

**Danielle Helena Almeida Machado  
Janaina Cazini  
(Organizadoras)**



**O Fortalecimento da  
Escola Inclusiva, Diversa  
e com Qualidade no Ensino**

**Danielle Helena Almeida Machado**

**Janaina Cazini**

(Organizadoras)

# O Fortalecimento da Escola Inclusiva, Diversa e com Qualidade no Ensino

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F736	O fortalecimento da escola inclusiva, diversa e com qualidade no ensino [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-604-1 DOI 10.22533/at.ed.041190309  1. Educação e Estado. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino. I. Machado, Danielle H. A. II. Cazini, Janaina.  CDD 371.9
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A obra “*Educação Inclusiva*”, vem apresentar nos diversos artigos os argumentos e resultados de pesquisas de grandes autores que nobremente norteiam os aspectos condizentes a Educação Inclusiva. Dessa forma, traduz um viés das prerrogativas do ensino e aprendizagem dos docentes na performance das experiências com a educação inclusiva, a presença da psicopedagogia nas dificuldades escolares, as preocupações com a Educação Ambiental no garimpo e no campo, entre outras narrativas condicentes.

Desafios e oportunidades em todos as modalidades educacionais estão pautadas nas entrelinhas das publicações da Atena Editora, os capítulos apresentam estudos sobre a Educação Inclusiva, a Educação Ambiental e as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjecturar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distâncias e toda sua beneficie massiva e transformadora da pratica educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Os aspectos que norteiam a Educação Ambiental estão intimamente ligados aos processos educacionais de gestão que efetuam experiências e práticas educativas no desenvolvimento da prática sustentável no campo, no garimpo e das diversas áreas de difícil acesso do público que necessita atenção especial.

Ao que concerne as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade, refere-se na atuação da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem, a história e memória do sindicato dos trabalhadores, bem como, o papel da educação na sociedade referindo-se à formação dos educandos do ensino médio.

Para tanto, todas as práticas educacionais da Educação Inclusiva são imprescindíveis ao ensino e aprendizagem eficaz e satisfatório do educando. Os saberes estão correlacionados nas leis vigentes e nas práticas didáticas educacionais. Dessa forma, estima-se reportar à Educação Inclusiva como abrangente e competente.

Por fim, espera-se que este livro possa fortalecer e clarificar os leitores sobre as várias modalidades da Educação Inclusiva como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini  
(Organizadoras)

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS DE GARIMPO NO NORTE MATO-GROSSENSE	
José Aldair Pinheiro Aumeri Carlos Bampi Edneuzza Alves Trugillo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>6</b>
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA – CURITIBA/PR	
Janaina Frantz Boschilia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>10</b>
LIXO MARINHO E A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE CANANÉIA, LITORAL SUL DO SÃO PAULO	
Daiana Proença Bezerra Valéria Ghislotti Iared	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>22</b>
GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho Maria Jucilene Lima Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>37</b>
INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Everton Aparecido Moreira de Souza Cremilson de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>41</b>
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PARTILHANDO SABERES DOCENTE SOBRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO À REALIDADE DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA	
Maria Lúcia Anunciação Martins Juliana Gonçalves dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>53</b>
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Matheus Casimiro Soares Ferreira Lucas Casimiro Soares Ferreira Meubles Borges Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0411903097</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 64**

OS DESAFIOS PARA A OFERTA DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE DUTRA-BAHIA

Maiane Alves Machado  
Maria Dorath Bento Sodré

**DOI 10.22533/at.ed.0411903098**

**CAPÍTULO 9 ..... 76**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EM DUAS ESCOLAS DE FORTALEZA

Daniel de Oliveira Perdigão  
Ângela Martins de Castro  
Mariana Lima Vecchio

**DOI 10.22533/at.ed.0411903099**

**CAPÍTULO 10 ..... 81**

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ/MA

Darlan Morais Oliveira  
Fernando Brasil Alves  
Ana Amélia Coelho Braga  
Fyama da Silva Miranda Gomes  
Josidalva de Almeida Batista  
Josiane Almeida Silva  
Alcicleide Pereira de Souza  
Maria José Costa Faria  
Henrique Silva de Souza  
Maria da Conceição Silva Cardoso  
Jael Sanches Nunes  
Teresinha Guida Miranda

**DOI 10.22533/at.ed.04119030910**

**CAPÍTULO 11 ..... 85**

EXISTE UNIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL?

Rubia Carla Donda da Silva  
Viviani Fernanda Hojas

**DOI 10.22533/at.ed.04119030911**

**CAPÍTULO 12 ..... 94**

LITERATURA SURDA E O ENSINO DE LIBRAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA OUVINTE

Raylla Samara Pontes dos Santos  
Aline de Fátima da Silva Araújo  
Jéssica da Silva Ramos  
Tamyres Soares Targino Muniz

**DOI 10.22533/at.ed.04119030912**

**CAPÍTULO 13 ..... 108**

MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Moreira de Souza Corrêa  
Natália dos Santos Almeida

**DOI 10.22533/at.ed.04119030913**

**CAPÍTULO 14 ..... 120**

NEAI E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Carla Imaraya Meyer de Felipe  
Surama Lopes do Amaral  
Rosielen Alves de Souza  
Sergio Machado Morais Júnior  
Ivandro Rafael Heckler

**DOI 10.22533/at.ed.04119030914**

**CAPÍTULO 15 ..... 131**

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRICIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Arly de Abreu Paula  
Gilberto Dantas Saraiva  
Silvana da Silva Nogueira

**DOI 10.22533/at.ed.04119030915**

**CAPÍTULO 16 ..... 143**

FOTOGRAFIA E CEGUEIRA: PARA ALÉM AS FRONTEIRAS DA COMUNICAÇÃO VISUAL

Ana Cláudia Dias Ribeiro  
Aloir Pedruzzi Junior  
Emi Silva de Oliveira  
Caroline Alves Dias

**DOI 10.22533/at.ed.04119030916**

**CAPÍTULO 17 ..... 152**

O PAPEL DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Felipe da Costa Coelho

**DOI 10.22533/at.ed.04119030917**

**CAPÍTULO 18 ..... 167**

PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS/EXATAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – REVISÃO DE LITERATURA

Darlan Morais Oliveira  
Ana Amélia Coelho Braga  
Josidalva de Almeida Batista  
Josiane Almeida Silva  
Alcicleide Pereira de Souza  
Maria José Costa Faria  
Henrique Silva de Souza  
Maria da Conceição Silva Cardoso  
Larissa Carvalho de Sousa  
Patrício Francisco da Silva  
Leide Cintia Vieira Silva  
Cremilda Peres Cangussu de Abreu

**DOI 10.22533/at.ed.04119030918**



<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>172</b>
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE	
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	
Francinei Bentes Tavares	
Yvens Ely Martins Cordeiro	
Alexandre Augusto Cals e Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.04119030919</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>185</b>
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APROVAÇÃO NO ENEM	
Raelma Medeiros Dantas	
Maria Genilda Marques Cardoso	
Iloneide Carlos de Oliveira Ramos	
Isauro Beltrán Núñez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.04119030920</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>197</b>
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Tiago Oliveira de Moraes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.04119030921</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>211</b>
HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE MORRO DO CHAPÉU-BA (1979-2015)	
Solon Natalício Araújo dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.04119030922</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>226</b>
POR UMA POÉTICA DA MEMÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS ENTRECruzANDO TEMPOS E ESPAÇOS	
Roberto Lima Sales	
Mariane Freiesleben	
<b>DOI 10.22533/at.ed.04119030923</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>238</b>
FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO QUE DESAFIA O PROFISSIONAL PROFESSOR	
José Robério de Sousa Almeida	
Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa	
Lia Hebe Gonçalves de Lima Oliveira	
Maria Josenir da Silva Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.04119030924</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>254</b>

## GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

**Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho**

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação Campus X – Teixeira de Freitas-BA

**Maria Jucilene Lima Ferreira**

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação Campus XIV – Conceição do Coité-BA

**RESUMO:** Este artigo apresenta um relato circunstanciado de um trabalho pedagógico realizado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra – UNEB/Departamento de Educação-Campus X, em Teixeira de Freitas. Trata-se de reflexões teórico-metodológicas que orientaram o desenvolvimento do Programa do componente curricular Elaboração e Coordenação de Projetos I, no tocante à gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo. Primeiramente situamos os princípios do projeto de Educação do Campo, a origem, os objetivos e práticas do Projeto de Curso – Pedagogia da Terra e em seguida tecemos algumas relações com a formação de educadores. O desenvolvimento do trabalho focaliza a análise das concepções de “administrar” e “coordenar” apresentadas pelos discentes do referido Curso e os passos subsequentes no processo formativo dos educadores/as do campo. Os resultados apresentam os pontos e contrapontos das

concepções e práticas de gestão dos processos educativos escolares e não escolares para o projeto de Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão escolar. Pedagogia da Terra. Educação do Campo

### MANAGEMENT OF SCHOOL EDUCATIONAL PROCESSES: POINTS AND COUNTERPOINT ON ORGANIZATION, SUBJECTS AND PARTICIPATION IN THE SCHOOLS OF THE FIELD

**ABSTRACT:** The article presents a detailed account of a pedagogical work carried out in the course of full degree in pedagogy of the Earth-UNEB/Department of Education-Campus X, in Teixeira de Freitas. These are theoretical and methodological reflections that guided the development of the program of the curriculum component elaboration and coordination of projects I, regarding the management of school and non-school educational processes in the field. First we situate the principles of the field Education project, the origin, the objectives and practices of the course project-Pedagogy of the earth and then we weave some relationships with the formation of educators. The development of the work focuses on the analysis of the conceptions of “administer” and “coordinate” presented by the students of the aforementioned course and the subsequent steps in the formative process of the educators

in the field. The results show the points and counterpoint of the conceptions and practices of management of the school and non-school educational processes for the field Education project.

**KEYWORDS:** School Management. Pedagogy of the Earth. Field Education

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O debate sobre gestão democrática pode ser entendido a partir de três questões: quais sujeitos ou atores sociais constroem o debate? Quais temáticas são objeto do debate? Em que espaços sociais o debate vem acontecendo? (BASTOS, 2001, p. 11)

As questões dessa epígrafe apresentadas por Bastos são reveladoras da carga político-ideológica que o debate sobre gestão democrática carrega consigo. O próprio tema por si só implica na discussão de práticas organizativas e administrativas compartilhadas e isso, no

contexto da sociedade capitalista, parece um sonho distante de ser realizado, sobretudo, na gestão da educação infantil e do ensino fundamental e quando se trata do campo – lugar diferente dos referenciais e estruturas urbanas que, ao longo da história da humanidade, a população que aí vive tivera seus direitos oprimidos e negados pelo sistema capitalista – a situação de desigualdade social, de exclusão do acesso e permanência à educação, uso e fruto dos bens materiais e culturais produzidos por essa humanidade se agrava e torna-se cada vez mais imperativo o desvelamento de práticas socioculturais e educativas que dificultam e/ou impedem a transformação dessa realidade.

Nesse sentido, o texto que se segue objetiva discutir os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento do programa do componente curricular Elaboração e Coordenação de Projetos I no tocante à gestão dos processos educativos escolares e não escolares no campo, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Terra

Inicialmente é preciso dizer que muito se tem a fazer para o avanço qualitativo da prática sócio-político-educativa da Instituição escolar e da profissão docente, para a implementação do projeto de educação do campo. Além disso, a docência é convocada frequentemente, pelo compromisso ético-moral e pela tomada de decisão a favor das causas sociais, a dar respostas de natureza pedagógica e administrativa aos problemas desse processo de educação. Sabemos que, por si só, a docência não galgará grandes êxitos isolada dos processos em que esta se encontra inserida.

Nessa direção, na tentativa de construção de uma escola aguerrida, voltada para a cultura e os sonhos dos educandos e, sobretudo, para um trabalho ressignificado no processo de conscientização sócio-política dos sujeitos, o projeto de educação do campo pensado e defendido pelos movimentos sociais do campo (pagando, por vezes, com vidas humanas que ousam sonhar, romper com as cercas do latifúndio)

convoca os cursos de Pedagogia a se desenvolverem a partir de reflexões e pesquisas, junto aos graduandos, sobre esta realidade tão singular, mas plural, tão ampla, mas específica como o campo.

Dessa forma, a formação docente, por sua vez, não pode prescindir de uma articulação concreta com a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo; ela deve-se dar mediada pelas interações produzidas entre a formação acadêmica e os conhecimentos produzidos a partir das leituras cotidianas sobre a própria docência (seja em espaços escolares ou não-escolares) e a aprendizagem dos educandos, ou seja, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

A Educação do Campo no projeto dos movimentos sociais, portanto, deixa de ser entendida, sob o prisma do modelo urbano, imposto de fora para dentro, de forma verticalizada, autoritária, para se constituir num processo de construção coletiva, que visa o respeito ao outro, à diferença, à heterogeneidade, e de luta por melhores condições de vida no campo.

Segundo os autores Kolling, Cerioli e Caldart,

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2004, p, 92)

Nesta perspectiva, para o projeto de Educação do Campo a escola é compreendida como força educativa, no sentido de desenvolver um trabalho de reencantamento da educação e dos sujeitos partícipes do processo educativo. Esse contexto social, político e educativo, referenciado por esse projeto, sinaliza uma nova leitura sobre a função social e política da escola do campo, sobre a formação docente e, por conseguinte, caracteriza uma nova forma de fazer educação.

Em consonância com essa compreensão de sociedade e de educação do campo a UNEB se arvorou a elaborar um projeto de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra estabelecendo parceria entre o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Movimentos Sociais do campo do Estado da Bahia. Esse diálogo se fortaleceu e hoje é fundamental o trabalho dessa Instituição de Ensino na formação humana e profissional de educadores do campo que ficaram à margem do acesso ao ensino superior. A exemplo disso encontra-se em desenvolvimento 02 turmas de Licenciatura: em Pedagogia da Terra – Habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de processos pedagógicos, escolares e/ou outros espaços educativos.

O Projeto de Curso – Pedagogia da Terra – autorizado pelo Conselho Superior da UNEB (CONSU), sob a Resolução nº 309/2004 para funcionamento nos Departamentos

acima mencionados, foi construído visando unicamente a formação de educadores do campo vinculados aos movimentos Sociais e sindicais do campo e, portanto, carregado de intencionalidades no tocante à formação desses atores. A proposta curricular em curso objetivou garantir a formação de educadores/educadoras do campo em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, com habilitação na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ou outros espaços educativos numa perspectiva crítica e criadora, onde a relação com a terra seja elemento referencial das construções. Sua elaboração teve como referência outros projetos já desenvolvidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em outros Estados do Brasil, seguidos de momentos de profundas reflexões do que poderia ser uma *Pedagogia da Terra* para além de apenas um nome, uma Pedagogia que estabelecesse além da identidade do Movimento, a identidade e vínculo com a terra livre, sem cercas, habitada por seres da vida. A construção do projeto envolveu efetivamente os sujeitos desse processo, num contínuo fazer e refazer, a partir das diversas reflexões e dos diversos olhares.

As turmas foram compostas por aproximadamente 50 discentes (em cada uma delas), todos militantes de movimentos sociais e/ou sindicais do campo como: MST, MLT, FETAG, CETA, PUC, FATRES, FAMÍLIA AGRÍCOLA, em sua maioria, educadores e educadoras do campo e os demais são lideranças ou representantes de setores internos dos Movimentos, todos residentes em áreas de assentamento de reforma agrária localizados em diferentes regiões do Estado da Bahia (Extremo Sul, Baixo Sul, Sul, Recôncavo, Centro-Oeste). Sujeitos que expressam no discurso e em muitas vivências do Curso um justo desejo de formação e qualificação profissional e de compromisso com a prática social, política e educativa do povo do campo.

O supracitado Curso se desenvolveu provocando importantes reflexões sobre a formação de educadores do campo, propondo aos discentes a articulação entre teoria e práticas educacionais, nas escolas do campo, nas comunidades localizadas em área de reforma agrária e no interior dos movimentos sociais e/ou sindicais a que são vinculados. Instiga a realização de pesquisa e produção de conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento que permitem aos discentes desvelarem a realidade educacional do campo e suas relações com a sociedade que a acolhe.

A busca pelo cumprimento dos objetivos do curso e de práticas formativas amparadas pela participação dos sujeitos que se formam e um processo formativo ressignificado pelo fortalecimento de sua autonomia exige da coordenação do curso e dos educadores formadores que se promovam condições teórico-práticas para a efetivação de tais propósitos.

Daí, é que os cursos de Pedagogia e, em especial, o Curso de Pedagogia da Terra deva preocupar-se com um processo formativo dos educadores e educadoras do campo que dê conta de algumas respostas subsidiárias de uma prática crítica e de intensa investigação da realidade que circunscreve o povo do campo, seus anseios, costumes, valores, cultura e necessidades sócio-político-educativas e, por conseguinte,

enfrentar o desafio de romper com a razão instrumental e a racionalização do ensino, frequentemente, priorizadas nos cursos de Pedagogia.

Cabe ressaltar que são várias e aprofundadas as discussões que envolvem a participação dos discentes do curso, opinando sobre os procedimentos metodológicos e avaliativos dos componentes curriculares do curso. Nesse sentido, pode-se acentuar que a gestão dos processos educativos do curso de Pedagogia da Terra opera por meio de interações dos diferentes sujeitos que fazem o curso (coordenação, docentes, discentes, comunidades assentadas) dentre outras relações intencionais que norteiam a construção coletiva do processo formativo e a produção do conhecimento.

Enxergamos que a forma como foi organizado o Curso é uma tentativa de vivenciarmos a gestão democrática enquanto um dos princípios que compreendemos contribuir para a formação humana de educadores.

Além da Coordenação realizada pela UNEB, da qual participam a coordenadora, coletivo de professores, coordenação do MST e representantes discentes, o Curso ainda é gestado por um coletivo, o qual não sofre interferência da Universidade, assim constituído: a) uma Coordenação Pedagógica, composta pela coordenadora do Curso pelo MST, pela coordenadora do Setor de Formação Estadual do Movimento e mais três representantes dos educandos, indicados pela turma; b) Núcleos de base, compostos por cerca de 10 educandos cada, tendo dois coordenadores (um homem e uma mulher); c) Núcleo Integrado, o qual é formado por 2 (dois) núcleos de base do Curso (educandos/as) e 1 (um) núcleo de base da comunidade, “visando a integração nas atividades práticas, formativas e organizativas”. (PROMET, 2006, p.8); d) Setores, os quais são constituídos pelos membros do núcleo integrado (educandos e comunidade), visando fortalecer a proposta organizativa do MST, sendo que o coletivo dos setores discute as ações e distribui as tarefas a serem cumpridas no decorrer da semana, da etapa, do dia etc. Os setores existentes são: Saúde, Educação, Formação e Comunicação, Cultura, lazer e Esporte, Gênero e Finanças. Cada um dos setores possui suas respectivas atribuições dentro do Curso; e) Equipes, a saber: Secretaria/biblioteca, Segurança e Disciplina e Cozinha e refeitório.

A estrutura organizativa descrita acima se baseia na proposta do pedagogo russo Pistrak, na qual o autor propõe o processo de criação do coletivo de educandos/as numa escola. Para este educador auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que os estudantes se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola.

Conforme o MST, “a auto-organização dos educandos/as pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive o que a torna mais verdadeira, do ponto de vista da sua participação real (e não de faz-de-conta) no processo”. (MST, 1999, p.20)

Ainda a respeito da auto-organização dos educandos/as o MST enfatiza que, a sua instituição, principalmente nos cursos realizados em parceria com Universidades,

tem como objetivo operar na perspectiva de apressar o desenvolvimento da consciência organizativa dos estudantes. Nestes cursos, ressalta o Movimento que “coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte significativa do processo de formação, ao mesmo tempo que (sic) coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso”. (MST, 1999, p.20)

Apesar de já vivenciarmos a gestão de um processo educativo desenvolvido desde o início do Curso, no tocante aos estudos sobre gestão, diríamos de forma sistematizada, aprofundada e problematiza, dos processos educativos escolares e não escolares estes foram iniciados de forma mais específica na disciplina Elaboração e Coordenação de Projetos I cuja ementa propõe “compreensão das diferentes formas de administração, gestão e de coordenação das escolas do campo com seus processos educativos, avançando na identificação e análise das experiências pedagógicas numa perspectiva coletiva emancipatória” e acordou-se como objetivos do trabalho: a) Refletir sobre as diferentes concepções de administração, gestão e coordenação das escolas do campo, bem como as implicações destas para a implementação e desenvolvimentos dos processos educativos numa perspectiva coletiva e emancipatória; b) Analisar propostas e experiências de gestão e coordenação de projetos pedagógicos no âmbito das escolas do campo; c) Elaborar uma proposta de gestão de escola do campo tendo como princípio norteador o trabalho coletivo e d) Discutir a história, concepção, fundamentos e prática da Pedagogia de Projetos. (CARVALHO; FERREIRA, 2007).

O trabalho pedagógico da referida disciplina iniciou-se com um levantamento da compreensão prévia dos discentes sobre a diferença entre “Administrar e Coordenar” processos educativos escolares e não escolares – essa atividade foi realizada em 25 de janeiro de 2007. O resultado desse levantamento foi reunido numa tabela com) considerações dos discentes, dentre as quais tecemos algumas para reflexões.

ORDEM	ADMINISTRAR É...	COORDENAR É...
05	“Tomar conta de alguma coisa em um âmbito maior, isto é, o lado financeiro, burocrático, é ter uma responsabilidade maior”	“Ajudar em algumas tarefas , mas subordinado a outras pessoas”
10	“Gerenciar um negócio, um estabelecimento de forma ordenada de cima para baixo”	“Definir junto ao coletivo horário de iniciar, terminar uma atividade coletiva e orientar inscrições nos momentos de falas dos participantes”
13	“Governar, dar ordens para serem cumpridas”	“Ajudar um coletivo a discutir e traçar caminhos a serem trilhados”
14	“Observar e organizar as atividades necessárias que existe no contexto atual”	“Organizar é planejar o desenvolvimento de atividades que será executada em determinado espaço”
15	“Investigar e controlar ações, documentação e áreas necessárias para um bom desenvolvimento”	“Organizar e planejar atividades a ser realizadas em determinados espaços”
17	“Definir as linhas a serem seguidas é governar ou impondo regras”	“Dar suporte ao grupo que coordena. Dar subsídios, discutir, encaminha projetos. Acredito ser mais um auxílio”
18	“Dirigir uma instituição pública ou particular (gestar)”	“Organizar um grupo de pessoas, ou seja, um coletivo, sem se preocupar com as questões burocráticas”

19	“Organizar, planejar o desenvolvimento de atividades que serão executadas em determinado espaço”	“Observar e organizar as atividades necessárias que existem no contexto atual”
21	“Desenvolver um trabalho que envolva questões burocráticas e encaminhar tarefa de forma organizada”	“Dirigir de forma organizada atividades que tem por fim objetivos a serem alcançados ou metas a cumprir em determinado grupo social”
22	“Zelar pelo patrimônio público ou particular em que contribui para o desenvolvimento de determinadas ações. Dar rumos”	“Orientar-se para organizar um determinado objetivo, o qual propõe-se nas atividades a ser realizadas. Ter iniciativa com”
24	“Ter autonomia de tomar decisões à frente de um coletivo”	“Representar um determinado coletivo e estar à frente das atividades sugerindo proposta e ajudando encaminhá-las”.
25	“Você dirigir uma atividade”	“Você organizar um grupo para qualquer função”
26	“Organizar uma atividade para o outro”	“Exercer uma função ou fazer uma ação estabelecendo regras ou normas para orientar outra pessoa sendo determinadas por uma pessoa ou um grupo”
28	“Estar à frente de determinado assunto empresa. É dar rumos a estes”	“Dar rumo a determinado assunto”
30	“Governar e dar ordens para serem desenvolvidas”	“Ato de contribuição em qualquer tarefa com disciplina e organicidade”
31	“Dirigir, ser responsável para controlar algo”	“Contribuir para manter as normas/regras de forma correta com a elaboração de todos para bom andamento do espaço”
32	“Assumir uma determinada atividade de forma organizada para o outro, junto com outras pessoas”	“Ajudar o coletivo a planejar e executar projetos. Propor normas para manter as regras. Incentivar o crescimento e organização de um determinado setor”
33	“Buscar formas de solucionar algo e de decidir sobre o mesmo”	“Uma ação para orientar algo ou alguém”
34	“O ato de bem gerenciar, bem governar tantos negócios públicos como privados”	“Executar, coordenadas, programas, projetos, propor dar orientação manter a cumprimento do que se estabeleceu enquanto normas”
38	“Fazer com que as funções de trabalho sejam elaboradas e executadas dentro de um programa de ação coletiva ou individual”	“Dirigir, conduzir as ações coletivas ou individuais”
39	“Organizar o ambiente ou patrimônio onde está inserido”	“Encaminhar e direcionar ações referentes ao espaço e ambiente em que está inserido”
41	“Responsabilizar para que as atividades sejam bem sucedidas”	“O ato de dividir tarefas para que seja desenvolvida por coletivo fazendo acompanhamento contínuo”
45	“Gerenciar, dirigir, ministrar”	“Organizar, garantir atividades de divisão de tarefas”

Tabela 1: Concepções prévias de “administrar” e “coordenar” dos/as educandos/as do Curso de Pedagogia da Terra

Fonte: Escritos dos discentes do Curso de Pedagogia da Terra

As considerações aqui destacadas chamam a atenção por considerarem a ação de coordenar como uma dimensão puramente técnica, sem considerar as relações entre sujeitos e sem considerar, sobretudo, a participação de todos os sujeitos como legítimos de autoridade e de poder de decisão se referenciadas pelo coletivo e/ou grupo que estão assumindo o desenvolvimento de um dado projeto, pois o ato de coordenar não significa “ajudar”, “executar”, “incentivar”, “dividir tarefas”, “propor”, “exercer” uma função”, “dar orientação” no sentido de ordenar e fazer o que o grupo indica, mas fazer todo e qualquer trabalho com os sujeitos envolvidos no projeto em andamento ou que está sendo implementado. Os discentes do Curso de Pedagogia da Terra, naquele momento do trabalho fez menção à expressão “fazer



com”, no entanto, atribuem a ela o sentido de divisão de tarefa.

Avaliamos que, essas compreensões estão interligadas à forma de como tem sido historicamente tratada a gestão das escolas, em específico as localizadas no campo. Gestão que se pauta na administração de várias escolas por um único gestor, que fica na cidade e que, na maioria das vezes não conhece as realidades que administra.

A escrita e falas dos discentes explicitam o paradigma mecanicista, caracterizado pela separação cartesiana entre mente e matéria, separação entre teoria e prática. Embora nos documentos do MST predomine o paradigma holístico, constata-se que na prática escolar ainda o modelo mecanicista, taylorista, burocrático, ainda tem muito espaço.

Desse ponto de vista, Bussmann enfatiza que,

Historicamente, a administração da educação no Brasil, em nome da racionalização, tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos. (BUSSMANN, 2002, p.41)

Não concordando com tais concepções externadas pelos discentes, mas buscando compreender suas raízes, constatamos que ao indagarmos aos mesmos acerca do administrar e do coordenar, estes recorrem a uma realidade que permeia ainda o sistema educacional brasileiro, mas o espaço do campo ainda de forma mais profunda.

Entendemos, que a coordenação de todo e qualquer projeto pressupõe diálogo e/ou interlocução entre sujeitos responsáveis e comprometidos politicamente com o fortalecimento do projeto do qual se faz parte.

Nesse sentido, comungamos da compreensão de que,

Coordenar pressupõe uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogos e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (HASS, 2000)

A compreensão do ato de coordenar supracitada defende esse ato como uma construção de caminhos, muitas vezes com elementos e referências divergentes e o desafio de articular os diferentes tempos e prioridades do grupo para implementação do projeto em andamento. Quando de posse das concepções dos discentes observamos que havia equívocos e conflitos conceituais entre os dois papéis “administrar e coordenar”, os quais oscilavam entre maior e menor criticidade e clareza do que significa atuar como administrador/gestor e/ou coordenador de um projeto/ processos educativos quer seja em espaços escolares ou não escolares passamos, então, à realização de um trabalho de estudos e discussões conceituais sobre a gestão de processos educativos escolares e não escolares na perspectiva de que,

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetivação do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública. (BASTOS, 2001, p. 22-23)

Observamos que na fala dos educandos quando da socialização das concepções da turma acerca dos dois aspectos solicitados, por mais que os mesmos explicitassem a importância do coletivo e o esforço em superar a concepção de gestão como algo burocrático, de mandos e desmandos, marcadamente apareceram expressões como: “eu mando”, “eu peço”, “eu faço” etc. Avaliamos que, essa postura não se dá de maneira voluntária, consciente, é devido aos resquícios deixados pela concepção de gestão historicamente vivenciada nos diferentes espaços públicos e privados, ligados à figura de um chefe que decide que pune e vigia, que busca se legitimar pelo autoritarismo, não pela autoridade.

Neste sentido, Bezerra Neto pondera que,

O MST tem como objetivo construir um novo modelo de educação, mas ao mesmo tempo, entende que há muitas dificuldades para mudar a mentalidade educacional no Brasil. Essas dificuldades estão presentes tanto nos órgãos do Estado, que fiscalizam e enquadram o currículo e os conteúdos trabalhados pelos professores, como no conservadorismo dos pais que se colocam contra as novas propostas educacionais. (BEZERRA NETO, 1999, p.49)

A partir das discussões realizadas, o coletivo da turma avalia que embora a gestão idealizada não seja a vivenciada nas escolas do campo e em outros espaços de atuação destes, reconhecem que existem mudanças a partir da tentativa de implementação da gestão democrática, como o planejamento coletivo, relação educador-educando mais estreita, com maior liberdade e a presença de órgãos colegiados na escola.

No caso dos/as educandos/as do Curso de Pedagogia da Terra, o aprofundamento teórico-metodológico feito a partir do diagnóstico acerca do entendimento sobre “administrar e coordenar” possibilitou a elaboração de planos de ação para a gestão de processos educativos em espaços escolares. Isso não significa dizer que todas as mazelas das relações sociais no âmbito de diferentes segmentos do campo, no tocante à gestão/coordenação de processos educativos, tenham sido sanadas, mas na avaliação produzida pela turma evidenciou-se o avanço qualitativo da compreensão desse processo. Ressaltamos que, apesar de distintas leituras, a exemplo de Veiga (2002), Paro (1997), Bastos (2001), Gadotti e Romão (2001) e outros, as contradições entre o pensado, o defendido e o escrito ainda continuaram permeando as concepções da turma, pois não se rompe resquícios apenas apontando e reconhecendo-os enquanto limites no avanço do projeto de campo que se deseja construir, mas

confrontando-os com práticas que exijam destes uma tomada de decisão, de assunção de responsabilidades em instâncias gestoras, escolares ou não.

A seguir destacamos duas planilhas de atividades elaboradoras pelos discentes nas quais explicitam a compreensão do papel dos gestores (diretor e coordenador) nas escolas do campo. A proposta era elaborar um plano de ação (do/a coordenador/a pedagógico/a e do/a diretor/a escolar) onde elencassem atividades a serem desenvolvidas, os objetivos do trabalho a ser realizado, os sujeitos envolvidos em cada ação pensada/planejada e os resultados esperados. Ao ser solicitado tal tarefa, objetivávamos que os discentes pensassem as ações a partir dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos defendidos pelos movimentos sociais nos quais militam, nas realidades das escolas do campo e dos assentamentos nas quais as mesmas se encontram inseridas.

OBJETIVOS DO TRABALHO A SER REALIZADO	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>Desenvolver a coordenação fundamentada nos princípios políticos e ideológicos estabelecidos no Projeto Político-pedagógico no intuito de construir uma proposta pedagógica em uma perspectiva crítica e transformadora.</p> <p>Contribuir na organização das práticas pedagógicas, considerando os limites dos educadores para o avanço do processo ensino-aprendizagem, afim se melhorar a qualidade da educação.</p> <p>Articular momentos para realizar as avaliações periódicas, crítica e autocrítica sobre a aprendizagem dos educandos;</p> <p>Criar e articular espaços de participação da comunidade no processo educativo da escola.</p>	<p>Elaboração do PPP: Planejamento anual, de unidade e quinzenal; Elaboração de projetos de intervenção, articulando teoria e prática;</p> <p>Realização de grupos de estudos;</p> <p>Realização de reuniões com o corpo docente, discente e comunidade.</p> <p>Orientação pedagógica acerca das dificuldades encontradas na prática docente cotidiana</p> <p>Avaliação e crítica e autocrítica das práticas desenvolvidas.</p>	<p>Coordenador/a pedagógico/a; Educandos/as Educadores/as Funcionários da escola Comunidade local.</p>	<p>Contribuição na organização da escola, assegurando a criação de uma estrutura de formação continuada, visando o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>A participação dos representantes dos educadores e comunidade nas reuniões em que serão discutidos o PPP e outros projetos;</p>

Tabela 2: Plano de Ação do Coordenador Pedagógico para uma gestão de 2 anos elaborado pelos discentes do Curso de Pedagogia da Terra

Fonte: Planilhas elaboradas pelos discentes da Pedagogia da Terra (arquivo das professoras)

Diferentemente da atividade exploratória inicialmente realizada no componente curricular e já analisada anteriormente, na elaboração do plano de ação percebemos a presença de princípios que norteiam o projeto de sociedade e de campo defendidos pelo MST que é o da gestão democrática onde se compreende que não basta que

os educandos estudem, discutam e considerem a democracia como um princípio pedagógico, é preciso que estes também, e principalmente vivenciem um espaço de participação democrática, “educando-se pela e para a democracia social”. (MST, 1999, p.20) Para isso, o Movimento enfatiza duas dimensões da gestão democrática na/da educação:

- a) A direção coletiva do cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola [...]
- b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva [...] (MST, 1999, p.20).

OBJETIVOS DO TRABALHO A SER REALIZADO	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>Discutir politicamente a função social da escola e sua organicidade com o corpo docente, discente e comunidade;</p> <p>Acompanhar o processo dos trabalhos educativos e administrativos da escola;</p> <p>Articular o estreitamento de relações entre escola-comunidade-gestão municipal;</p> <p>Executar a proposta político-pedagógica da escola.</p>	<p>Realização de assembleias com a comunidade escolar (docentes e discentes) e comunidade local para discutir a proposta pedagógica da escola;</p> <p>Implementação da proposta de organicidade do MST na escola (institucionalização do Conselho Escolar, auto-gestão dos educandos/as);</p> <p>Construção do regimento interno da escola e calendário escolar específico para a escola do campo;</p> <p>Administração do processo burocrático;</p> <p>Reunião com representantes dos órgãos governamentais do município.</p>	<p>Corpo docente e discente e comunidade</p> <p>Representantes dos órgãos governamentais do município.</p>	<p>Exercer uma administração coerente baseada em uma proposta de coletividade e cooperação, inserida no processo de gestão democrática, numa visão emancipatória.</p>

Tabela 3: Plano de Ação do (a) Diretor (a) para uma gestão de 02 anos elaborado pelos discentes do Curso de Pedagogia da Terra

Fonte: Planilha elaborada pelos discentes - Arquivo das educadoras

O item “a” é notado quando os discentes no “Plano de Ação do Coordenador Pedagógico” se referem à participação de todos os envolvidos no processo educativo, acrescentando os funcionários e a comunidade local, o que externa uma compreensão ampliada de gestão escolar, a qual caminha na perspectiva da superação da mecanização e centralização dos processos. Entretanto, ainda em algumas planilhas, a exemplo da tabela 3, que se trata do “Plano de Ação do Diretor”, os demais funcionários da escola não aparecem como sujeitos do processo, o que requer um aprofundamento do isso de fato quer exteriorizar.

A esse respeito se faz imprescindível repensar a organização do trabalho

pedagógico das escolas do campo, vislumbrando pensar o imbricamento entre o pensado e o feito, os tempos e calendários escolares, os princípios norteadores da escola, o lugar de cada sujeito no processo de construção de um projeto de campo que não passa obrigatoriamente pela escola, mas que tem nela um importante espaço de formação. Isso perpassa por uma gestão democrática do processo educativo, que compreenda que a escola sozinha não muda a sociedade, mas que pode contribuir para isso.

Mas Krawczyk nos chama a atenção acerca da gestão escolar. Enfatiza que,

[...] quando falamos de gestão da escola, não estamos pensando apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola. Referimo-nos também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Em outras palavras, estamos nos referindo às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. As expectativas oficiais em relação às mudanças da gestão do sistema e da instituição escolar, para o conjunto de estratégias de desenvolvimento e governabilidade social e educacional, evidenciam as relações contidas na gestão escolar. (KRAWCZYK, 1999, p.117)

Para compreender a proposta de gestão escolar vivenciada é importante considerar tanto o que ela significa dentro da política educacional global do município quanto o seu conteúdo específico. (KRAWCZYK, 1999) Dessa forma, não somente pensar as relações de poder estabelecidas no âmbito da escola, mas se está contribuindo de fato para assegurar uma educação de qualidade comprometida com a superação das dificuldades encontradas pelos educandos e educadores no cotidiano da sala de aula e escola. Importante pensar sobre as condições do exercício da docência nas escolas do campo, a infra-estrutura, o material didático-pedagógico com o qual se trabalha, enfim, pensar as reais condições das escolas do campo e se estas estão a serviço das classes trabalhadoras, do povo camponês ou a serviço do sistema neoliberal excludente que intencionalmente viu e ainda continua vendo o campo como lugar de atraso, de “capiaus”, “bocós”, “jecas-tatus” etc, espaço no qual não precisa de investimento, pois está fadado à extinção provocada pelo agronegócio.

## 2 | CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O projeto de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem o compromisso ético de garantir a formação de educadores/as do campo para o exercício da docência em vários níveis de ensino da educação básica (educação infantil, series iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos) e ainda, de formar para a gestão de processos educativos (escolares e não-escolares).

Nesse sentido, está posto o desafio: o de assegurar o maior e melhor grau de conhecimento e de formação possível para que sejam alcançados os objetivos do curso e a correspondência das expectativas dos sujeitos que fazem o curso (docentes,

discentes) e das entidades parceiras (*PRONERA*, INCRA e Movimentos Sociais e Sindicais do campo).

O ponto chave do diagnóstico das concepções de “administrar e coordenar” foi a tomada de consciência que por mais politizada que a turma tivesse, a compreensão desses conceitos ou de seus significados para a participação dos sujeitos nos processos educativos do campo precisava ser revisitada no sentido de reelaboração dessa compreensão, do diálogo e das formas de agir no decorrer de um projeto educativo do campo e para o campo, em espaços escolares e não escolares.

Na medida em que a proposta de Educação do Campo avança na resistência contra a ordem social vigente, luta, também, pela edificação de uma escola que contribua com a formação integral do povo camponês, com o aquecimento do companheirismo, com a formação crítica e política dos sujeitos envolvidos no processo, avança também o compromisso dos/as educadores/as do campo com a educação do povo camponês e com os diversos processos educativos aí existentes.

Eis o contraponto das ações organizativas dos processos educativos do campo e sua relação com os sujeitos e participação – problematizar o proposto e o vivido, ou seja, inquietar-se, questionar as relações e formas com as quais os processos educativos, nos diferentes setores do campo, estão se desenvolvendo.

Importante se faz refletir nas distintas instâncias dos movimentos sociais é que a gestão escolar democrática vai além da participação dos sujeitos mais diretos que estão na escola, quero dizer que é necessário ação, participação efetiva da comunidade neste processo de gestão, contribuindo assim, para o crescimento do índice de aprendizagem nas escolas dos assentamentos e isso só acontece se trabalharmos coletivamente.

Assim como os movimentos sociais têm lutado e defendido um paradigma de campo, onde a concepção reducionista e mecânica nem da educação nem da gestão não mais se enquadram é preciso pensar a gestão da escola numa perspectiva cidadã, com visão holística, pois a verticalidade é incompatível com o modelo de campo proposto

Por fim, concluímos esse texto, mas não as reflexões acerca da gestão das escolas do campo, convencidas como os discentes do Curso de Pedagogia da Terra, que uma das alternativas para a superação de uma prática de gestão pautada no pressuposto unicamente técnico-administrativo, cujos valores são ainda os tayloristas e fordistas, visando a substituição por princípios e novas práticas participativas de administração são os movimentos sociais e o conjunto que o forma compreender que não basta ocupar a terra, lutar para conquistar escolas para as populações camponesas, imprescindível se faz lutar para garantir também a gestão da escola, desde a escolha de seus gestores até a participação nos diferentes espaços deliberativos da escola.

Na continuidade do debate acerca da gestão, o currículo do Curso de Pedagogia da Terra traz dois componentes curriculares que se propõem a investigar a gestão em distintos espaços educativos. Assim, ao término do sétimo semestre foi

encaminhado o desenvolvimento de um Estágio tendo como elemento articulador a pesquisa, objetivando investigar a gestão nos espaços escolares coletivamente, do qual extrairemos muitas outras reflexões, inquietações e provocações a serem (re) prensadas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, L.F.O.; ROCHA, M.I.A. **Pedagogia da Terra**. Presença Pedagógica, v.12, p. 60-65, 2006. (Dicionário Crítico)

CARVALHO, L. F. O.; FERREIRA, M. J. L. **No cio da terra a formação de professores em movimento**: a Pedagogia da Terra em debate. In: Anais do I Encontro Internacional de Políticas Públicas e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora-Minas Gerais: Produtora de Multimeios da UFJF, 2006.

CARVALHO, L.F.O; FERREIRA, M.J.L. **Programa de Disciplina**: Elaboração e Coordenação de Projetos I. Curso Pedagogia da Terra, Universidade do Estado da Bahia, V módulo, jan. 2007.

COLETIVO SETOR DE EDUCAÇÃO MST (org.). **Pedagogia da Terra**. Veranópolis, RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Ano II, n.6, dez.2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. IN: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. pp.23-32.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. IN: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.pp. 91-102.

HASS, C. A coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. IN: QUELUZ, A.(org.). **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Pioneira, 2000.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar**: um campo minado: Análise das propostas de 11 municípios

brasileiros. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 112-149. ISSN 0101-7330.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna (coord.). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação, n.8, São Paulo: Coletivo Nacional de Educação, 1999.

MST. **Proposta Metodológica (PROMET)**. Curso Pedagogia da Terra/Turma Jacy Rocha, III Módulo, jan. 2006.

PARO Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise N. MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. (coord.). **Referência para uma política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto do Curso Pedagogia da Terra**. Salvador, BA, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma Construção Possível. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.



## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**Danielle Helena Almeida Machado** - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetoologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

**Janaina Cazini** - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 88, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 161, 162  
Aprendizagem 6, 24, 31, 34, 41, 44, 46, 47, 49, 58, 63, 65, 66, 68, 72, 83, 88, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 142, 144, 154, 155, 156, 160, 168, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 228, 236, 238, 240, 253

### D

Deficiência visual 122, 124, 127, 128, 131, 132, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 171

Desenvolvimento humano 69, 238, 252

Dificuldade de aprendizagem 201, 204, 207, 209

Docente 23, 24, 31, 32, 37, 41, 43, 49, 50, 62, 68, 70, 75, 76, 80, 105, 108, 110, 112, 113, 115, 129, 133, 134, 153, 158, 160, 162, 183, 199, 204, 238, 239, 244, 246, 249, 251, 252

### E

Educação ambiental 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 20, 21, 72

Educação básica 33, 38, 46, 51, 52, 67, 71, 72, 75, 84, 86, 87, 93, 133, 141, 153, 155, 164, 167, 168, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 197, 198, 199, 201, 208, 238, 239, 244, 251, 252

Educação inclusiva 76, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 88, 92, 103, 105, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 135, 136, 142, 158, 164, 165, 205

Educação no campo 37, 65, 66, 74

ENEM 9, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Ensino-aprendizagem 31, 58, 66, 83, 104, 105, 106, 112, 123, 191, 197, 201, 202, 204, 205, 208, 228, 236

Ensino fundamental 6, 12, 13, 23, 24, 25, 33, 66, 70, 71, 72, 74, 76, 86, 118, 142, 152, 153, 154, 156, 157, 161, 165, 169, 172, 209

Escolas do campo 25, 27, 30, 31, 33, 34, 42, 46, 48, 49, 51, 64, 65, 66, 67, 72, 74

Estudante 49, 58, 90, 123, 124, 125, 126, 185, 190, 191, 194, 228, 235

### F

Formação docente 24, 41, 43, 110, 238, 239, 244, 246

Formação humana 24, 26, 41, 42, 47, 59, 115, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 248, 251

### G

Gestor escolar 161, 201

### M

Memória 45, 47, 50, 113, 143, 147, 148, 212, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237

Multiletramento 110

## **P**

Pessoas com deficiência 80, 87, 92, 120, 121, 125, 135, 146, 154, 155, 159, 166

Políticas Públicas 35, 48, 52, 56, 67, 68, 69, 70, 74, 80, 85, 93, 121, 123, 125, 149, 153, 154, 163, 165, 173, 179, 180, 184, 240, 241

Professor 13, 37, 38, 39, 46, 50, 65, 76, 79, 80, 82, 83, 100, 104, 105, 113, 115, 133, 134, 135, 136, 140, 148, 156, 159, 160, 164, 189, 200, 201, 203, 205, 227, 228, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 250

Psicopedagogia 197, 204, 209, 210

## **S**

Surdo 82, 83, 85, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 147

Sustentabilidade 2, 6, 10, 11, 20, 47, 51

## **T**

Tecnologia assistiva 120, 124, 127

Trabalhadores rurais 25, 35, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224

## **V**

Violência nas escolas 9, 238, 244, 245, 246, 247, 248, 251

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-604-1

