA. No entanto, ao longo tempo, pesquisas e produções na área foram suficientes, ao menos, para situar a EJA no campo dos direitos subjetivos e de dever do Estado.

Assim é que a Política de EJA do Estado da Bahia informa que a sua proposta pedagógica...

> está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade dos tempos humanos. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais

> destinatários dessa modalidade de educação. Consequentemente se orienta pelos ideários da Educação Popular: formação social, política e profissional. Para Paulo Freire o conceito de *Educação de Adultos* vai se movendo na direção da *Educação Popular* na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. (SEC/BA, 2009)

Nesta perspectiva, reivindicamos um currículo para a formação de professores/as que possibilite a prática de sala que se coloca a serviço das camadas populares, ou seja, que comunga com os ideários destes grupos populacionais. Para tanto, faz-se preciso que se queira e se lute pela democratização do saber sistematizado capaz de transformar significativamente a vida dos envolvidos.

O cruzamento da EJA com a Educação Popular já foi aqui anunciado em diversas passagens, e o sustentamos como essencial a prática que se pretende emancipadora. Podemos afirmar que a Educação popular nasceu no seio de organizações populares e nelas foi tomando forma, crescendo e fazendo barulho. Ecoa em outros espaços educativos e chega a escola, encontrando na EJA a sua morada, basicamente pelo coletivo de sujeitos que a ela chegam. Sempre pobres, jovens - cada vez mais jovens, juntam-se a pessoas adultas e idosas nas salas de aula. O desafio de ensinar vai ficando cada vez mais complexo se considerarmos as expectativas que cada tempo humano traz consigo. Insistentemente nos perguntamos quais competências nós, professores e professoras, construímos quando saímos da Educação Fundamental e Média e adentramos nas salas de EJA, uma vez que lá não sabemos lidar com diferentes faixa-etárias na mesma série/ciclo e, na EJA nos arvoramos a ensinar na mesma sala e de uma só vez três ou quatro tempos humanos representados pelos sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Isto, por si só, já justifica o caráter plural, democrático e politicamente competente do currículo reivindicado para a EJA.

Importa-nos também anunciar que os desafios encontrados por professores/as de EJA não se traduzem em impossibilidades. De certo, dificuldades são impostas ao ato de ensinar e de aprender

quando situadas no contexto da escola tradicional mas, das andarilhagens realizadas nesta oferta educacional nasce um sentimento esperançoso que nos informa:

> a aprendizagem escolar dos jovens e adultos das classes populares se faz possível sim! Basta que reconheçamos os sujeitos da aprendizagem em sua inteireza e em espaços formativos onde podem recapitular os saberes produzidos pela história do seu povo (por sua ancestralidade) e os possam expressar nas diversas formas de interação com o mundo objetivo que lhe é apresentado e no qual intervém constantemente. Trabalhamos, portanto, na dimensão do vivido-concebido. (MALTA, 2013)

Este movimento nos é possível a partir da assunção da metodologia proposta pela Educação Popular, tão cara a Educação de Jovens e Adultos. É o fazer junto na perspectiva da dialogicidade. Nesta, o fazer pedagógico vai sendo tecido, costurado, levando em consideração a realidade vivenciada pelos sujeitos da aprendizagem e os saberes escolares. Ao currículo, impõe-se a transgressão de fronteiras antes demarcadas para que possa colocar a escola a serviço dos grupos populares, permitindo que a educação como prática da liberdade se faça.

De Bel Hooks (2017, p. 25) partilhamos:

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação teem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espitiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Daí, a compreensão de que se faz preciso formar professores/as a partir dos mesmos referenciais teóricos e metodológicos que propalamos que devem ser assegurados pela escola básica quando

esta se propõe a educar para transformar. É este o exercício que assumimos no IF Baiano, *Campus* Santa Inês, quando nos propomos a construir e coordenar um curso de formação de professores/as de EJA alicerçado na Pedagogia Popular.

A Política de Formação de Professores/as do IF Baiano e a formação continuada de professore/as do Vale do Jiquiriçá

A temática sobre formação de professores/as que atuam na Educação Básica tem sido amplamente debatida por diversos setores sociais interessados em educação, principalmente, na academia. Entretanto, ainda permanecem espaços vazios no tocante à regulamentação, gestão e atuação profissional.

No que se refere à formação de professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a lacuna ainda é maior. É um campo que vem se constituindo em um contexto de contradições, visto que, mesmo quando se discute a necessidade de uma política de formação inicial e continuada de professores para os diferentes níveis e modalidades, esta não tem os professores e outros sujeitos envolvidos no processo como autores dos discursos (NÓVOA, 2011). O lugar de atuação que ocupam, então, e suas especificidades, não são considerados na construção de políticas de formação docente e, com isto, não se garante a construção de planos formativos que tragam robustez, reafirmando os professores numa perspectiva de valorização de seus saberes, campos de atuação e da cultura docente.

A Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica do IF Baiano é cuidadosa ao trazer saberes prévios, teóricos, experiências, pluralidade de contextos, atribuindo peso a estes. Demarcamos o capítulo IV desta Política que em seu art. 4º destaca pontos que consideramos necessários ao processo de formação docente, quais sejam:

> II- a mobilização de saberes prévios compreendendo que, nos processos formativos, os saberes teóricos e de experiência já

> disponibilizados pelos professores em formação podem ser ressignificados e ampliados, considerando a pluralidade de contextos e sujeitos que dão forma à prática educativa;
> III - o compromisso técnico-político que pressupõe a participação de maneira colaborativa, a solidariedade com a existência dos segmentos populares e a diversidade dos sujeitos, constituindo comunidades de aprendizagem que promovam o saber ser e o saber fazer na trajetória de construção do conhecimento científico. (IF BAIANO, 2018)

O mesmo documento trata sobre a formação continuada de professores/as e, no Capítulo VIII, Artigo 17, reafirma a importância de considerar e articular os diferentes saberes produzidos na prática pedagógica promovendo-os a conteúdos do próprio processo formativo, de forma a desmistificar a ideia da formação inicial como aligeirada e da formação continuada como reparadora:

> a articulação de antigos e novos conhecimentos sobre questões da Educação, à luz da teoria e da experiência profissional; - o desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente; - o conhecimento tácito e a experiência profissional em educação, como objeto de estudo do professor; - a reflexão de questões que permeiam a profissão docente. (IF BAIANO, 2018)

Evidentemente não podemos deixar de pontuar aqui que, a partir década de 90 discursos e ações no sentido da importância da formação inicial de professores/as passaram a considerar seus saberes e fazeres e, também, o fato dessa formação passar a acontecer a partir de concepções mais democráticas. Todavia, o caminho não é só de ascendência pois, têm-se encontrado muitas limitações. Primeiramente, na assimetria de poder entre a academia e as escolas, dificultando o trabalho em conjunto - seja por falta de hábito, seja por condições materiais muito diferentes ou, ainda, por culturas institucionais muito diversas. Ademais, muitos professores não reconhecem e/ou valorizam as construções teórico metodológicas construídas na labuta do fazer pedagógico por

insegurança, falta de tempo em sistematizá-las ou até mesmo por resistência dos profissionais técnicos em abrirem espaços para novas possibilidades de escuta e construção coletiva.

Compreendemos que estas limitações reverberam a importância da inter-relação entre a formação inicial e continuada. Afinal, elas evidenciam o significado de se considerar os princípios da educação popular, contextualizada, significativa e de dimensão pessoal, ou seja, a formação de professores que se efetiva a partir da conjunção entre heteroformação, ecoformação e dimensão pessoal. É, portanto, considerar a tripla dimensão no processo de formação inicial e continuada: eu, o mundo e os outros. Destaca-se aí a importância da relação que cada sujeito mantém com a sua trajetória, bem como as aprendizagens que constrói por meio das suas experiências.

Estamos falando aqui, não sobre descarregar a responsabilidade única ao indivíduo sobre sua formação docente, obrigando os/as professores/as - mesmo sem que percebam, a consumir cursos e projetos de aperfeiçoamento profissional descontextualizados do seu quefazer docente; estes, oferecidos por programas governamentais ou fruto de sua própria busca. Defendemos que a formação, tanto inicial quanto em serviço, deve questionar saberes e formas já instituídos, para que se faça possível a (re)construção de saberes e práticas pedagógicas mais solidárias, fruto do fazer junto e da luta em defesa da escola pública de qualidade para todos e todas.

Semelhante reflexão encontramos em Paulo Freire (2003, p. 28) quando fala sobre a experiência da docência:

> Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]

Permanente e politicamente engajado, o processo de formação inicial e continuada deve ter diretividade de forma a superar a

concepção de transmissão de conhecimento, treino, reparação, capacitação... Ou seja, precisa ser desenvolvido de forma que o profissional assuma o protagonismo de sua formação. É por isso que o IF Baiano *Campus* Santa Inês, traça o percurso formativo da Especialização em EJA a partir da escuta e do diálogo entre os sujeitos que vivenciam a prática pedagógica junto à jovens e adultos populares da região do Vale do Jiquiriçá. Assim, vai se constituindo de forma articulada aos princípios e concepções que norteiam o projeto educacional projetado pela instituição, às vozes dos sujeitos que vivenciam a prática da EJA e as concepções basilares da Educação Popular, a qual nos concebe como seres inacabados e, portanto, que se completam no pensar e fazer junto.

No Projeto Político Pedagógico do Curso (IF Baiano, 2019), consta:

> O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá[4] tem 301.682 habitantes distribuídos numa área de 10.287,05km², sendo que 174.633 pessoas vivem no espaço urbano (54,5%) e 127.049 vivem no meio rural (45,5%). Apesar da alta taxa de urbanização dos municípios da região, assim como a grande maioria dos municípios situados no interior do país, as atividades agropecuárias constituem uma importante fonte de trabalho e renda. [...] parte da população rural vive e trabalha em um dos 25.997 estabelecimentos rurais existentes nos 20 municípios que compõem esse recorte espacial [,,,] De acordo com os dados sistematizados pelo Grupo GeografAR/POSGEO/ UFBA/CNPq, em 2012, desse total de estabelecimentos, 86,7% compõem a forma espacial denominada de agricultura familiar.

[4] O território de identidade é a regionalização oficial da Bahia desde 2007. Trata-se de uma política implementada na esfera nacional, a partir de 2003, no âmbito da então Secretaria de Desenvolvimento Territorial ligada ao antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário. O objetivo dos Territórios de Identidade é a implantação de políticas de desenvolvimento rural sustentável com a participação social, sendo o critério de delimitação a autoidentificação, portanto, baseados na identidade e no pertencimento dos grupos sociais. Na Bahia, estado que possui 27 unidades territoriais, esse modelo entrou em vigor somente a partir de 2007 devido às divergências político-partidárias entre o governo estadual – na época, o Partido da Frente Liberal – e o federal – Partido dos Trabalhadores (LIMA, 2008).

Dados do IBGE informam que 51,3% da população possui rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo (IBGE, 2010) e a taxa de escolarização, entre 6-14 anos, é de 97,5% (IBGE, 2010). Não temos estes dados para o Ensino Médio; entretanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), informa taxa de 4.3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que nos anos finais esse índice ainda cai para 3.3 (IBGE, 2015). Com esta projeção, vislumbramos o cenário atual e futuro da EJA na região.

Assim, o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional, ofertado a educadores e educadoras do Vale do Jiquiriçá, foi tomando forma a partir da sistematização de questões que nos chegavam via participação em jornadas pedagógicas, indagações de estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia e licenciatura em Biologia – os quais chegavam as salas de EJA no estágio e/ou na participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assumimos, então, o compromisso de chegar mais perto e caminhar junto aos sujeitos da práxis pedagógica e, em um primeiro momento, propomos e ofertamos o curso de extensão "A aprendizagem ao longo da vida: formação continuada de Professores de EJA no Vale do Jiquiriçá". No tempo em que este se desenvolvia, e a partir das questões levantadas pelos participantes, construímos o Projeto do Curso de Especialização, submetido ao CEPE e CONSUP e iniciado no final de 2019 – encontrando-se no momento ainda fortemente impactado pela Pandemia do Covid 19.

O objetivo primeiro do Curso é o de oportunizar que professores/as tenham acesso a estudos dos referenciais da EJA e da Educação Popular, uma vez que sempre nos é informado a ausência destes saberes no processo de formação inicial, e mesmo em serviço, do/a professor/a. Como defendemos a importância destes para o fazer comprometido com a aprendizagem dos estudantes, nos unimos ao grupo de docentes para reescrever a História da EJA no Vale do Jiquiriçá.

Figura 1 –: Primeira turma do Curso de Especialização em EJA articulada a Educação profissional , IF Baiano Campus Santa Inês

Fonte: Acervo do curso, 2019.

Da militância na área, fica a percepção de que os cursos de formação de professores, apesar de constituírem-se sob diferentes paradigmas e investirem, sistematicamente, em novas concepções de ensino e de aprendizagem, nem sempre têm conseguido que os egressos atuem de maneira diferente e prospectiva em relação à diminuição dos índices que expressam a baixa aprendizagem dos estudantes. E na EJA este desafio se agiganta! Algo sempre escapa ou estar por vir! Parece-nos que os saberes e fazeres aprendidos nos cursos não possibilitam a ressignificação do percurso formativo vivenciado enquanto cursista para, quando na condição de regente, ser capaz de produzir as condições necessárias à produção do conhecimento acadêmico.

Acreditamos que é no enfrentamento das questões vivenciadas nas salas de aula que, de forma coletiva, conseguiremos desenvolver um projeto de formação que rompa com o já instituído e proclame novas e melhores formas de pensar e de fazer a formação tanto dos/as professores/as quanto dos estudantes da EJA.

Ao longo da oferta do componente curricular "Educação Popular", dialogamos com docentes cursistas acerca da

importância de aprendizagens significativas para os estudantes, considerando os saberes escolares. Parceiros/as na caminhada, professores/as cursistas nos auxiliam na reflexão.

> *"Para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos diversos sujeitos, imersos no processo educacional. A importância da aprendizagem significativa dos saberes escolares para os sujeitos populares permite a formulação de problemas de algum modo desafiante que incentivam o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeamento, modificações de comportamentos e contribuindo para utilização do que é aprendido em diferentes situações. Dessa forma não se trata de reduzir o status do conhecimento científico, mas elevar as outras formas de conhecimento, fazendo relações entre saberes, apresentando, explorando e discutindo diferentes visões de mundo. Acredito que levar em conta a perspectiva desse questionamento para a educação dos diferentes sujeitos em nosso país é primordial, pois vislumbra uma forma de levar em conta a subjetividade do aluno e situá-lo como transformador de seu próprio mundo, fazendo assim uma educação científica crítica e cidadã."*(**Tânia Santos**, cursista da especialização em EJA, 2021)
>
> *"Os saberes escolares são fundamentais na formação de sujeitos críticos e ativos perante a sociedade. O conhecimento (teórico e prático) é a chave para a formação de consciência."* (**Geiza Souza**, cursista da especialização em EJA, 2021)

> *"É não ter mais um olhar simplista sobre o mundo que o cerca, fazer uma análise crítica do contexto e ter possibilidades de posicionar-se e intervir."* (**Heleny Nunes,** cursista da especialização em EJA, 2021)

> *"A aprendizagem significativa cria possibilidades objetivas para que os estudantes produzam sentidos e significados acerca do conhecimento formal que é difundido/construído pela instituição escola. Essa relação do conhecimento científico e o saber prático além de favorecer a aprendizagem, interage com a vida cotidiana dos sujeitos populares."* (**Elane Carmo**, Cursista da Especialização em EJA, 2021)

Acreditamos, pois, que os/as docentes cursistas estão a nos indicar que questões que envolvem o processo de aprender na EJA só serão verdadeiramente compreendidas se não perdermos de vista a história dos sujeitos que encarnam os saberes construídos ao longo da vida e os (re)significam no tempo da escolaridade, avançando mais ou menos na aprendizagem dos saberes sistematizados como resultado do processo cognitivo, mas também sócio-histório-cultural de construção do conhecimento.

Podemos compreender esta construção quando, na luta pela sobrevivência os segmentos populares vão se apropriando de técnicas e da tecnologia disponível para acessar espaço de maior valoração pessoal e do seu coletivo. E isto é pura Educação Popular, quando compreendida na perspectiva de Freire e Nogueira (2001, p. 66), "como o espaço onde as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver".

E, reconhecendo a importância do caráter emancipatório da prática pedagógica progressista é que também professores/as cursistas nos chamam a atenção para o lugar que deve ser ocupado pelos/as docentes, de forma a ensaiar um exercício democrático de construção de saberes de forma solidária, enredada e tecida junto aos estudantes jovens e adultos.

> *"A importância da aprendizagem dos saberes escolares para a vida dos sujeitos populares se dá na medida em que o professor é o mediador entre o ensinar e o aprender. Quando o papel que o professor desempenha é baseado na valorização do conhecimento que o aluno traz, das suas vivências, experiências , desejos , sonhos para a partir dessa premissa seja apresentado o novo e assim construir uma relação entre esses sabres é assim tornar a aprendizagem significativa para a vida de cada um".* (**Eliane Oliveira**, Cursista da Especialização em EJA, 2021)

> *"A aprendizagem significativa dos saberes escolares parte do pressuposto de permitir que os sujeitos populares tenham acesso aos conhecimentos científicos construídos ao longo do tempo, nesse sentido estes devem aliar aos saberes dos sujeitos que acessam à educação. Logo a sua importância converte-se na possibilidade de permitir aos educandos novas possibilidades*

de aprendizagens sem desconsiderar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação humana, política e social". (**Evandro Bispo**, Cursista da Especialização em EJA, 2021)

Neste complexo cenário é que professores/as da EJA vem buscando a formação em serviço visando construir novos referenciais que expliquem o processo de aprender dos estudantes jovens e adultos e, em especial como a aprendizagem realizada impacta na melhoria das condições de vida e de sobrevivência destes sujeitos.

Considerações finais

Pensar na formação docente a partir dos ideários da Educação Popular é uma revolução de valores pedagógicos. Exige que nos assumamos como seres inacabados e que, portanto, no processo de permanente formação devemos contar com saberes de outros tantos sujeitos inseridos e comprometidos técnico e politicamente com o objeto estudado. Saberes que somem, sem vislumbrar hierarquia entre eles – que cheguem de técnicos e assessores do MEC em cumprimento ao seu papel, e também de teóricos da área, colegas educadores/as e estudantes.

A EJA reafirma a compreensão de que aprendemos e ensinamos ao longo da vida; estamos no centro do processo educativo e jamais nos concluímos. Isso significa dizer que o nosso fazer, quando comprometido com uma educação que se pretenda conscientizadora, não deve estar apartado de uma prática permanente de vida.

Assim sendo, defendemos o caminhar de educadores/as e estudantes como sujeitos do próprio processo formativo, não para que se adaptem ao mundo, mas para que o interroguem e nele se insiram de forma qualificada, intervindo e o transformando.

Parece simples evidenciar que deve haver entre formação inicial e continuada e o lugar que estas devem ocupar na formação profissional de educadores/as - não apenas em uma dimensão

técnica mas, principalmente, experiencial. No entanto, processos históricos apresentam a efetivação da formação docente em perspectivas menos solidárias ou mesmo autoritárias.

O que estamos fazendo aqui é defender que a prática educativa deve se dar a partir de saberes dos sujeitos nela envolvidos/as. Mas, como já nos disse Freire, "a realidade deve ser ponto de partida e nunca de chegada". O objetivo é possibilitar sempre o "*ser mais*".

É o que nos move: semear para que cada vez mais educadores e educadoras da EJA possam reinventar a identidade docente e ensinar os seus educandos e educandas para a prática da liberdade!

Referências

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública in SOARES, Leôncio; GIONANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 6 ed. Petrópoles: Vozes. 2001.

FUSARI, José. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão in PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma Biobibliografia. SP: Cortez, 1996.

GIONANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IF BAIANO. Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Salvador. **Resolução nº 14, de 14 de março de 2018**. https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wpontent/uploads/sites/2/2018/05/Pol%C3%ADtica-Institucional-para-Forma%C3%A7%C3%A3o-Inicial-e-Continuada-de-Professores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o- Acesso em 03/02/2021.

MALTA, Arlene A. Educação de jovens e adultos sob o olhar da epistemologia africano-brasileira: desconstruindo metanarrativas. **Opará - Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, ano 1, vol. 1, jan./jun. 2013.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. Pinhais: Melo SEC/BA. Política de EJA: aprendizagem ao longo da vida. Salvador, 2009. http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf. Acesso em 01/02/2021

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em http://www.acaoeducativa.org/kohlp.PDF. Acesso em 24/04/2003.

A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE MULHERES, ESTUDANTES, EDUCADORAS – EXPERIÊNCIA DO PROJETO MÃOS MARGARIDAS

Dolores Setuval Assaritti[1]
Aila Cristina Costa de Jesus[2]

Introdução

No presente texto, dentre as diversas dimensões da Extensão, trabalharemos na perspectiva do projeto extensionista como processo educativo, de partilha de saberes e aprendizagens entre os sujeitos participantes. Olharemos para as ações do Projeto Mãos Margaridas[3] desenvolvido durante o ano de 2019, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) no município de Santa Inês-Ba onde também está localizado um dos seus *campi.*

O Projeto Mãos Margaridas[4] propôs a construção de uma rede de mulheres autônomas, moradoras do município de Santa Inês, que almejavam por autonomia financeira, independência e apoio

[1] Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp, Docente do IF Baiano *campus* Santa Inês BA, dolores.assaritti@ifbaiano.edu.br.

[2] Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal Baiano *campus* Santa Inês, Mestranda em Geografia pela Universidade Federal da Bahia, ailacristinacj@gmail.com.

[3] Projeto de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (*campus* Santa Inês) contemplado no edital nº014/2018 em novembro de 2018 e desenvolvido no ano de 2019 com orçamento de 3 mil reais.

[4] Este nome foi escolhido coletivamente pelas mulheres e faz referência à forma manual de produção dos trabalhos por elas desenvolvidos.

em suas atuações profissionais. Ao todo participaram do Projeto 35 mulheres[5] do município e também 18 estudantes do IF Baiano.

Traremos uma explanação sobre a importância da articulação entre Ensino Pesquisa e Extensão para a formação de mulheres. Olharemos para a partilha de saberes entre a comunidade e as estudantes gerada com a extensão como crucial para a compreensão da desigualdade de gênero e como um caminho potente para a construção de uma prática feminista libertadora. As imagens e os depoimentos das estudantes e mulheres participantes do Projeto são frutos do processo pedagógico de construção e significação presente em cada ação realizada.

A extensão no âmbito do Instituto Federal Baiano

O desenvolvimento de atividades extensionistas estão presentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) desde a sua criação[6], um diferencial na oferta do ensino médio técnico das demais instituições de ensino. É finalidade institucional dos mesmos o desenvolvimento de programas de Extensão com seguinte objetivo:

> " (...) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos" (BRASIL, p.04, 2008).

A Extensão foi regulamentada no IF Baiano pela Resolução nº 46, de 29 de julho de 2019. Esse documento evidencia a importância do diálogo entre os IFs e a sociedade, enfatizando

[5] As mulheres que podem ser identificadas nas fotos deste artigo assinaram um termo de consentimento autorizando o uso de suas imagens.
[6] Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que estabelece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

demandas sociais. De acordo com o documento, no âmbito do IF Baiano Extensão é entendida como

> (...) um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico, que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento científicos e tecnológicos visando ao desenvolvimento socioeconômico sustentável local, regional e territorial (IF BAIANO, p. 05 - 06, 2019).

O fato do IF Baiano *Campus* Santa Inês estar localizado em um Território de Identidade marcado por fortes desigualdades sociais, sobretudo no que se refere ao acesso a terra e educação, bem como, ao lazer e cultura, mostra ainda mais a importância da realização de ações que promovam a partilha de saberes entre a comunidade que cerca a instituição e os saberes docentes e discentes, contribuindo assim, na efetivação dos objetivos e finalidades dos IFs.

Os pilares da Extensão no IF Baiano são pautados nos princípios da indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, da inter/transdisciplinaridade, da promoção da cidadania e responsabilidade socioambiental, do desenvolvimento local, regional e territorial, da difusão de conhecimentos, da capacitação técnica, operativa e instrumental, da assessoria técnica e extensão rural e da arte, cultura e desporto na construção da identidade regional (IF BAIANO, 2019).

Em consonância com Flores (2019) a extensão possibilita

> A construção de saberes, práticas e vivências não se limita ao espaço restrito da sala de aula, as experiências geradas a partir das ações de extensão proporcionam que os estudantes saiam da 'bolha" da ementa das suas grades curriculares dos cursos e tenham a possibilidade de conhecer casos e situações concretas, complementando sua formação (p. 20).

O educador Paulo Freire, em sua obra "Extensão ou Comunicação?" entende a extensão como "ação cultural", e aponta o contrário a isso como uma "invasão cultural". Por "cultura" o autor compreende tudo o que desenvolvemos, ação transformadora, aquela que atua no meio natural transformando-o, ou seja, práxis, trabalho. Trabalho este que pode ser material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual. Para o autor, "(...) o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (1977, p.36).

Estudos de "Gênero" no ensino, pesquisa e extensão do IF Baiano

> Foi através do Projeto Mãos Margaridas que iniciei meus estudos e pesquisas voltados para as mulheres e, principalmente, para as mulheres aqui do Vale do Jiquiriçá.[7]

O Projeto Mãos Margaridas propôs a construção de uma rede de mulheres autônomas – trabalhadoras do campo, vendedoras, artesãs, costureiras, cozinheiras, pequenas produtoras, feirantes etc. – mulheres baianas, moradoras do município de Santa Inês, que almejavam por autonomia financeira, independência e apoio em suas atuações profissionais. Buscou-se visibilizar a condição socioeconômica dessas mulheres que possuem o trabalho manual autônomo e pouco valorizado como uma alternativa de subsistência. Além disso, a conquista de espaço no cenário econômico do município, a promoção do debate sobre a produção coletiva feminina e, sobretudo, sobre a representação da mulher nesse cenário foram pautas levantadas na execução do Projeto.

Ao mirar tais objetivos, o Mãos Margaridas visava alcançar muito além da questão referente à situação de trabalho e renda de

[7] Depoimento de uma estudante do curso de Licenciatura em Geografia do IF Baiano.

cada mulher e sim adentrar à discussão acerca das condições histórico-sociais que geram a desvalorização do trabalho das mulheres, a dupla jornada de trabalho, as múltiplas formas de opressão vivenciadas diariamente por cada uma delas, considerando principalmente as especificidades da vida de cada uma.

Keila Deslandes (2017), na época da publicação de seu livro questionou se após aquela década de políticas de formação continuada de professores e professoras para as temáticas de Gênero, estaríamos mais próximos de "*uma escola promotora da igualdade de gênero no Brasil?*" (DESLANDES, p. 85-86, grifo da autora). A autora analisou o percurso das definições legais acerca da temática Gênero em marcos legais da educação nacional, desde a Constituição de 1988, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a consolidação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e também da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Segundo a autora, a partir da incorporação dos estudos de Gênero instaurou-se no Brasil a possibilidade de pedagogias transformadoras acerca das experiências de Gênero e Sexualidade nos currículos. Mesmo lentamente o desenvolvimento de tais políticas, sinalizavam um importante reconhecimento dessa temática e da sua importância para abraçar as diferenças de gênero e sexualidade (DESLANDES, 2017).

No entanto, a partir dos acontecimentos políticos desencadeados em 2016, estamos vivendo novamente a retomada de preconceitos, intolerâncias e desinformação em relação a Gênero e Sexualidade. Travou-se um embate político ideológico, uma reação conservadora ao fortalecimento das pesquisas aceca dessas temáticas acarretando um retrocesso nas políticas educacionais conquistadas até então (DESLANDES, 2017).

No âmbito do IF Baiano a inserção do Gênero como campo de estudo na articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão vive um processo de avanços e retrocessos. Dentro do currículo das licenciaturas do IF Baiano é ofertada uma disciplina obrigatória

denominada Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP). Essa disciplina é diluída em quatro componentes curriculares e a PPP III é a principal responsável pela abordagem das especificidades da educação básica como a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a questão racial e os conceitos de Gênero e Sexualidade.

Importante ressaltar que a inserção desses componentes deu-se em virtude da mobilização política dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada de forma a garantir e contemplar a diversidade desses distintos sujeitos que têm direito a uma oferta educacional que lhes reconheça, de forma a legitimar e fortalecer a suas identidades. Portanto, embora as questões pertinentes à raça, gênero e sexualidade não sejam consideradas como modalidades específicas dentro do currículo dessas licenciaturas, elas foram integradas dentro da ementa da disciplina PPP III, com objetivo de abordar tais conceitos e sensibilizar os futuros professores e professoras para uma prática pedagógica consciente.

No que diz respeito à questão racial, a disciplina PPP III contempla o que é previsto pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituíram a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e a promoção de uma educação das relações étnico raciais na Educação Básica. A aprovação dessas leis significaram uma ruptura epistemológica, um movimento muito importante na direção de uma educação mais diversa, democrática e antirracista (PEREIRA, 2011).

Articulado com o ensino e a extensão, o desenvolvimento de pesquisas acerca das temáticas raciais e indígenas no IF Baiano conta com o trabalho do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI) um núcleo de natureza propositiva, consultiva e deliberativa voltado para o fomento a estudos das questões étnico-raciais, e desenvolvimento de ações de valorização das identidades

afro e indígenas[8]. No campus Santa Inês uma das atuações do NEABI acontece por meio do Grupo de Estudos Negros[9] (GENE).

Ao compararmos a trajetória da inserção curricular das temáticas Afro-brasileira, Africana e Indígena com as questões de Gênero e Sexualidade percebemos o quanto ainda há de se conquistar em termos legais e institucionais para alcançarmos uma formação docente realmente comprometida com as diversidades. Em termos de ensino, apensar de a disciplina PPP III abordar a temática, muitas estudantes afirmavam que os estudos feministas eram contemplados pelo próprio GENE ao abordar escritoras negras, já que na época da execução do Projeto Mãos Margaridas havia uma lacuna nessa área principalmente por não haver um grupo de estudos específico para abordar o tema.

Em 2020 houve a publicação do regulamento do GENI - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade do IF Baiano, uma recente conquista institucional, trata-se de um setor propositivo e consultivo, que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade[10]. Os próximos passos serão a efetivação desse núcleo articulando os três pilares institucionais – ensino, pesquisa e extensão – para fundar o Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual (NEDS) e ao Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher (NEIMU) no campus Santa Inês e, então, efetivar a Política de Diversidade e Inclusão[11] do IF Baiano.

Como retrocesso, em decorrência dos cortes orçamentários efetuados pelo atual governo em toda a rede federal de ensino, a Pró-reitora de Extensão do IF Baiano suspendeu o edital do Projeto

[8] Título 1, Art. 1 – Regimento Interno do NEABI IF Baiano, 2014.

[9] Grupo de Estudos composto por professoras e estudantes das licenciaturas cujo objetivo é construir referenciais afirmativos acerca das questões que tocam a constituição identitária dos povos negros e afro-brasileiros, criado em 2014 no *Campus* Santa Inês (Portaria nº 31 de março de 2019).

[10] Capítulo I, Art. 1 – Regimento Interno do GENI IF Baiano, 2020.

[11] Aprovada pela Resolução nº 12 do Conselho Superior em 09 de outubro de 2012.

Margaridas[12] e, consequentemente, o Projeto Mãos Margaridas foi finalizado em dezembro de 2019. A interrupção do Projeto pela atual política nacional não é um fato isolado, a crise política e educacional por que passa o país é fruto do sucateamento planejado das instituições públicas de ensino e o embate contra as políticas públicas afirmativas tem crescido. O conhecimento é construído pelas suas referências, pelas suas fontes e quanto mais plurais e diversas forem tais referencias mais democrático será o ensino, nesse sentido, o currículo pode ser visto como um território de enfrentamento e de disputa ideológica acerca da visão de mundo que será por ele ensinada.

Mãos Margaridas, a extensão na formação de mulheres

O Projeto Margaridas, lançado pelo IF Baiano em 2015, contempla editais para desenvolvimento de projetos de extensão voltados para qualificação profissional de mulheres, com intuito de reduzir desigualdades sociais e econômicas, combater a violência contra a mulher, promover inclusão socioprofissional e igualdade de gênero. Com apoio deste edital desenvolveu-se no ano de 2019 em Santa Inês-Ba o Projeto Mãos Margaridas.

Ao todo 35 mulheres[13] do município participaram do Projeto, a maior parte era de moradoras da cidade e algumas dos Assentamentos de Reforma Agrária do município de Santa Inês. A maioria era maior de 40 anos e negras, perfil que retrata o cenário do país, pois, ao considerarmos a cor/raça há maior proporção para as famílias chefiadas por mulheres negras, ou seja, são elas as responsáveis pelo sustento e manutenção do lar (MARCONDES, 2013).

[12] O edital homenageia Margarida Alves, trabalhadora rural, defensora dos direitos humanos assassinada em 1983 na Paraíba, considerada um dos maiores nomes da luta sindical no Brasil.

[13] As mulheres que podem ser identificadas nas fotos deste artigo assinaram um termo de consentimento autorizando o uso de suas imagens.

Segundo Pinheiro (2019, p.8), a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, "ainda havia no Brasil mais de 6 milhões de pessoas ocupadas em trabalho doméstico remunerado, sendo que, destas, 92% eram mulheres". É a categoria profissional que mais abarca mulheres. Não existe tempo de descanso para netas de lavadeiras, nem lazer, férias, aposentadoria, qualificação.

Silvia Federici, filósofa e ativista feminista, argumenta que o Estado apropria-se da construção social do gênero feminino ancorada na sua suposta natureza biológica atrelada à sensibilidade, à maternidade, ao cuidado, para justificar a exploração das mulheres no trabalho doméstico, como se esse trabalho fosse uma dedicação intrínseca à todas as mulheres, à natureza feminina (FEDERICI, 2019).

Ao longo de 2019 foram realizados quatro encontros e três feiras de economia solidária. Os encontros foram realizados aos sábados, com duração média de 4 horas cada, na sede da Secretaria de Agricultura, Pecuária e Meio Ambiente do município, apoiadora do Projeto, e as feiras foram realizadas em praças públicas. Os encontros foram marcados por músicas, vídeos e rodas de conversa (Figura 01), algumas atividades com temas específicos foram planejadas previamente, como a produção de cartazes (Figura 02) e outras espontâneas (Figura 03). Cada encontro possuía uma estrutura de acolhimento inicial, uma dinâmica específica para inserir o tema e uma finalização geralmente com música e dança.

[14] Fala de uma professora colaboradora do Projeto Mãos Margaridas.

Figura 01 – Roda de conversas Projeto Mãos Margaridas

Fonte: Acervo do Projeto, 2019.

O orçamento foi utilizado principalmente na aquisição de alimentos para os lanches, muitas vezes foram adquiridos produtos das cozinheiras do próprio grupo. Investiu-se também na compra de materiais de papelaria, de divulgação, brinquedos para as crianças filhos e filhas das mulheres do grupo e no transporte das alunas do IFBaiano para os locais dos encontros.

A equipe executora do Projeto Mãos Margaridas foi composta integralmente por mulheres[15]. Aos poucos o Projeto foi abraçando estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado, dos cursos de licenciatura em Geografia e Biologia, docentes e profissionais atuantes nas secretarias municipais. Nessa escrita serão destacadas principalmente as experiências das discentes do IF Baiano no desenvolvimento do trabalho com mulheres e as experiências a partir e com espaços não formais de educação.

Uma das importantes atuações das estudantes consistia na composição do espaço. Cada detalhe era organizado de forma

[15] Integraram a equipe executora 11 estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado (cursos de Alimentos, Zootecnia e Agropecuária); 7 estudantes das licenciaturas em Geografia e Ciências Biológicas; 4 docentes e uma técnica administrativa do IF Baiano *campus* Santa Inês, além da assistente social do município.

intencionalmente sensível para que todas se sentissem acolhidas e à vontade para participar das atividades propostas e narrar suas experiências. As histórias contadas descreviam os significados de ser mulher, trabalhadora, mãe em um território machista e patriarcal como Santa Inês. Opressões, violências, dupla jornada de trabalho, lutas diárias enfrentadas por quase todas. Docentes e estudantes também narraram suas histórias de luta e resistência e, de alguma forma, todas as mulheres presentes nos encontros compartilhavam opressões e muita força para enfrentá-las.

Figura 02 – Produção de cartazes no encontro do Projeto Mãos Margaridas

Fonte: Acervo do Projeto, 2019.

Ao ouvirem os relatos narrados, cada uma percebia que não estava só no enfrentamento das múltiplas formas de abusos e todas ressaltavam como estava sendo bom sentir-se acolhida, como Santa Inês estava necessitada de espaços como aqueles proporcionados pelo Projeto Mãos Margaridas. Saíamos sempre com a sensação de dever cumprido e também com a certeza de haver muito ainda a ser feito.

Figura 03 – Roda de encerramento no encontro do Projeto Mãos Margaridas

Fonte: Acervo do Projeto, 2019.

Inspiradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em todos os encontros e também nas feiras de economia solidária foram pensados espaços de Ciranda (Figura 09) organizados pelas estudantes para acolhimento dos filhos e filhas das mulheres do Projeto. Segundo Edna Rosseto, as Cirandas Infantis do MST surgiram no momento em que se fez necessária a elevação da renda das famílias assentadas por meio do trabalho das mulheres (ROSSETTO, 2010).

A ciranda do Projeto Mãos Margaridas representou o cuidado às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras no momento em que estas dedicavam-se à socializar, à falar de si, em um momento de não trabalho. A atuação das estudantes nas Cirandas foi fundamental para a execução do Projeto, não apenas para a organização do espaço, mas para cuidar e entreter as crianças no momento em que suas responsáveis participavam das atividades programadas para os encontros. A convivência entre as crianças e

as estudantes monitoras permitiu trocas de saberes com abordagem de temas e ações educativas tanto para as crianças quanto para as estudantes.

Ainda sobre consciência e resistência, cabe questionar: quem cuida do filho da mulher negra, trabalhadora, autônoma? Podemos afirmar que algumas mulheres, privilegiadas, podem optar por manter os estudos e a carreira terceirizando o trabalho doméstico para outra mulher mais pobre. Escancara-se, então, uma intersecção entre classe, gênero e raça que coloca as mulheres pobres e negras como degraus por onde sobem as mulheres mais privilegiadas.

As experiências identitárias presentes nos corpos das mulheres de Santa Inês e nas suas histórias de vida são atravessadas por múltiplas formas de opressão. A raça, a classe e o gênero são vividos por essas mulheres cotidianamente de forma interseccional. A interseccionalidade, conceito que cabe como um presente do feminismo negro para as mulheres de Santa Inês consiste em uma epistemologia ancestral e política que, segundo a autora, sacia a fome das mulheres negras por metodologias que narrem suas histórias. Essa hermenêutica sensível, essa "encruzilhada", posiciona-se politicamente ancorada na ancestralidade e traz sua beleza em primeira instância por ser cunhado por mulheres negras. Elas, tão pouco representadas na academia, tão pouco lidas, citadas e quase inexistentes nas referências de trabalhos científicos estão aqui agora fundamentando a construção de um pensamento que represente a realidade das suas (AKOTIRENE, 2019).

> Contrariando o que está posto, o projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global. Indistintamente, seus movimentos vão, desde onde estejam as populações de cor acidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça (AKOTIRENE, 2019, p.16).

A economia solidária, desenvolvida pelo grupo por meio das feiras (Figura 04) foi uma proposta metodológica e reflexiva fértil na promoção do debate sobre a produção coletiva feminina e, sobretudo, acerca da representação da mulher no cenário econômico do município de Santa Inês. A economia capitalista, hegemônica, classista e machista preocupada em maximizar o lucro com menor custo possível protagonizada por homens brancos, tem invisibilizado o trabalho das mulheres. Precisamos ir além, precisamos do suporte de uma economia feminista, que abarque as especificidades da vida dessas trabalhadoras. Como afirma Mirian Nobre:

> O reconhecimento da contribuição das mulheres na produção de riquezas e na promoção do bem estar das sociedades, implica sair de uma lógica monetária, de maximização do lucro e acumulação de capital (...) Esta ignorância do papel fundamental da economia não monetária ao desenvolvimento torna invisível e desvaloriza boa parte do trabalho das mulheres na sociedade (NOBRE, 2003, p.3,4).

Na economia solidária, o centro da atividade econômica passa do capital para o trabalho, da maximização do lucro para o preço justo, da competitividade para a solidariedade. Sendo assim, a lógica antes centrada no consumismo alcança as dimensões social, ética, cultural, ambiental e política (BORGES e SGUAREZI, 2012).

Mulheres, docentes, estudantes do ensino técnico integrado e das licenciaturas, construíram uma relação pautada na troca de saberes, de experiências e aprendizagens. Questões que perpassam além das experiências de aprendizagens da sala de aula, pautaram a reflexão sobre as trajetórias de vidas daquelas mulheres.

Figura 07 – Feira de Economia Solidária das Mãos Margaridas

Fonte: Acervo do Projeto, 2019.

Nesse sentido, a experiência das discentes na execução do Projeto Mãos Margaridas potencializou a socialização de saberes, proporcionou o contato com a realidade concreta do mundo do trabalho contribuindo na difusão do conhecimento científico e cultural em escala regional. Para as estudantes participantes, ampliou-se a compreensão da extensão como um dos pilares sustentadores da formação acadêmica ao lado do ensino e da pesquisa na medida em que os encontros abordaram a resistência da mulher diante das opressões como um ato de consciência, de saber, de conhecimento, autonomia e emancipação.

> Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui (GONZALEZ, 1984, p. 226).

O caminho para a compreensão da condição social destinado à mulher, de possibilidades outras de ser mulher perpassa por essas duas noções ensinadas por Lélia Gonzalez, a consciência e a memória. Por isso foi fundamental narrar as compreensões do ser mulher a partir das histórias de vida, das memórias, das angustias e alegrias cotidianas.

> *Gente, eu aprendi tanto ouvindo aquelas mulheres, durante os encontros ficava analisando e surpreendida com a coragem e determinação das mesmas, ficava maravilhada com as feministas, com as empreendedoras, eu sentia uma força nelas. De certa forma, estar ali me acalantava e eu só queria que essa força-energia chegasse em minha mãe também! Na minha memória eu tenho a imagem de mulheres felizes, ouvindo samba e comendo o delicioso pavê! Saudades!* [16]

Considerações

Nesses dois anos de atuação do atual governo conseguimos acompanhar muitas perdas de direitos e a intimidação dos/as professores e professoras que são constantemente impedidos de atuar livremente o que fere a laicidade do nosso país e a liberdade de cátedra docente. A falta de continuidade do Projeto Margaridas é parte desse processo, pois, nesse cenário conservador, os conceitos de gênero e sexualidade são vilões e, apesar do crescente número de publicações acerca das temáticas, a ciência vem sendo cada vez mais deslegitimada.

As medidas conservadoras adotadas pelo atual governo preveem a ocupação de todos os espaços institucionais em que são formuladas as políticas públicas de educação do país alcançando desde o Conselho Nacional de Educação até as salas de aula. Os retrocessos do Ministério da Educação incluíram a extinção da SECADI que assegurava as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. O ataque ao sistema educacional é

[16] Depoimento de uma estudante do curso de Licenciatura em Geografia do IF Baiano.

intencional uma vez que este é uma ferramenta de emancipação e consciência e nós, professores/as, pesquisadores/as, temos o papel de desobstruir os entraves que alavancam o desmonte da educação pública gratuita e de qualidade. (TAFFAREL e CARVALHO, 2019).

Apesar de tantos retrocessos as mulheres santinieenses insurgiram-se em um movimento contra-hegemônico buscando, a partir do Projeto Mãos Margaridas, valorização profissional, espaço no mercado de trabalho, autonomia financeira, apoio tanto de outras mulheres quanto das instancias públicas do município e, além disso, pertencimento ao lugar onde vivem.

Além da finalização abrupta do Projeto devido aos cortes de verba pública, o ano de 2020 nos surpreendeu com a pandemia de COVID-19 o que dificultou ainda mais a manutenção das atividades do Projeto que pretendíamos manter mesmo sem fomento. Apesar dessa cascata de acontecimentos que dificultam a mobilização das mulheres e também a formação das estudantes considerando as desafios do ensino remoto o Mãos Margaridas está em fase de avaliação e temos nos surpreendido positivamente com os depoimentos de todas as envolvidas.

A autora e ativista bell hooks[17] em sua obra "Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade" (2013) apresenta uma teoria feminista libertadora, fundada sobre os estudos do educador Paulo Freire, que possibilita uma prática feminista real, viva, ativa, fecundada na terra fértil da experiência, no saber e na cultura popular.

A Extensão pode levar as teorias de Gênero e a luta feminista nascida na academia para a comunidade, assim como a luta das mulheres para sobreviver enfrentando as muitas opressões cotidianas dá vida à essas teorias. Interessa-nos um movimento feminista intelectual que construa resistências, que olhe para todas

[17] Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks opta que seu nome seja escrito em letras minúsculas para que o conteúdo de suas obras sejam mais expressivos que a sua pessoa.

as opressões, para todas as minorias. "Não haverá brecha entre a teoria feminista e a prática feminista" (HOOKS, 2013, p. 104).

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 jan. 2021.

BRASIL. Decreto - Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.Acesso em 26 jan. 2021.

BORGES, J. B. e SGUAREZI, S. B. Economia solidária e educação. **Akrópolis**, **Umuarama**, v. 20, n. 3, p. 151-158, jul./set. 2012. Disponível em https://www.revistas.unipar.br/index.php/ akropolis/article/viewFile/4869/2834. Acesso em 26 jan. 2021.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos:** construindo escolas promotoras da igualdade. Autêntica, 2017.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Editora Elefante, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

FLORES, Laiane. **As ações de extensão como prática formativa dos alunos do ensino médio integrado e superior do IFFAR** - Campus São Borja (Dissertação de Mestrado). Santa Maria: Universidade

Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19826/DIS_PPGPPGE_2019_FLORES_LAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 23. Jan. 2021

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IF BAIANO. Resolução nº 46, de 29 de julho. **Regulamento das atividades de extensões do IF Baiano**. Disponivel em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7ao-46.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARCONDES, M. M. et al. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.

NOBRE, M. **Mulheres na economia solidária**. A outra economia. Porto Alegre: Veraz, 2003, 205-211.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência–recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

PINHEIRO, L. et al. **Os Desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI**: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA. 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9538. Acesso em 16/12/2020.

ROSSETTO, E. R. A. (2010). A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Múltiplas Leituras**, *3*(1-2), 103-119.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke e CARVALHO, Marize Souza. A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523. Acesso em 16/12/2020.

CONTEXTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: REFLEXÕES INICIAIS ACERCA DA UNIDADE SUPLEMENTAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS COMO ALTERNATIVA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NOS TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Merilande de Oliveira S. Eloi[1]
Alexandre de Carvalho Pitta[2]

Para início de conversa

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara estado de pandemia do novo coronavírus, chamado de SARS- Cov 2, resultante da disseminação comunitária do novo vírus em todos os continentes. Em decorrência da alta taxa de transmissibilidade do vírus e do agravamento do quadro clínico, que varia de infecções assintomáticas a crise grave respiratória, assistimos, no mundo inteiro, à necessidade de medidas objetivando a preservação da saúde e da vida das pessoas, dentre elas, o distanciamento e isolamento social. As medidas cabíveis, para o enfrentamento ao vírus desconhecido, trouxeram impactos nos campos econômico, social, político e educacional das comunidades, em nível global.

Conforme dados da ONU (2020), a pandemia da COVID-19 criou "a maior crise no sistema de educação global da história", afetando, aproximadamente, 1,6 bilhão de estudantes, em mais de

[1] Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Santa Inês. Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia.
[2]Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano*Campus* Santa Inês. Licenciatura em Letras Vernáculas e Doutorado em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.

190 países, em todos os continentes. Estima-se que 94% da população mundial de estudantes tenha sido impactada e, em países de baixa renda, esse percentual se aproxima de 99%. As medidas adotadas pelos países transcorreram de formas diferenciadas, alguns decidindo pelo fechamento total das escolas, outros apenas nas zonas consideradas de grande risco.

No Brasil, as disposições foram no sentido de fechamento total das escolas, objetivando dissipar as chances de os estudantes tornarem-se condutores de propagação do vírus para as suas famílias. As medidas começaram a ser adotadas a partir das normativas emitidas por órgãos competentes.

A Portaria de nº 188, de 04 de fevereiro de 2020, publicada pelo Ministério da Saúde declara situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e a necessidade de emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, devido à infecção humana pela COVID-19. Desde então, estados e municípios brasileiros vêm emitindo decretos e outros instrumentos normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre as medidas adotadas, a suspensão das aulas presenciais.

Diante do cenário imposto pela pandemia, o Ministério da Educação (MEC) emite a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, na qual se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345 e 356/2020. A Medida Provisória nº 934, editada em 1º de abril de 2020, estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e só em 3 de abril de 2020 foi publicado pelo MEC a Portaria nº 376, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Para a educação profissional, a partir do referido decreto, foi permitido, em caráter excepcional, suspender as aulas presenciais ou "substituí-las por atividades não presenciais nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento até 31 de dezembro de 2020", a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Apesar da Portaria nº 376 se direcionar à educação profissional, esta se limitou aos cursos que já haviam iniciado o ano letivo, portanto, não contemplava as particularidades dos calendários acadêmicos dos catorze *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, pois, em sua maioria, ainda estavam concluindo o ano letivo de 2019 ou prestes a iniciar o ano letivo de 2020.

Dessa forma, as discussões sobre o retorno das atividades pedagógicas não presenciais se efetivaram de maneira mais incisiva a partir da Portaria MEC Nº 617, de 3 de agosto de 2020, que dispõe sobre as aulas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus.

E é sobre esses cursos – em específico sobre o processo de construção/discussão/implantação das atividades não presenciais, nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Baiano *Campus* Santa Inês – que incidirão as nossas reflexões. Não temos a pretensão de realizar aqui uma análise histórica das normativas para a implantação do ensino remoto no *Campus*; antes nos interessa apresentar os movimentos da construção desse processo e a alternativa desenhada para o momento numa perspectiva de uma educação inclusiva e ensino na perspectiva interdisciplinar.

IF Baiano *Campus* Santa Inês: comunidade, projeto político e remotização do ensino

A escolha deste *Campus* se deu em virtude de ser o único dentre os demais *Campi* do IF Baiano que optou pelo retorno das atividades não presenciais adotando a proposta suplementar para

os cursos Técnicos Integrados. Outra motivação é que, na condição de sujeitos que fazem parte do núcleo pedagógico do *Campus*, como Técnicos em Assuntos Educacionais, acompanhamos esse processo e admitimos que o registro dessa experiência vivenciada reflete um compromisso político-educacional.

Aqui político no sentido trazido por Freire (2003), quando nos alerta que, enquanto educadores, necessitamos assumir a politicidade de nossas práticas educativas, o que nos remete à reflexão de que:

> Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes [...] Não posso reconhecer os limites da prática educativa política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2003, p. 46-47)

Nessa perspectiva, o nosso interesse neste texto é trazer à tona o processo de construção das atividades pedagógicas não presenciais (APNP) no Campus Santa Inês. Mesmo compreendendo que as APNP tenham sido normatizadas para todos os *Campi*, diante das diversidades dos contextos e dos posicionamentos em cada unidade, a operacionalidade não ocorre de forma idêntica.

No Brasil, no campo educacional, a pandemia escancara o que já tínhamos conhecimento: a grande desigualdade social entre as classes. Traz à superfície as discrepâncias existentes e as limitações para o seu enfrentamento, constituindo-se, também, elemento propulsor para o aumento do fosso existente entre os que, no atual contexto, possuem condições mais adequadas para continuidade do seu processo escolar/educacional, e aqueles que não têm o devido acesso aos meios e às condições mínimas para o seu desenvolvimento. Coloca em

questão o direito à educação, tanto no que se refere ao acesso quanto à qualidade desta educação para todos os estudantes, considerando as suas realidades mais diversas.

Aliado às questões de garantia de acesso, outros aspectos devem ser considerados nesse contexto, pois, apesar de se constituir um contexto de excepcionalidade, há riscos de que os meios que se desejam utilizar nesse período sejam incorporados posteriormente, tornando-se regra, e aumentar a precarização da qualidade da educação e das condições de trabalho. As vulnerabilidades e as limitações da capacidade de implementação de atividades não presenciais podem afetar de modo desigual as condições e as oportunidades de ensino e aprendizagem, considerando a realidade multifacetada de nossa comunidade acadêmica e escolar, especialmente daqueles que residem em comunidades rurais.

Tal análise se arvora nas características dos sujeitos que são atendidos pelo *Campus* Santa Inês, situado no Vale do Jiquiriçá, em que a carência socioeconômica e educacional é marcante na região. Partindo de dados do Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia, publicado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, No Vale, há "predominância do setor de comércio e serviços (70,0%); moderado índice de urbanização (57,9%); e número reduzido de habitantes (com exceção de Jaguaquara, com 51.011, os demais têm menos de 35 mil moradores)." Quanto aos aspectos sociais, "o rendimento médio do trabalho principal das pessoas ocupadas no TI [Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá] era de R$ 504,68, bem abaixo do registrado para a Bahia: R$ 901,85". Importante também destacar o deficitário acesso à infraestrutura básica, relacionado ao número de habitantes que residem na zona rural:

> A proporção de domicílios com abastecimento de água adequado no TI em 2010 foi de 67,2%, a de coleta de lixo adequada, 65,1%, e a de esgotamento adequado, 30,4%. No estado, os mesmos indicadores foram, respectivamente, de 80,0%, 76,2% e 56,2%. O baixo índice observado no TI para o esgotamento sanitário é reflexo do ainda

> significativo contingente populacional que reside no estrato rural. (SUPERINTENDÊNCIA… 2015, p. 200)

Partindo para um enfoque estatístico dos educandos atendidos no *Campus* Santa Inês, conforme dados obtidos no Sistema Unificado de Administração Pública IF Baiano (SUAP IF Baiano/fevereiro de 2021), o *Campus* tem 582 matriculados para o ano letivo de 2020 nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados, a saber: curso Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos e Técnico em Zootecnia. Desses estudantes, 546 são oriundos de escolas públicas, 16 de escolas particulares, 481 são provenientes da zona urbana e 101 da zona rural. Quanto à autodeclaração de etnia/raça, 185 se autodeclaram pretos/negros, 156 pardos, 256 brancos, 01 indígena e 01 amarelo.

Atentando-se para esses dados estatísticos, é fundamental considerar a dimensão dos impactos gerados pela pandemia para a comunidade do *Campus* Santa Inês, cuja renda está centrada em atividades relacionadas a comércio, a serviços e à produção rural. Logo, foi tomando como base esse quadro a decisão da comunidade de optar pelo formato suplementar das Atividade Pedagógicas Não Presenciais (APNP), regidas pela Instrução Normativa nº 90/2020, de 28 de outubro de 2020. Essa escolha, dentro do compromisso político-educacional já aqui apresentado e defendido, partiu de princípios como a garantia de condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, sociais, afetivos, políticos, econômicos, culturais e territoriais, a salvaguarda da autonomia discente quanto à não-obrigatoriedade de sua participação nas atividades não-presenciais sem prejuízo para eles, bem como o trabalho como princípio educativo.

A Instrução Normativa de nº 90/2020, em seu 4° artigo, trazia a possibilidade dos *Campi*, em conjunto com a comunidade acadêmica, decidir sobre a oferta das APNP, seja em formato suplementar ou regular. Os princípios já anunciados subsidiaram as discussões e votação pelas APNP de forma suplementar para os cursos ofertados no *Campus* Santa Inês. Também foi levado em consideração a

dinâmica observada no desenvolvimento das atividades de interação pedagógica – ocorridas nesse ínterim de suspensão das aulas, a partir de projetos de extensão, atividades encaminhadas via Google C*lassroom*, encontros dos grupos de estudo e pesquisa, *lives* etc., até as orientações normativas emitidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Superior do IF Baiano) – bem como as reflexões, argumentações e questionamentos trazidas pela comunidade acadêmica (professores, técnicos, estudantes, gestão) nas diversas reuniões ocorridas no *Campus*.

Com isso, o formato suplementar apresentou-se como uma possibilidade de tempo de experimentação e aprendizagem, para todos os envolvidos, tempo para a instituição implementar políticas que pudessem dar as condições básicas de acesso, enfim, uma alternativa para reduzir os prejuízos, diante do cenário de danos trazidos/fortalecidos pela pandemia.

A construção das atividades em formato suplementar

Compreender a complexa rede de relações e de sujeitos que compõem o universo do *Campus* e atender a suas necessidades parte de um contínuo processo, fundamentado em sua histórica função social:

> Agregar as condições distintas de todas as regiões em que os *campi* se inserem, abre a perspectiva para a necessidade de construção de um Projeto Pedagógico primordialmente inclusivo e participativo, que também proporcione o atendimento das exigências crescentes e dinâmicas do mundo do trabalho.No âmbito interno deste Campus, de forma alinhada aos pressupostos e princípios da Instituição, são implementadas políticas que contemplam os objetivos macros de democratização da escola pública de qualidade através do estímulo ao acesso, permanência e êxito dos estudantes seguindo os itinerários de formação oferecidos e da criação de apoio financeiro e pedagógico e da política de acompanhamento de egressos. (IFBAIANO, 2016, p. 14)

Assim, considerando as realidades diversas desses sujeitos, a adoção das APNP, por meio da unidade suplementar para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, enquanto alternativa para minimizar os impactos da pandemia, é de natureza complexa, pois diversos fatores estão implicados – como econômicos, sociais e afetivos – e interligados. A educação não pode ser vista dissociada do seu contexto, de forma estanque. Conforme nos indica Morin (2008), não podemos reduzir o complexo ao simples, insistir em aplicar a mesma forma de pensar compartimentalizada para resolver problemas multidimensionais, pois dessa forma "atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo" (MORIN, 2008, p. 14).

Nesse sentido, a compreensão dos desafios para a implementação das atividades não presenciais se deu sob várias vertentes. Apesar de vivenciarmos a era das transformações digitais, os dados demonstram, conforme pesquisa TIC Educação 2019, que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não possuem computador ou *tablet* em suas residências, enquanto nas escolas particulares esse índice é de 9%. Outro aspecto apresentado pela pesquisa é quanto à conectividade: 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular. Na rede privada, o índice é de 3%. E na região nordeste esse percentual aumenta para 25%, realidade apresentada pelos estudantes do *Campus*.

Além da ausência de dispositivos, das condições de ambientes adequados, do acesso e da qualidade da internet, sendo o acesso, na zona rural, ainda mais precarizado, há uma gama de outras vulnerabilidades sociais que os estudantes enfrentam. Aliados às dificuldades apresentadas pelos estudantes, somam-se a essas os desafios impostos a todos os profissionais do fazer pedagógico (professores, técnicos e gestão). Os professores tiveram que se reinventar e buscar desenvolver novas competências em um tempo exíguo para dar conta da realidade apresentada e, de forma abrupta, a eles foi impositivo aprender e dar conta desse universo de plataformas, de modo que o seu fazer pedagógico pudesse ser inclusivo,

minimizando as dificuldades. Em síntese, que o ato educativo pudesse mostrar, mais que nunca, a sua face de humanização.

Enfim, conforme nos apresenta Schiavi et al.(2020), a mediação digital que se apresentou como uma solução lógica para resolver a maioria dos problemas educacionais, apresentou outros obstáculos, quais sejam:

> O acesso à ela estar condicionado a capacidade de dispor economicamente de um dispositivo digital e de acesso à internet; a necessidade de uma infraestrutura adequada e de equipamentos para desenvolver a modalidade de educação à distância; as novas competências necessárias aos professores e alunos para ensinar e aprender através desse meio e, em especial, a rearticulação social para acomodar os vários papéis sociais (aluno, professor, tutor, empregado, gerente, proprietário de negócio, mãe, pai, filho, entre outros) em um mesmo espaço. (p. 416)

Moran (2020) nos apresenta outro olhar sobre os desafios que se revelaram nesse momento. Para o autor,

> o problema não está em aprendermos ou não em plataformas online. O que está revelando este período é que a maior parte das escolas vem ensinando de uma forma inadequada, muito conteudista, dependente do professor, com pouco envolvimento, participação e criatividade dos estudantes.

As ponderações trazidas por Moran e Schiavi de maneira geral nos expõe o quanto é desafiante a oferta de um ensino de forma remota que possa dar conta da integralidade do ser e que dialogue com a realidade social, econômica, cultural e humana do estudante.

Nesse emaranhado de questões e dúvidas, os sujeitos desse processo buscaram no coletivo alternativas que pudessem se aproximar de uma proposta viável e que contemplasse a realidade e a diversidade dos sujeitos estudantes que fazem parte do *Campus* Santa Inês.

Nessa perspectiva, coordenadores de curso, professores e equipe técnico-pedagógica se debruçaram sobre a construção de

uma proposta que permitisse um processo de ensino-aprendizagem que levasse em conta a mudança de perspectiva exigida pela remotização do ensino, sem que, contudo, deixasse de dar atenção aos riscos da precarização desse processo. Partindo dessa premissa, a escolha do formato suplementar se apresentou como a mais apropriada, compreendendo os riscos que a adoção de uma unidade suplementar poderia ocasionar na qualidade do ensino ofertado pelo *Campus*.

Dar continuidade às atividades letivas em formato regular, ainda que houvesse facultatividade de matrícula para os discentes, seria considerar uma continuidade incoerente com o contexto de pandemia e de mudança no modo de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto no espaço da sala de aula, agora virtual, como na atuação dos profissionais da educação. Com a proposta suplementar, seria possível pensar o próprio fazer dos profissionais da educação, no contexto de pandemia e de remotização do ensino, como um processo de adaptação e de reflexão acerca de sua atuação, não pensando em dar continuidade ao que vinha sendo feito anteriormente à pandemia, mas compreender a unidade suplementar como um espaço de ajustes, adaptações e de avaliações de um processo sensivelmente dependente de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Outro fator relevante para a defesa da proposta suplementar decorreu da possibilidade de mobilizar reflexões acerca de arranjos de ensino interdisciplinares, o que poderia ser posto em prática em uma organização que permitisse maior diálogo entre docentes de uma mesma área. Tal iniciativa, desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante, exigiu dos profissionais da educação no *Campus* árdua reflexão quanto ao modo como a organização curricular vinha sendo feita. Com a necessidade de se mensurar o tempo de tela de docentes e discentes, bem como reavaliar o processo de aprendizagem dos alunos com o uso de tecnologias digitais, o formato interdisciplinar na proposta suplementar permitiria maior trânsito dentro das diferentes áreas – Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, Humanas e

área técnica – ampliando as trocas já realizadas entre docentes, equipe técnico-pedagógica e equipe gestora.

O delineamento da proposta a várias mãos

Movidos pela compreensão de que o contexto atual exige um olhar ainda mais atento às diversidades e às realidades dos estudantes, o desenho da proposta foi construído numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva. Pode-se dizer que o seu processo inicial já se deu num movimento interdisciplinar, nos diálogos de consensos e dissensos, das angústias de não ter um modelo a seguir, das contradições, das tensões, das resistências e dos medos que se apresentavam diante do novo. Observou-se nesse processo de delineamento da proposta a congregação de profissionais de diversas áreas e de campo de atuação na instituição (professores, técnicos e gestão) num movimento de busca e articulação para a organização da proposta.

Assim, diante do período proposto para o desenvolvimento das APNP, composto de dez semanas, estruturou-se, para os cursos técnicos integrados, um período de duas semanas para cada área, sendo que as áreas de Matemática e Ciências da Natureza compuseram uma área, conforme pode ser verificado no Quadro 01, construído por docentes e pelas equipes técnico-pedagógica e gestora do *Campus*. Para o desenvolvimento das atividades, cada área, no período de duas semanas, deveria destinar de 20% a 25% da carga horária na forma síncrona e 75% a 80% da carga horária na forma assíncrona.

Quadro 01

CURSO	SEMANA	PERÍODO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
		12/nov	ACOLHIMENTO PELA GESTÃO DO CAMPUS		
	1	16 a 20 nov	Acolhida pelos Colegiados/Treinamento para discentes		
AGRO	2 e 3	23 a 27/11/2020	HUMANAS	TÉCNICA	NATURAIS/MAT
ZOO		30/11 a 04/12/2020	HUMANAS	TÉCNICA	NATURAIS/MAT
ALIM			HUMANAS	TÉCNICA	NATURAIS/MAT
PROEJA			HUMANAS		
AGRO	4 e 5	07 a 11 de dez 20	LINGUAGEM	NATURAIS/MAT	HUMANAS
ZOO		14 a 18/12/2020	LINGUAGEM	NATURAIS/MAT	HUMANAS
ALIM			LINGUAGEM	NATURAIS/MAT	HUMANAS
PROEJA			LINGUAGEM		
AGRO	6 e 7	21 a 23 dez 20	TÉCNICA	HUMANAS	LINGUAGEM
ZOO		03 a 05 de fev 21	TÉCNICA	HUMANAS	LINGUAGEM
ALIM		08 a 12 de fev 21	TÉCNICA	HUMANAS	LINGUAGEM
PROEJA			TÉCNICA		
AGRO	8 e 9	18 a 19 de fev 21	NATURAIS/MAT	LINGUAGEM	TÉCNICA
ZOO		22 a 26 de fev 21	NATURAIS/MAT	LINGUAGEM	TÉCNICA
ALIM		01 a 05 de mar 21	NATURAIS/MAT	LINGUAGEM	TÉCNICA
PROEJA			NATURAIS/MAT		

Fonte: Elaborada pela Equipe Pedagógica do Campus Santa Inês (2020).

Como forma de viabilizar a proposta suplementar numa orientação interdisciplinar, definiu-se o tema gerador "Direitos Humanos" para nortear o trabalho docente, escolha essa definida pela comunidade acadêmica. Além disso, o olhar não estava somente voltado às disciplinas e aos conteúdos curriculares que tradicionalmente são abordados no ensino regular, mas para as competências e habilidades, que, no núcleo básico, estão alinhadas à Base Nacional Curricular Comum, e na área técnica, aos projetos pedagógicos de cada curso.

Um exemplo dessa abordagem foi o trabalho interdisciplinar desenvolvido pela equipe de Ciências Humanas no 1º ano do curso de Agropecuária. Partindo do tema gerador escolhido pela comunidade acadêmica, os docentes selecionaram uma competência e uma habilidade como norteadora para a articulação dos conteúdos no formato interdisciplinar, sendo a competência

"Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos" e a habilidade "Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos."

A escolha da competência e da habilidade citadas parte de uma perspectiva omnilateral e politécnica, atuando nas diferentes dinâmicas da vida do educando, e não o restringindo a força laboral em formação. O tema permite que o processo de ensino-aprendizagem seja constituído a partir da percepção dos sujeitos participantes do processo de suas próprias potencialidades, permitindo o autoconhecimento nas dimensões subjetiva, social, profissional e política, bem como ampliando a visão do outro e do mundo a partir desses mesmos eixos. Com isso, "O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político." (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

O recorte apresentado pela equipe docente atentou para as particularidades sociais, econômicas, étnicas e territoriais dos estudantes, o que fica manifesto em alguns dos conteúdos que foram ministrados dentro dessa proposta na área de Humanas: "Os Direitos Humanos e a História (da Antiguidade à DUDH de 1948)"; "História dos Direitos Humanos no Brasil"; "Filosofia Decolonial: Ubuntu e Direitos Humanos"; "Aspectos conceituais dos Direitos Humanos"; "Violação do direito à liberdade: escravidão africana e indígena no Brasil colonial e imperial, trabalho escravo contemporâneo"; "Violação de direitos: população negra e a sociedade brasileira na contemporaneidade"; "Questão Ambiental e violação de direitos"; e "Direitos dos povos do campo e da cidade".

A organização por tema gerador permite uma maior troca de experiências entre docentes, favorecendo também ajustes para que as condições de aprendizagem, já bastante impactadas com a pandemia do COVID-19, possam ser, na medida do possível,

minorizadas. Com o material didático-teórico e os instrumentos avaliativos compartilhados entre docentes, teve-se o cuidado relacionado ao desgaste com a exposição em tela, bem como com o volume de atividades. Essa preocupação, necessária para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de gestão pedagógica, é fundamental para uma efetiva viabilização das atividades remotas em formato interdisciplinar e que fosse coerente com o universo de debates e de reflexões levantadas a partir do tema gerador.

Na área técnica, trazemos outro exemplo de como a proposta interdisciplinar permitiu enriquecedores interlocuções para uma formação politécnica e omnilateral, destacando o compromisso ético-político que almejamos no *Campus*. Na proposta aqui em debate, construída para as turmas de 2º ano do curso de Alimentos, a equipe docente definiu um subtema gerador, como forma de construir uma trajetória didática mais coerente com a formação técnica em Nível Médio. Ao definir como subtema gerador "Direitos Humanos: soberania e segurança alimentar", os docentes da área técnica do curso se organizaram em subgrupos de trabalho, compostos por até 3 docentes, para debater os seguintes eixos: "Direitos Humanos: soberania e segurança alimentar"; "Aproveitamentos Integral dos Alimentos"; "Qualidade nutricional dos alimentos"; "Segurança dos alimentos e insegurança alimentar"; e "Tendência de alimentos para garantir segurança alimentar". Desse modo, foi possível seguir a perspectiva defendida pela comunidade acadêmica ao definir o tema gerador e fazer com que tal tema fosse mobilizado a partir do lugar desse sujeito como profissional, pensando o trabalho como princípio educativo emancipador dos educandos, permitindo a compreensão e a atuação no mundo em que vivem, de modo a transformá-lo:

> Afirmamos que a relação trabalho e educação é, antes, ontológica porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho, mas é, também, uma relação histórica porque, a cada nova forma de produzir a existência, se relaciona uma nova

> forma de educar. Entretanto, nas sociedades de classes, o direito ao pleno acesso à educação ficou restrito às elites, sendo que, a cada aproximação da classe trabalhadora à educação, algum limite se impôs. (RAMOS, 2017, p. 28)

A defesa de uma educação pública, de qualidade, transformadora e que compreenda as dinâmicas do tempo em que seus atores vivem pode ser verificada na proposta interdisciplinar para o curso de Alimentos, montada a partir de competências presentes em seu projeto pedagógico. Algumas dessas competências foram: "conhecer os direitos humanos fundamentais, para identificar as situações em que esses direitos são suprimidos, notadamente nas questões pertinentes à saúde, educação, segurança e alimentação"; "entender que o acesso a uma alimentação saudável em quantidade e qualidade suficiente para atender as exigências nutricionais de cada indivíduo é um Direito Humano"; "identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização dos alimentos produzidos"; e "reconhecer a importância do aproveitamento integral dos alimentos como forma de garantir a Soberania e Segurança Alimentar".

O exemplo de propostas aqui apresentadas, para o núcleo comum e o núcleo técnico, servem para desenhar o percurso teórico-crítico e pedagógico para o desenvolvimento das atividades remotas no *Campus* Santa Inês, em formato suplementar. Com a não-adoção do formato regular para as atividades curriculares, foi possível pensar em arranjos que não impactassem na evasão escolar, em decorrência da dificuldade de acompanhamento das disciplinas curriculares que, no formato presencial, vinham sendo feitas. Desse modo, fugimos de uma "adaptação" que ignorasse o contexto pandêmico no período em que tais atividades foram implementadas. Ademais, com o formato suplementar, foi possível refletir e propor abordagens diferenciadas – a exemplo da interdisciplinaridade manifesta nos planos de ensino aqui apresentados. Com isso, a unidade suplementar serviu de campo para um posicionamento crítico-reflexivo do fazer docente e de atuação das equipes técnico-pedagógica e gestora, com vistas a

enxergar a interdisciplinaridade como horizonte para o currículo dos cursos no IF Baiano.

Implantação, impasses e reflexões

Da proposta delineada para o desenvolvimento das APNP por meio de unidade suplementar até sua execução há um processo de (re)leitura e apropriação pelos professores e estudantes, permeados por suas realidades, concepções, limitações. Destacamos aqui esses dois sujeitos, pois são estes que estão nas dinâmicas e interações que envolvem o fazer pedagógico dentro da sala de aula. É a partir da experiência vivenciada por eles que nosso olhar pode se debruçar sobre os acertos, impasses e limitações da proposta suplementar desenvolvida no *Campus* Santa Inês.

Disponibilizando a primeira semana de início das APNP para acolhimento e capacitação de docentes, discentes e membros da equipe técnico-pedagógica, O IF Baiano ofertou esse momento para que a reitoria e os *campi* pudessem apresentar a dinâmica organizativa durante as APNP e também para que a comunidade atendida pelos *campi* fosse formada para esse momento de remotização das atividades pedagógicas.

Logo nessa primeira semana, foram percebidas as dificuldades relacionadas ao uso de TICs. Tanto alunos quanto servidores da educação em geral tiveram dificuldades no acompanhamento das atividades, por conta de problemas diversos relacionados à conectividade ou por conta das plataformas utilizadas para as APNP, algo que se seguiu com as aulas on-line. Para o registro de frequência, de instrumentos avaliativos, de compartilhamento de materiais e de interação assíncrona, a plataforma base utilizada foi o *Moodle* da instituição, já amplamente utilizado para os cursos EAD. Para os momentos síncronos, a utilização, facultada ao docente, do Microsoft Teams ou do serviço de conferência web da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Com isso, temos duas a três plataformas, pelo menos, sendo utilizadas por estudantes e docentes para o desenvolvimento das APNP, o que demanda uma consistente

formação de todos os envolvidos no processo, para que a variedade de ferramentas não se torne um empecilho para o aprendizado. Além das plataformas enunciadas, diante da realidade de alguns estudantes, os materiais também são disponibilizados por meio do e-mail institucional e aplicativos de mensagens. Com relação aos aplicativos de mensagens, é importante sinalizar a dificuldade de estabelecer limites para um uso que não sobrecarregue docentes e discentes, já que plataformas como essas criam a sensação de que a interação precisa ser, o quanto antes, atendida, impactando ainda mais na saúde de seus usuários.

Limitações operacionais relacionadas ao uso das TICs revelam não só uma ainda necessária formação dos profissionais da educação para uso dessas ferramentas – sem que seja adotado um uso alienado e que desvie seus usuários da perspectiva ético-política condizente com o ensino público, gratuito, laico e socialmente referenciado. E essas limitações geradas por uma ausência de preparo adequado dos profissionais da educação também se manifestam na dificuldade de acompanhamento do corpo discente, por conta das características étnicas, etárias, sociais e territoriais do corpo discente do *Campus* Santa Inês.

Houve relato de estudantes para coordenações de curso e para membros da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) das dificuldades para manusear as plataformas no *smartphone* ou mesmo para conseguir abrir documentos em seus aparelhos, sendo que estes, em muitas situações, eram a única ferramenta tecnológica disponível para o estudante dar prosseguimento a seus estudos.

Considerando a avaliação feita pelos docentes da área técnica do 2º ano do curso de Alimentos, no universo de 42 alunos (de 54 alunos inscritos nas APNP, 42 estavam presentes), quase todos afirmam ter internet razoável, 50% possuem acesso por celular e o restante, por *notebook*. Além disso, 14% dos discentes não tiveram acesso às aulas todos os dias e 24% não conseguiram estudar por motivos diversos. Houve também relatos acerca da dificuldade em responder atividades pelo celular, sendo muito difícil ou até mesmo impraticável.

Dessa forma, em um contexto em que a comunicação se faz quase que exclusivamente por meio das TICs, há um perigoso distanciamento entre os atores do processo educativo, o que promove impactos negativos ainda maiores do que os já gerados com a pandemia do COVID-19.

Além das reflexões geradas na avaliação feita do processo de utilização de ferramentas tecnológicas, houve também debates importantes gerados do andamento das aulas dentro da perspectiva interdisciplinar. O movimento de construção dos planos de ensino por área, conforme fora discutido nas reuniões colegiadas dos cursos, numa perspectiva interdisciplinar, foi apresentando os embaraços, as necessidades e limitações. Havia a concordância de que, para o momento, a perspectiva interdisciplinar era mais adequada, pois, dentre outros aspectos positivos, poderia apresentar para o estudante o conhecimento de forma integrada, diminuição na quantidade de atividades considerando o número elevado de disciplinas nos cursos, melhor gerenciamento do tempo e menos tempo de exposição frente à tela.

Contudo, a interdisciplinaridade se realiza numa relação de reciprocidade, de um movimento de interação e copropriedade. Conforme nos assinala Fazenda (1999), a interdisciplinaridade contraria os hábitos intelectuais estabelecidos; ela se rebela a práticas que se ancoram no regime da especialização, em que cada professor permanece "em seu pequeno esconderijo, abrigado das interferências dos vizinhos, na segurança e no conforto das mesmas questões..." (FAZENDA, 1999, p. 97). E fazer esse movimento no curto espaço de tempo estabelecido para a retomada das APNP foi extremamente desgastante e desafiador, pelo tempo exíguo, pela falta de experiências efetivas dessa natureza por todo o corpo docente, e ainda realizar de maneira remota. Assim, observamos que algumas áreas conseguiram transitar melhor na construção da proposta interdisciplinar que outras.

Considerando que observamos uma mescla de proposta interdisciplinar, multidisciplinar e disciplinar, nas primeiras avaliações dos estudantes, além dos problemas de conectividade,

equipamentos, manuseio das plataformas, alguns estudantes sinalizaram o número excessivo de atividades, avaliações, prazo curto para a devolutiva. Por outro lado, houve considerações positivas sobre as atividades realizadas de maneira integrada, a presença de dois professores para a discussão dos temas, o encadeamento das discussões e dos assuntos abordados, a exemplo da avaliação do curso de Alimentos, apresentada pelos docentes do 2º ano da área técnica, em que tanto o corpo docente quanto estudantes julgaram positivo o trabalho realizado.

A experiência até então vem demonstrando que a interdisciplinaridade é um caminho viável, possível, que demanda de todos maior interação e interligação, mas que o conhecimento visto de forma sistêmica pode possibilitar não somente um religar de conhecimentos, como também uma religação entre os sujeitos que fazem parte desse sistema, de uma humanização da educação em tempos tão arrogantes, uma proposta de ensino que nos eduque e nos permita compreender a nossa condição e nos ajude a viver. Em tempos nos quais a remotização do ensino surge como espécie de teste para a maior precarização do trabalho dos profissionais de educação e do acesso, por parte dos menos favorecidos, ao direito à educação de qualidade, nos exige ainda mais atitudes e práticas educativas que possam corroborar para a formação de sujeitos que compreendam quem são, o seu lugar, os condicionantes históricos-econômicos, que reconheçam seus saberes, seus valores, que se vejam enquanto sujeitos individuais e coletivos, corresponsáveis pelo processo de mudança/transformação social.

Diante das reflexões aqui suscitadas, reconhecemos que os problemas evidenciados no campo educacional nesse período de pandemia nos indica a extrema necessidade de (re)elaboração das formas de ensinar, do compartilhamento e análise de como integrar os ambientes e estratégias de aprendizagem, da necessidade de implantação de políticas públicas que possam garantir as condições de infraestrutura digital nas instituições educacionais, formação docente, de acesso a internet. Como aponta Moran (2020), o acesso

individual à internet necessita ser considerado como um direito fundamental do século XXI como ter água, esgoto e energia.

Por fim, deixamos aqui um convite, que este contexto pandêmico nos interpela: o que cabe à educação? O que precisa ser ressignificado? Será que necessitamos de menos tempo de escolarização e mais tempo de educação e formação do ser humano, em sua complexidade? Com as drásticas mudanças que o contexto pandêmico nos impôs, forçando-nos a ressignificar dinâmicas por intermédio das TIC em um curtíssimo espaço de tempo, é fundamental atentarmos para os desdobramentos dessas transformações no campo da educação pública.

Com isso, esse convite passa a ser também uma chamada para um posicionamento crítico e atrelado ao compromisso ético-político que defendemos para a educação pública brasileira. No nosso contexto do ensino técnico integrado, "pensar em uma formação humana integral é refletir primeiramente sobre o trabalho como ação fundante, haja vista que este é elemento primordial da existência humana" (MORAIS E HENRIQUE, 2017, p. 422). Portanto, sendo o principal público do IF Baiano *Campus* Santa Inês estudantes oriundos de camadas populares, uma educação efetivamente transformadora não pode se afastar dessa realidade, e as ferramentas tecnológicas devem assumir um papel ancilar no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, de transformação social.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola.** SP: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepção e Mudança no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al.

Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS. **Projeto Político Pedagógico 2016 - 2020.** Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2020/09/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Campus.pdf> Acesso em: 25 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plataforma Nilo Peçanha (PNP) ano base 2019.** Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de e HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento.Ensino médio integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil***:* fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 419-433.

MORAN, José. **Contradições na educação evidenciadas pela crise atual.** Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2020/06/a-culpa-nao-e-do-online.html, 20 jun 2020>. Acesso em 26 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento**.** Trad. Eloá Jacobina. 15 ed. RJ: Bertrand Brasil, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNICEF). **Covid-19:** Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF. Panamá: 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-dascriancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em 08 ago. 2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SCHIAVI, Cristiano Sordi; FERNANDES, Érik Álvaro; PEDROZO, Eugenio Avila. **Complexidade Moriniana e as Policrises da COVID-19:** por uma educação humanizadora frente à crise planetária. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 4, p. 402-426, 2020.

SILVA, Delmira Santos da Conceição; SANTOS, Marília Barbosa dos; SOARES, Maria José Nascimento. **Impactos Causados Pela COVID-19: um estudo preliminar.** *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 4, p. 128-147, 2020.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade.** Salvador: SEI, 2015. 3 v. p. (Série territórios de identidade da Bahia, v. 1). <https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000>. Acesso em: 27 jan. 2021.

UNASUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.** 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNITED NATIONS. **PolicyBrief:** Education during COVID-19 and beyond. 2020. Disponível em: <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NOVA ORDEM EDUCACIONAL: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS SANTA INÊS

Rosangela Lima de Neves Rodrigues[1]
André Leonardo Vasconcelos Souza[2]
Nelian Costa Nascimento[3]

Introdução

"Através dos tempos, não há senão um único
saber humano, o qual necessita permanentemente,
unir o estudo dos mortos ao dos vivos"
M. Bloch

O aumento no número de casos de coronavírus e a disseminação global resultaram na decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS) de declarar dia 11 de março de 2020, estado de pandemia do Covid-19, dando alerta para que todos os países, sem exceção, adotassem ações para conter a disseminação da doença e formas adequadas para cuidar dos infectados. Uma

[1]Doutoranda no Programa de Doutorado Multiinstitucional e Multirreferencial em Difusão do Conhecimento (DMMDC/UFBA). Mestre em Ciências. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Santa Inês. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR-UNEB/CNPq). Membro do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Vale do Jiquiriçá. Membro do Café Paulo Freire Bahia. E-mail: rosangela.rodrigues@ifbaiano.edu.br.

[2] Professor Titular do IF Baiano *Campus* Santa Inês. Doutor em Engenharia Agrícola. Mestre em Manejo dos Recursos Naturais Solo e Água. Engenheiro Agrônomo. E-mail: andre.souza@ifbaiano.edu.br

[3] Pedagoga Orientadora Educacional. Especialista em Psicopedagogia Institucional. E-mail: nelian.nascimento @ifbaiano.edu.br

das medidas adotadas para tentar conter a proliferação do coronavírus (Covid-19) foi o isolamento social. No Brasil, tais medidas afetaram diversas instituições sociais, principalmente, as instituições educacionais, que tiveram suas atividades presenciais suspensas por serem consideradas espaços propícios para a transmissão da doença.

O Instituto Federal Baiano Campus Santa Inês (IF Baiano CSI) teve as suas atividades presenciais suspensas em 13 de março de 2020 e, em 23 de novembro deste mesmo ano retomou para os cursos de graduação em formato denominado Semestre Letivo Suplementar [4], com Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), a fim de manter o necessário isolamento social.

As APNP [5], regulamentada pela Resolução 90/2020-OS-CONSUP/IFBAIANO, de 28 de outubro de 2020, demandou ao Campus planejamento acadêmico que envolveu debates e ações pedagógicas e administrativas na busca de garantir a qualidade necessária ao processo de ensinar e aprender nesse formato inusitado e inédito na instituição.

Tendo em vista esse cenário, este capítulo busca trazer reflexões que levem a compreensão sobre o que é um semestre "suplementar", a partir do seu sentido semântico, que é: suprir o que falta. Nessa perspectiva, cabe provocar a reflexão sobre o que falta. Tomar consciência inclusive do que já faltava no mundo, nas instituições educacionais.

---

[4]Denominação adotada pelo IF Baiano Campus Santa Inês dentre os Campi do Instituto Federal Baiano. Significa categoria emergencial e excepcional de atividades on-line, com oferta de componentes curriculares e extracurriculares acadêmicos, adaptados ou concebidos para tal formato e que podem, inclusive, quando oportuno, ser ministrados conjuntamente por vários docentes, sendo garantido aos estudantes adesão e desligamento facultativo, bem como posterior integralização de carga horária curricular.

[5] As Atividades Pedagógicas Não Presenciais, nesta Resolução, compreendem o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, com a finalidade de garantir o ensino, a pesquisa, a extensão e o aprendizado enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença completa dos (as) discentes nos espaços físicos dos campi do IF Baiano.

Talvez seja esse o momento para se refletir e perceber sobre o que se está fazendo na educação com a diversidade de áreas de conhecimento, formação acadêmica, corpo discente, docente e de técnico-administrativo que constitui o espaço educacional. O que essa experiência inusitada e radical chamada de Semestre Letivo Suplementar, caracterizada pelas APNP, vem revelar ao IF Baiano CSI? Impõe-se uma nova ordem educacional em que a virtualidade se apresenta como um cotidiano de nossas práticas educativas, qual o significado disso para a comunidade institucional? Nessa perspectiva, pensar sobre esta vivência sob a ótica dos envolvidos no processo é fundamental.

Dessa forma, tomamos relatos de docentes, discentes e técnica administrativa em educação do IF Baiano CSI com vistas a buscar compreender os dilemas e impactos vivenciados para/na aplicação de APNP nos cursos de graduação.

Os relatos foram coletados via questionário online, com questão chave que visou considerar as percepções dos docentes, discentes e técnica-administrativa sobre as APNP no tocante às decisões para: implantação, escolha pelo formato semestre letivo suplementar, organização, gestão e acompanhamentos, bem como, os diálogos entre os segmentos discente-docente-técnicos-gestão; os medos; as angústias e as dúvidas sobre os sentidos que envolvem esse período.

Vale lembrar que, geralmente, as percepções construídas pela comunidade educacional encontram-se dentro de um referencial de pensamento preexistente sobre como deve ser a organização do espaço educativo e de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Tomar essas percepções é interessante pela conjunção entre os discursos de que é preciso retomar os estudos e discursos que expressam sentimentos de medo e angústias sobre a qualidade do ensino na forma não presencial.

O modo como a comunidade institucional pensa em si mesma e como compreende o trabalho pedagógico pode trazer informações às coisas ausentes e apresentar condições de compreensão sobre si, em que se ancora, cria ou recria desequilíbrios, equilíbrios coletivos. Não se

trata de querer responder apenas às exigências de análise estrutural, mas também de enriquecer as possibilidades dessas análises.

Este capítulo é uma escrita coletiva, pois traz vozes de segmentos acadêmico-institucionais que partilham desse momento único e complexo. São modos de pensamento que definem o agir e orientam as relações institucionais.

Nova ordem educacional, título deste trabalho, refere-se à implantação das APNP como realidade nas práticas educativas dos cursos presenciais de graduação do IF Baiano CSI. A suspensão compulsória das atividades pedagógicas presenciais trouxe nova demanda à instituição educacional e exigiu pensar a educação como complexa e entrelaçada com as questões sociais, econômicas e culturais daqueles que a compõem. Como resultado, esperamos que essa vivência possa embasar reflexões sobre as possibilidades de se fazer educação de tantas formas, espaços e tempos diferentes com vistas a valorizar a criatividade e redefinir conceitos como qualidade, ensino e aprendizagem.

O lugar da educação na pandemia do Covid-19

A crise sanitária imposta pelo coronavírus criou novos hábitos e comportamentos, tanto nas famílias, quanto nas instituições educacionais e, sendo esta, uma instituição de construção humana e organização complexa, que lida com o processo de aprendizagem de diversos saberes, o isolamento social a obrigou a rever uma série de processos, estruturas e metodologias. Boaventura de Sousa Santos (1996) argumenta que vivendo um período de mudanças paradigmáticas, ressoa a busca por linguagem que exprima a realidade.

As novas relações sociais obrigaram as instituições educacionais a promoverem alterações nas práticas educativas de forma inesperada, o que tornou evidente o entrelaçamento entre as questões educacionais e de formação social e históricas do país, fazendo emergir uma nova ordem educacional que precisa ser refletida. Freire (1996, p. 24) assinala que "a reflexão crítica sobre a

prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismos".

A pandemia vem destacar, também, as desigualdades socioestruturais. Ainda que a contaminação e proliferação do vírus tenha sido ampla, englobando todas as camadas sociais, o fato é que seus impactos e índices de letalidade revelam implicações às camadas mais pauperizadas da sociedade.

No Brasil, essas implicações afetaram de forma mais latente, sobretudo, a população negra, enquanto perfil predominante dessa camada (Ministério da Saúde. Boletins Epidemiológicos COVID-19). Para a instituição educacional pública esse cenário agrava ainda mais a situação por ser este o local em que se encontram estudantes, principalmente, desse perfil. Para avaliarmos esse cenário, em tempos de pandemia, buscamos situar as implicações e desafios no/para o IF Baiano CSI enquanto particularidade da realidade educacional, retratando em sua dinâmica institucional as marcas da própria estrutura pandêmica no sistema educacional brasileiro.

Dia 13 de março de 2020, chega-se para trabalhar no IF Baiano CSI. Estudantes e professores em sala, todos os setores funcionando. Dia normal! No meio da manhã chega a informação que o campus terá as atividades suspensas. Por determinação da reitoria devem-se aguardar em casa os desdobramentos sobre a pandemia que havia se instalado no mundo e chegado ao Brasil. Em casa, passa-se a esperar direcionamentos das autoridades de saúde e do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Num cenário de incertezas, alguns apostam na volta à normalidade em apenas alguns dias ou semanas, outros, em alguns meses.

Dias, semanas e meses se passaram, surpreendendo os mais pessimistas, sem que existisse um direcionamento claro de: como, quando e de que forma seriam retomadas as atividades do ano letivo de 2020. Foram dadas orientações para que as atividades

fossem desenvolvidas de casa, *home office*[6], de modo a garantir o isolamento social e a contenção na proliferação do vírus, resguardando a saúde dos servidores. Destaca-se que nem todos os servidores foram liberados do trabalho presencial, alguns servidores terceirizados foram mantidos no campus para garantir os cuidados necessários ao funcionamento burocrático e manutenção da alimentação e segurança dos animais, uma vez que a instituição possui animais e equipamentos sob sua custódia.

Fazendo trabalho administrativo, de casa, ficavam as perguntas sobre as aulas. Estudantes e professores perguntavam como aconteceriam as aulas. As respostas não vinham, permanecia o silêncio. Silêncio incômodo. Passados um período, iniciam-se as conversas para um possível retorno oficial. Sim, porque alguns professores, enquanto aguardavam posicionamento institucional sobre as atividades pedagógicas, iniciaram encontros online com suas turmas para atividades de ensino, orientação, entre outras atividades pedagógicas. Outros professores retomaram os projetos de extensão, agora produzindo *podcast*, *lives* e aqueles com atividade de pesquisa, fazendo uso de medidas de proteção, utilizaram a pouca estrutura que dispunha para produzir sabão, álcool gel, máscaras e equipamentos de proteção para distribuição gratuita à comunidade carente dos municípios vizinhos ao *Campus*. De maneira geral, muitos servidores e estudantes do IF Baiano CSI também investiram em formação continuada. Houve falas sobre os vários cursos, eventos e atividades de capacitação que participaram, e que jamais pensaram ter condições de participar ou do evento ser ofertado no formato remoto[7].

O isolamento social vem obrigando a aprender a lidar com a imprevisibilidade no processo de ensinar e aprender, a construir o caminho no caminhar, a partir da realidade dos estudantes, dos docentes, de seus contextos de vida, suas vozes, do apoio

[6] É uma forma de relação de trabalho na qual o colaborador atua a distância, fazendo uso dos meios computacionais para produzir junto à empresa como se estivesse presente fisicamente no escritório.

[7] Que ocorre distante no espaço; distanciado.

pedagógico. Todo esse repensar tem causado estranhamentos, dúvidas, medos, inseguranças... Tem exigido um trabalho em grupo muito mais alinhado, demonstrando que mesmo distantes podemos unir esforços em prol de um bem maior. Um exemplo? Não havia relato no *Campus* de tantos professores, de uma mesma disciplina e mesmo ano escolar, se unirem no mundo digital para compartilhar atividades, experiências bem-sucedidas, tirar dúvidas e aprender uns com os outros. Esse processo de partilha e de diálogo entre docentes de diferentes áreas constitui etapa essencial para realização de um trabalho interdisciplinar, extremamente desafiador no contexto convencional de aulas presenciais. Os docentes puderam se reunir sem que houvesse choque de horários ou conflitos de atividades.

Cabe, ainda, a partir dessa vivência imposta pela crise sanitária, nas quais fomos obrigados a repensar e adaptar a prática pedagógica, refletirmos sobre essas outras formas de se fazer educação. Questionar os paradigmas da ciência moderna, em que a linguagem se apresenta intimamente ligada ao pensar, na forma essencialista, como reflexo da realidade, em que o significado da palavra representa o objeto e explica seu funcionamento, sem ater-se a seu contexto. Para execução das APNP foi necessário pensar sobre o contexto e as diferenças sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Momento desafiador! Momento do necessário convívio entre os saberes!

Outra questão muito ouvida nas ações de preparação e no funcionamento das APNP foi questionamentos sobre qualidade, como se o tema, na educação, fosse novo e ocasionado pelas atividades remotas e as condições emergenciais e excepcionais de fazer educação, nesse momento. É válido registrarmos que problemas relacionados à qualidade do sistema de ensino são constantes na história da educação brasileira, claro que não podemos jamais ser negligentes nesse assunto, contudo, compreendemos que as discussões sobre a temática é antiga e não é simples. Gentilli afirma que os sistemas educacionais passam por uma de crise de qualidade

> O desafio da universalização, tendo sido cumprido, foi alcançado às custas de uma progressiva deteriorização da qualidade e dos índices de produtividade das instituições escolares. [...] Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade (1998, p.17)

A organização da instituição educacional precisa se dar a partir das evidências de vida dos indivíduos que a compõem e da sociedade. Discussões em torno do que é considerada educação de qualidade precisam ser travadas, já que esta não se constitui apenas em "ter aulas", tão pouco garante vida decente ou direito social.

Falácias do tipo "professor não quer trabalhar"; "funcionário público já tem seu salário garantido, por isso não trabalha"; "meu filho teve esse ano perdido na escola" e "estudar em casa não tem qualidade"; são discursos que reverberam em diferentes âmbitos sociais e desvia atenção sobre o verdadeiro debate que deve ser travado em prol da educação de qualidade nas instituições públicas brasileiras.

De acordo com as palavras de Gentili (2009, p.1074),

> A relação linear e inequívoca estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico, associada à também supostamente inequívoca relação entre educação e emprego, ou educação e aumento da renda individual e social, não apenas entrava em contradição com os princípios éticos que dotavam de sentido a educação como direito humano, como também, fundamentalmente, foi utilizada como o argumento que condenava ao sótão da história toda associação entre educação e cidadania, educação e política, educação e igualdade.

A formação acadêmica que, geralmente, é vista como promotora de igualdade social, tem se revelado um grande engodo. Está claro que é preciso repensar as instituições educacionais, mas,

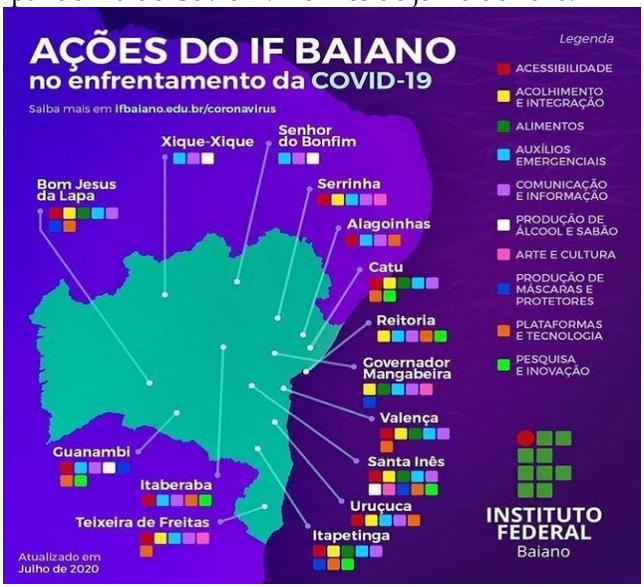
também, é urgente se pensar a relação entre sociedade e educação a partir de seu contexto histórico.

A atuação do IF Baiano CSI durante a pandemia de Covid-19

A suspensão das aulas foi uma medida importante para colaborar com o isolamento social, pois a instituição educacional é um espaço onde o contato é inevitável. Tal medida possibilitou a construção e atuação de inúmeras ações mais próximas à sociedade, no IF Baiano CSI e demais *campi* foram estruturadas iniciativas, mesmo que não planejadas anteriormente, que permitiram a atuação dos servidores e alguns estudantes frente às condições de vulnerabilidade que se encontrava a sociedade em geral. Tais iniciativas demonstram que a educação, por ser histórica e política, se reinventa e se relaciona de acordo com as circunstâncias. Pode deixar de ser, essencialmente, teórica e passar a ocupar uma ação prática a serviço da sociedade.

O IF Baiano CSI buscou se mobilizar para ajudar famílias do entorno e do território do Vale do Jiquiriçá. As ações só puderam ser executadas graças ao envolvimento da comunidade acadêmica e uma infraestrutura de pesquisa e extensão pré-existente e consolidada ao longo dos anos. As atividades desenvolvidas e executadas para o enfrentamento da pandemia da Covid-19 diferentes áreas foram estruturas, entre elas:: acessibilidade; acolhimento; alimentos; auxílio emergencial; comunicação e informação; produção de máscaras e protetores; plataformas e tecnologias; pesquisa e inovação, como podem ser visto no *card* criado e divulgado, no auge da pandemia, pelo IF Baiano (Figura 1). Todas desenvolvidas com o trabalho de técnicos, estudantes, colaboradores, professores e gestores.

Figura 1 – Mapa das ações realizadas por todos os *Campi* do IF Baiano durante a pandemia de Covid-19 no mês de julho de 2020.



Fonte: https://www.instagram.com/p/CCtdrkiHiYA/?igshid=1va0j8jblfmol

Conforme mencionado, cada ação que foi realizada está diretamente ligada a projetos e ações que já existiam na Instituição, demonstrando a importância do tripé educacional: ensino, pesquisa e extensão. Para melhor visualizar como as iniciativas estão consolidadas para além do momento em que foi realizada segue o quadro 1, abaixo

Quadro 1 – Relato das ações desenvolvidas no IF Baiano CSI durante a pandemia de Covid-19 no mês de julho de 2020.

CATEGORIA	AÇÕES	PROJETO
Acessibilidade	1) Melhor atendimento médico para surdos; 2) Comunicação acessível em Libras durante a pandemia.	1) Projeto "Libras InterConect"; 2) Núcleo de Pessoas com Necessidade Específica (NAPNE).
Acolhimento	1) Atendimento psicológico, integração da comunidade. entre outros.	1) Comitês Locais de Acompanhamento.

Alimentos	1) Orientação para evitar o desperdício de alimentos; 2) Comida e Saúde em Tempos de Coronavírus; 3) Doação de cestas básicas e produção de alimentos em casa.	1) Grupo de Pesquisa em Alimentos Tradicionais e Artesanais; 2) Grupo de Estudos Negros e Núcleo de Estudos em Questões Agrárias do IF Baiano; 3) Ação de iniciativa individual.
Auxílio emergencial	1) recurso de custeio da Assistência Estudantil para o Auxílio Emergencial.	1) Comissão Local de Assistência Estudantil.
Comunicação e informação	1) *Lives* e outros eventos on-line; 2) PROEJA em Movimento.	1) Todos os grupos e projetos; 2) Coordenação, equipe pedagógica e professores do Proeja – Pedagogia da Alternância.
Produção de álcool em gel e sabão	1) Produção de sabão líquido.	1) Centro de Educação Ambiental (CEA).
Arte e cultura	1) Arte como terapia para tempos de isolamento social.	1) Projeto "Espalhe Arte pelo Vale".
Produção de máscaras e protetores	1) Confecção de kits de proteção; 2) Produção e distribuição de máscaras descartáveis e protetores faciais.	1) Núcleo de Estudo e Pesquisa em Microbiologia Geral e Avançada (Nema); 2) Comitê Local de Acompanhamento da Ameaça do Coronavírus do Campus Santa Inês.
Plataformas e tecnologias	1) Melhor atendimento médico para surdos.	1) Projeto "LibrasInterConect".
Pesquisa e inovação	1) Mapeamento de casos de COVID-19; 2) Confecção de suportes de álcool gel com material reciclado.	1) Grupo de Estudos Geografia dos Territórios e Espaços Rurais (Geoter); 2) Servidores e colaboradores.

Fonte: IF Baiano CSI.

Antes da implantação das APNP foram realizadas algumas ações iniciais consideradas preparatórias para tomada de decisões mais acertadas, considerando todo contexto dos segmentos institucionais (docentes, discentes, técnicos). Foram realizados levantamentos sobre

os formatos de APNP já iniciados ou pensados para outras instituições educacionais, foi assim, que chegaram ao formato que estava sendo pensado para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), denominado de semestre letivo suplementar. O IF Baiano CSI realizou, também, pesquisas diagnóstica com docentes e discentes, objetivando compreender como e em quais circunstâncias ocorreriam o processo de ensino-aprendizagem.

Como resultados da pesquisa, considerando-se que 54% do corpo docente responderam à pesquisa, dentre esses a grande maioria (76,7%) dos professores acreditava ser possível e importante a realização de atividade remotas com os discentes. Verificou-se ainda que cerca de 58,1% já disponibilizavam, até aquele período e de alguma forma, sua infraestrutura particular para interagir com os estudantes, mesmo que 56,1% dos docentes nunca tenham utilizado uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Só para ilustrar, quando questionados se os docentes já haviam realizados algum curso *on-line* apenas 4,7% responderam ter realizados vários cursos. O que evidencia um distanciamento muito grande por parte dos profissionais do AVA, contudo, agora teriam que não apenas participar desse novo ambiente, mas deveriam: planejar, conduzir e avaliar a aprendizagem. Tal circunstância foi crucial para entender o porquê de 88,4% dos docentes responderam que se fosse possível optar por um tipo de atividade a ser desempenhada, se sentiriam à vontade para realizar apenas orientação, em detrimento de diversas outras como: ofertar componentes obrigatórios (39,5%); tirocínio docente (11,6%); palestras e cursos (39,5%); defesa de TCC (4,7%); exame de qualificação (20,9%), sendo que pouquíssimos (7%) não se sentiriam à vontade para participar de nenhuma das atividade já relatadas.

Considerando os estudantes dos três cursos de graduação ofertados pelo IF Baiano CSI , obtiveram a participação de 40,4% dos estudantes do Bacharelado em Zootecnia, 35,9% da Licenciatura em Ciências Biológicas e 44,4% da Licenciatura em Geografia que entre estes estudantes cerca de 13,0% possuíam,

naquele momento, acesso insuficiente à internet para acompanhar as APNP e 5,3% sequer tinham acesso. A grande maioria (57,7%) dos que possuíam acesso o faziam pelo celular, sendo que 51,5% utilizariam equipamentos compartilhados por pelo menos duas pessoas da família.

Quanto à familiaridade com o AVA, verificou-se que o número de estudantes que nunca tiveram contato foi superior ao dos docentes, cerca de 64,2%. Tal circunstância evidencia a grande dificuldade pela qual os estudantes encontrariam com a adesão repentina e inesperada de um semestre regular no formato de APNP, uma vez que 71,1% tinham pouca ou nenhuma experiência prévia para uso de recursos tecnológicos destinados à aprendizagem remota. Mesmo assim, 49,8% acharam adequado ter algum tipo de atividade durante a pandemia.

Dessa forma, observa-se que a pandemia evidenciou um sistema educacional heterogêneo, de desiguais, de vida real, de seres concretos, que não podem ser pensados de forma genérica (ARROYO, 2010), sob a égide de uma pretensa igualdade. São condições impostas à comunidade institucional para implantação das APNP no IF Baiano CSI e foi preciso reflexão sobre tudo isso, para implantar e durante o processo de desenvolvimento das APNP.

Os desiguais não podem ser vistos como um problema. A instituição educacional precisa garantir seu acesso, permanência e pensar formas de evitar conflitos internos. Diante da realidade de necessidade de isolamento social, garantir o direito à educação, considerando o contexto socioeconômico dos envolvidos.

Analisando o processo vivido

Trazemos a seguir relatos de docentes, técnica e discentes do IF Baiano CSI. São percepções de uma vivência recente e que não se trata de resultados definidos de algo que, para o momento, é apresentado como possibilidade de caminho, de um horizonte. O que vem

apresentado aqui são elementos para debate e ajustamentos de diferentes pontos de vista.

São narrativas oriundas de vivências durante o período do semestre suplementar, compartilhadas como experiência de orientação coletiva. Experiência é aqui entendida na perspectiva de Larrosa (2011, p. 22), ou seja, "A experiência é o que me passa." [...] "A experiência, portanto, não é intencional, não depende das minhas intenções, da minha vontade".

A partir das falas buscamos ampliar a compreensão sobre dilemas e desafios vivenciados nesse processo educacional pelos sujeitos que constituem a comunidade acadêmica. Assim,

> As várias características dos contextos sociais são constitutivas não apenas da ação e interação, mas, também, da produção e recepção de formas simbólicas que envolve o uso de recursos disponíveis e a implementação de regras e esquemas de vários tipos por um ou mais indivíduos situados em determinada posição ou posições dentro de um campo ou instituição. (...) (THOMPSON, 2009, p. 200)

Trazemos tais reflexões para pensar o contexto da instituição educacional moderna e, vale lembrar, que se constituiu como fruto de convergência de vários interesses em debate, que vão além de interesses políticos, econômicos, culturais e sociais. Estão presentes, também, nas ações e projetos, os vários embates de estudantes, professores, professoras, técnicos, técnicas, dentro do espaço educacional. E cada um vai significar o momento vivido a partir de suas percepções, de suas motivações. Não se pode minimizar a importância dessa relação, ou seja, "a posição ocupada por um indivíduo em um campo ou instituição e a expectativa de recepção de uma forma simbólica pelos indivíduos que a mesma é destinada são condições sociais de produção que moldam a forma simbólica produzida" (THOMPSON, 2009, p. 201).

Para a comunidade acadêmica do IF Baiano CSI - discentes, docentes e técnica - o período destinado à implantação das APNP foi marcado pelo aligeiramento; forma repentina; abrupta e

desorganizada, o que fez gerar angústias, medos e incertezas sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem:

> "Está sendo muito difícil. Pouco tempo para muitas atividades, e além do mais fica a dúvida será que essas aulas irão servir? As matérias irão ser aproveitadas?" (Discente B)
> "O processo de construção e implementação das APNP no Campus Santa Inês se deu de forma repentina, pois estávamos sem aulas por diversos meses e não havia perspectiva de retorno [...] sendo que o intervalo em relação ao anúncio e início destas foi extremamente curto, de forma abrupta e desorganizada. Esta percepção também é compartilhada por diversos (as) colegas [...]". (Discente C)
> "Na minha concepção a decisão para implantação das APNPs aconteceu muito tarde [...] o início foi tumultuado devido ao retorno tardio. Muitas reuniões, discussões sem fim e muitas opiniões que as vezes travavam o andamento das reuniões. Ficamos muito tempo sem ter decisões. O diálogo foi muito difícil entre os segmentos e os medos e angústias continuam principalmente por saber dessa dificuldade de diálogo entre os docentes". (Docente C)
> "[...] No Campus, de alguma forma essa demora e distanciamento implicaram no aligeiramento das discussões e na condução do processo" [...]. (Técnica)

> "A construção das APNP nos cursos superiores (e demais cursos), em nosso Campus, ocorreu de forma aligeirada, com muitas dúvidas/angústias, reuniões e treinamentos em um curto espaço de tempo [...] Com relação aos medos, dúvidas e angústias, tenho preocupação em relação ao acompanhamento e aprendizagem dos discentes [...] (Docente A)
> "Decisões para sua implantação: Ocorreu de forma atropelada [...] Medos: não houve; Dúvidas: diversas frente às novas tecnologias, e com isolamento; Angústias: não atender as expectativas dos discentes, não poder tirar as dúvidas, não receber o feedback, entre outras". (Docente B)

As semelhanças nos relatos chamam atenção e revelam ter sido um processo difícil, que suscitou sentimentos de tensão. A falta de transparência e clareza nas informações por parte da instituição foi

apontada, também, como implicadores em um processo que precisa ser comunicativo e difuso,

> "[...] diversas informações não foram transparentes, como por exemplo, a divulgação do resultado de processamento dos/das discentes matriculados por componente suplementar [...] ausência de divulgação destas informações [...] (Discente C)

Estes relatos deixam evidente a coexistência de várias histórias na instituição educacional que questionam a homogeneidade no processo educacional, há um entrecruzamento da técnica e sentimentos, do individual e o coletivo, o pessoal e o institucional que desafia a repensar o espaço educativo.

Sobre optar entre o semestre regular ou suplementar, os relatos indicam que a adesão ao semestre suplementar foi a melhor escolha.

> "A meu ver, o processo em que a organização das APNPs foi direcionada, manteve a racionalidade de avaliar a melhor forma de dar oportunidade a todos os estudantes do IF Baiano Santa Inês, de manterem-se em exercício das atividades formativas. O modelo suplementar atende, a princípio, a realidade em que o IF Baiano estava no momento da implantação das APNPs [...]" (Discente A)

> "Em relação às decisões sobre o formato para implantação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (se regular ou suplementar), inicialmente houveram divergências entre o que propunha os segmentos, pois a gestão defendia o retorno de forma regular, enquanto o corpo docente, técnicos e discentes sinalizavam por um semestre suplementar, primando por minimizar os prejuízos para os(as) alunas que não pudessem aderir às APNP [...]" (Discente C)

> "Creio que a forma suplementar foi uma decisão acertada! Uma experiência que está possibilitando o avanço acadêmico de discentes do superior, sem gerar maiores prejuízos àqueles que não possuem condições de acompanhar as atividades virtualmente no momento. Esta experiência possibilitará uma avaliação mais clara da realidade,

> treinamento efetivo de todos os segmentos envolvidos, identificação de problemas e formas de minimizá-los/contorná-los [..]". (Docente A)

> "O semestre suplementar nos cursos superiores foi uma opção sábia, uma vez que os alunos que tivessem interesse e condições poderiam estar adiantando seu curso e aqueles que por algum motivo fosse impedido de participar terão seus diretos garantidos no retorno presencial das aulas." (Docente C)

> "A forma de suplementar para as circunstâncias foi acertada, apenas para o ensino superior" (Docente B)

> "Contudo diante do contexto e da nova realidade posta pra todos, considero que os embates travados no sentindo de buscar entre as alternativas postas naquele momento, o semestre suplementar, contemplava com impactos menos desastrosos [...]" (Técnica)

A adaptação à nova ordem educacional pode modificar relações. Os sujeitos envolvidos no processo podem trazer várias outras questões à consciência social, como a abertura para o diálogo que se é feito e refeito pelas lutas cotidianas da vida e da profissão.

Cada ponto de vista, uma história. O auxílio financeiro estudantil deveria ser uma das formas de amortecer os impactos da pandemia sob a instituição educacional. A partir das falas percebemos que os auxílios financeiros aos estudantes têm muito mais significados que os previstos pela política, entretanto, esta precisa caminhar vinculada ao processo educacional sob pena de comprometer sua finalidade. Neste caso, os relatos dão ênfase ao descompasso entre o início das APNP's e o recebimento do auxílio estudantil, assim como, a limitação de acesso ao auxílio somente a alguns estudantes foi entendido como uma forma de exclusão e, também, como falta de organização:

> "[...]o suporte financeiro para a aquisição de equipamentos pelos estudantes não aconteceu concomitante ao início das aulas [...]" (Discente A)

> "[...] as APNP's tiveram início sem que os auxílios propostos para o acompanhamento das aulas online já estivessem em processo de repasse para os (as) estudantes, excluindo muitos (as) de estarem nessa fase de adaptações necessárias para a aquisição de habilidades com as plataformas, início de atividades e acesso aos materiais e aulas trabalhadas no começo das APNP's [...]" (Discente C)

> "alguns alunos ficaram sem receber o auxílio necessário para o acesso, pois o edital só ficou pronto após o retorno às aulas. Enfim, foi muito tumultuado. O tempo foi passando e tudo foi se organizando." (Docente C)

Sobre a organização institucional para as APNP, os relatos indicam não ter sido adequada e, ainda foi comprometida pela falta de diálogo com os segmentos institucionais, dificuldades com os procedimentos administrativos como com a matrícula, a internet e na falta de treinamentos para utilização das plataformas digitais como Moodle.

> "[...] considero como uma falha o fato de limitar a matrícula dos alunos de ensino superior a 3 componentes curriculares no semestre. Este impedimento criou uma certa insegurança, pelo fato de protelar ainda mais os meus projetos, já que adiou a minha formação [...]caso a limitação de matrícula em componentes curriculares for continuada, fazendo com que a conclusão do curso seja ainda mais lenta.". (Discente A)

> "[...]iniciamos as aulas ainda sem as turmas cadastradas e/ou cadastradas parcialmente na plataforma Moodle, erros no processamento das matrículas escolhidas [...] resultando em não alteração posterior, quando buscavam resolver com o setor responsável". (Discente C)

> "Esse retorno tardio fez com que tudo fosse tumultuado. Os alunos e docentes tiveram que aprender rapidamente a lidar com as plataformas e tecnologias de utilização do ensino remoto" (Docente C)

> "Organização: não permitiu uma organização adequada; Gestão: tem ocorrido dentro do esperado e de maneira isolada, ou seja, apenas por parte do docente; Desenvolvimento/aplicação em aulas remotas: tem ocorrido dentro do esperado; Fácil/difícil diálogo entre os segmentos: só está ocorrendo entre o docente e discente da disciplina". (Docente B)

> "[...] o chamamento para o diálogo conjunto poderia, a meu ver diminuir as fissuras que foram sendo criadas e que poderiam ser canalizadas para busca conjunta de soluções." (Técnica)

> "[...] nesse período inicial enfrentamos dificuldades tais como as perdas de conexão com a internet [...] dificuldade em ter acesso aos materiais das aulas pela falta de habilidade com a plataforma Moodle [...]" (Discente C)

A adaptação das atividades presenciais para não presenciais foi cheio de dificuldades, seja para iniciar ou desenvolver. Docentes e discentes trazem percepções que variam entre dificuldades de adaptação ao novo e aceitação ao uso.

> "Em relação à aplicação e desenvolvimento das aulas remotas, houve, de modo geral, uma certa dificuldade de adaptação a algumas plataformas [...]" (Discente A)

> "[...]Sem contar que não estamos acostumados com essa rotina EAD e existe ainda a dificuldade em manusear esse meio, esse semestre suplementar". (Discente B)

> "Com relação ao desenvolvimento/aplicação das aulas remotas, nas duas disciplinas que ministro nos Cursos Superiores, tenho observado uma frequência dos discentes nas aulas síncronas satisfatória. A grande maioria possui frequência acima de 75%. Com relação à realização de atividades, que por sua vez impacta também na frequência dos momentos assíncronos, tenho observado um retorno em torno de 50%". (Docente A)

O que as pessoas pensam sobre os seus modos de vida, os sentidos que conferem às suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não uma realidade para existir precisa conter interesse e poder, o valor é atribuído através do sentido, e este é orientado por opiniões sobre como as coisas devem ser; as crenças de como devem ser feitas; do que é certo ou errado; nem certo e nem errado, que produzem impactos, agregam as pessoas e podem tornar-se uma força para conformar ou transformar os indivíduos em sujeitos ativos.

Nos relatos pudemos ouvir, também, o ressoar de algumas tradições da cultura institucional, arraigadas no cotidiano dando ênfase ao fazer pedagógico pautado no erro como contraponto do acerto, que muitas vezes não contribui para que a comunidade educacional reflita sobre seu processo de ensinar e aprender.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber que a pandemia do Covid-19 colocou desafios à vida em sociedade. Para a educação, suscitou uma nova ordem educacional de como conviver, partilhar e desenvolver a cooperação. Tornou evidente a fragilidade de um sistema que alimenta a ideia de homogeneidade de currículos, metodologias, sujeitos, epistemologias, mas, evidenciou que educação se faz para além de teorias, técnicas, planejamentos acadêmicos prévios e futuros. Faz-se de diferentes, desiguais e, principalmente, de sentimentos e sentidos imanentes, que mesmo durante a pandemia, a instituição educacional precisou dar conta, fazendo necessário o abraço em corpo coletivo, sem instituição educacional, sem sociedade, mas de sujeitos conhecedores do lugar, de si mesmos, questionadores de tudo.

A vivência do Semestre Letivo Suplementar com Atividades Pedagógicas Não Presenciais pôde opotunizar percepções e reflexões sobre o que falta à educação e, sobretudo, as multiplicidades de formas para lidar com essas ausências. A prática

pedagógica não presencial veio trazendo tantas incertezas, e, em certas circunstâncias, alargando tantas outras que já existiam.

Este texto traz um pouco do agir pedagógico no IF Baiano CSI, nos cursos de graduação, durante esse período emergencial e excepcional à luz das percepções da comunidade acadêmica vivenciados desde a idealização à execução/funcionamento, buscando perceber nos dilemas e impactos sobre as ações acadêmicas institucionais enquanto micro espaço, possibilidades de adaptação, superação e reinvenção da prática pedagógica.

Desta forma, cremos estar contribuindo aqui para o debate sobre o que foi possível ser feito, o que se aprendeu e da necessidade da produção de um conhecimento mais humanizado que favoreça relações mais amorosas entre os diferentes saberes e formas de ensinar e aprender.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

CUNHA, Paulo Arns da. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**. Redação, 15 de abril de 2020. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/ pandemia-educacao-impactos/. Acesso em 13/02/2021

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyolas, 2007. 15ª edição.

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

GENTILI, Pablo **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

_____. O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2009. Vol. 30, nº 109. P. 1059 – 1079.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p.20-28, 2002.

Ministério da Saúde. **Boletins Epidemiológicos COVID-19** (https://coronavirus.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos, acessado em 25/Fev/2021).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2009.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez: 1996.

THOMPSON, Jonh B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Paulo Freire

Este é o contexto anunciado nesta obra!
O livro sistematiza saberes e fazeres de pessoas que se organizaram em coletivos para produzir práticas capazes de transformar a realidade existencial de sujeitos populares da região do Vale do Jiquiriçá. Assim, temos ao longo dos nove capítulos a sistematização de produções solidárias e emancipatórias que, como anunciado na apresentação do livro, partem de experiências formativas no campo da Educação das Relações Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; da Educação do/ no Campo; da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Média integrada a Educação Profissional em contexto de Pandemia da COVID-19, permeadas pela perspectiva da educação popular que nos permitiu conceber o ensino e a extensão como processo formativo de mulheres autônomas no Vale do Jiquiriçá.

Buscamos parceiras/os. Sinta-se convidada/o a seguir conosco!

INSTITUTO FEDERAL
Baiano

Proex
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Democratizando a publicação
15 ANOS
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN. 978-65-5869-234-8