



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DESAFIOS DE UMA DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA E APRENDENTE EM MEIO AO FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS EM TERRITÓRIOS CAMPEVINOS DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Edmerson dos Santos Reis – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Emanuelle Santos Matias – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Jackeline Maciel de Azevedo – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Jamille Sobral Costa – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Whevenny D'arc Pereira de Souza - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Willany da Cunha Reis – Secretaria de Educação e Juventude (SEDUC)

RESUMO

De natureza qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica e em um caso específico, com o uso da pesquisa participante, as produções do painel destacam a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) em diálogo com a pedagogia práxis e a ecopedagogia; as escrevivências de jovens rurais e o processo de fechamento de escolas multisseriadas enquanto ameaça ao direito à educação. O trabalho “Pedagogia da práxis, ecopedagogia e a contextualização: diálogos possíveis” apresenta a ecopedagogia como um conceito em construção, que na sua relação com a pedagogia da práxis promove a reflexão sobre os problemas ambientais, sociais e econômicos, a partir da contextualização dos conhecimentos que perpassam a escola. O trabalho “Escrever: os jovens do centro de formação Dom José Rodrigues e a afirmação do pertencimento aos territórios rurais” analisa e reflete sobre o ato de escrever como fortalecedor do pertencimento aos territórios rurais, tendo como a base empírica as oficinas de literatura e escrita realizadas com os jovens do Centro de Formação Dom José Rodrigues, república estudantil do Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), em Juazeiro - BA. O último trabalho “O fechamento das escolas multisseriadas no campo e o direito a uma educação contextualizada” revela que a quantidade de alunos por escola tem sido a principal motivação para paralisação e/ou fechamento das escolas do campo. Ressalta-se a multissérie como uma organização pedagógica viável, potencialmente formativa, sendo necessário o reconhecimento público da sua existência, para que se melhore as condições de atendimento do direito à educação.

Palavras-chave: Escrevivências, Fechamento de escolas multisseriadas, Pedagogia da Práxis.

PEDAGOGIA DA PRÁXIS, ECOPELAGOGIA E A CONTEXTUALIZAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Whevenny D'arc Pereira de Souza - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Edmerson dos Santos Reis – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Willany da Cunha Reis – Secretaria Municipal de Educação e Juventude

RESUMO

No atual contexto da sociedade fica evidente o quanto a educação é fundamental na vida de todas as pessoas. Por meio dela é possível refletir e se questionar diante das circunstâncias da vida. O mundo está em constante transformação e surge a necessidade dessas mudanças alcançarem o sistema de ensino através de novos caminhos que almejem uma educação para o futuro, desde o hoje. Assim, abordaremos no presente artigo sobre a pedagogia da práxis e a ecopedagogia, analisando a relação das duas e as contribuições para a educação escolar na perspectiva Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. O objetivo surge a partir dos questionamentos a respeito de outros direcionamentos para a educação, pedagogias que vão contra as pedagogias antropocêntricas e negadoras dos saberes das comunidades locais. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica de textos que discutem sobre essas temáticas. Diante disso, a pesquisa aponta que apesar da ecopedagogia ser um conceito que ainda está em construção, a contribuição entre a pedagogia da práxis e a ecopedagogia é mútua, elas promovem um espaço de reflexão sobre os problemas que são frequentes como os ambientais, sociais e econômicos e buscam a mudança dessas situações a partir da ação e da contextualização dos conhecimentos que perpassam a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Práxis, Ecopedagogia, Educação Contextualizada.

1. INTRODUÇÃO

Apesar das grandes modificações que existiram na educação escolar, existem diversos aspectos que podem ser revistos e pensados de formas diferentes, assim como algumas coisas mudam ao longo dos anos o sistema de ensino também precisa ser revisto e organizado de acordo com a realidade existente, de forma dialética e democrática. Atualmente nos deparamos com um mundo globalizado, onde as tecnologias se intensificaram e trouxeram vantagens e desvantagens, ao mesmo tempo que as pessoas têm acesso mais rápido as informações, existe uma dificuldade para interpretar as informações, as pessoas estão tendo mais dificuldade para se questionar em relação ao que tem consumido e reproduzido diariamente.

Vivemos hoje em um grande dilema em relação a reprodução de comportamento na sociedade e em como isso afeta a todas as pessoas e seres vivos, um exemplo é a questão do

meio ambiente, onde os problemas ambientais têm surgido com mais intensidade devido as ações das pessoas, pois exploram os recursos naturais e não pensam nas consequências geradas a partir dessa ação, e o dinheiro se torna mais importante do que promover uma qualidade de vida para todas as pessoas.

Um exemplo do descompasso que vem sendo vivenciado pela humanidade é a recente enchente no Sul do Brasil, onde inúmeras pessoas foram prejudicadas e sofreram diretamente as consequências, o que nos alerta para repensar o que pode ser feito para evitar que reações como essas se tornem frequentes e para isso é preciso que o meio ambiente se torne pautas nas nossas vidas diariamente, que as atitudes sejam revistas e que exista um questionamento sobre a sociedade atual e a reprodução de comportamento. Complementar e contrariamente ao que acontece no Sul do país, temos o processo de desertificação no Semiárido Brasileiro, que avança e vai impactando territórios e vidas, algo que nos alerta para o repensar da ação humana nessa passagem pela odisséia terrestre.

O planeta Terra é diverso e plural, porém, com tantos avanços do capitalismo ele se encontra hoje em um estado alarmante, para que os problemas diminuam precisamos parar de reproduzir um padrão de consumo que a sociedade capitalista reforça, é preciso colocar a criticidade como um ponto principal, pensar sobre o que pode ser feito diante dessa realidade, e a ação só pode acontecer se houver um questionamento ou uma motivação para a mudança de atitude.

Nesse caso, a educação surge como uma oportunidade de refletir sobre todos os dilemas da sociedade a partir da troca de conhecimento, e a escola se torna um espaço importante para todos os questionamentos, pois, promove um espaço possível de aprender e compartilhar ideias. De acordo com Brandão a educação “[...] se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (1988, p. 6).

Nesse contexto, faremos uma pesquisa relacionada a pedagogia da práxis e a ecopedagogia, pensando nelas como um caminho para uma pedagogia que não seja antropocêntrica e baseada apenas em conteúdo. Portanto, esse trabalho tem como objetivo geral analisar a vinculação existente entre a pedagogia da práxis e a ecopedagogia e as contribuições dessas para a promoção de uma educação escolar na perspectiva Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Assim, definiu-se como objetivos específicos: identificar os conceitos de pedagogia da práxis e ecopedagogia; discutir sobre os pontos que se convergem entre a pedagogia da práxis e ecopedagogia; e investigar a importância da pedagogia

da práxis e da ecopedagogia para a promoção de educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Para a metodologia utilizou-se como referência Marconi e Lakatos (2017), optando-se pela abordagem da pesquisa qualitativa, sendo que o levantamento de dados foi feito a partir da pesquisa bibliográfica que “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 109), com o intuito de selecionar livros e artigos de autoras e autores que discutem sobre essa temática, buscando contribuições para realizar os objetivos propostos. Em seguida, apresentaremos alguns pontos relacionados ao conceito de pedagogia da práxis e ecopedagogia, assim como uma discussão sobre a compatibilidade existente entre pedagogia da práxis e a ecopedagogia, e as prováveis contribuições para a promoção de uma educação contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro.

PEDAGOGIA DA PRÁXIS

As escolas possuem um papel importante na vida das pessoas, pois, elas passam a infância e toda a adolescência frequentando esse espaço e a partir dele aprendem a desenvolver habilidades, interpretar, socializar, agir, compreender, se comunicar, refletir sobre a sociedade, entre outros. Para que aprendizados como esses citados anteriormente sejam frequentes depende muito de qual educação está sendo disponibilizada nas escolas, pois, os desafios educacionais são enormes e tendem a aumentar de acordo com as mudanças da sociedade, se o sistema de ensino também não for atualizado conforme a demanda.

Pensando na educação escolar é necessário que exista um alinhamento entre os documentos referenciais, conteúdos, práticas pedagógicas e práticas docentes. As professoras e professores precisam estar informados sobre as possibilidades da educação para terem um embasamento teórico e a partir desse refletirem sobre a práxis, e atualizarem os seus métodos e práticas de acordo com a realidade que a escola está inserida, uma vez que “a prática docente é aquela referente a ação do professor no compromisso com o educar, na realização do seu trabalho no contexto escolar” (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021, p. 5).

Nessa perspectiva o que pode ser observado é que na educação escolar a maioria dos conteúdos estão desconectados da realidade, a ausência de uma práxis pedagógica tem sido uma grande barreira na busca por uma educação que faça sentido para as pessoas que estão aprendendo e para quem está ensinando, que envolvam a teoria, a prática e a reflexão, para aprofundar essa discussão, pode-se compreender a práxis pedagógica como uma “[...] ação coletiva, sendo argumentada e realizada para garantir a realização de determinados objetivos e finalidades da educação” (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021, p. 5). No contexto do Semiárido Brasileiro espaço que inspira a escrita deste trabalho, boa parte das escolas, conforme indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2023, enfrentam desafios específicos, como a escassez de recursos didático-pedagógicos, infraestrutura inadequada, percentual exorbitante de inadequação da formação inicial à área de atuação do docente, e altas taxas de evasão escolar. Adicionalmente, a realidade socioeconômica dos alunos, muitas vezes marcada pela pobreza e pela necessidade de contribuir para a renda familiar, afeta diretamente o processo de aprendizagem. Numa realidade como esta, a existência de uma educação descontextualizada com a realidade contribui ainda mais ao fracasso escolar.

Neste território tem-se iniciado, desde a década de 1990, um movimento educacional que trata da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (CSAB), isso significa integrar o conteúdo curricular às realidades socioeconômicas e ambientais da região, partindo do local ao global, abordando temas como a semiaridez nos seus limites e possibilidades, a agricultura de base familiar, as tecnologias de convivência com o Semiárido, a diversidade da cultura local, a descolonização e contextualização dos currículos escolares, a importância de materiais didáticos contextualizados, da gestão democrática e da formação docente nesse processo, ou seja, promover o sentido e o significado dos conhecimentos que perpassam a escola e as comunidades de origem dos estudantes, contribuindo para uma formação fundada na práxis e promotora de uma outra postura crítica e propositiva em relação ao meio em que se vive (RESAB, 2006).

Essa compreensão nos permite vislumbrar a complexidade do processo educacional diante de tantas teorias e viabilidades, sendo que para as professoras e professores que não estudam e nem se preocupam com a reflexão sobre a própria prática, qualquer caminho serve. Assim, se não existe uma reflexão diante do que está sendo reproduzido em sala de aula essa também, é uma forma de se posicionar frente ao mundo e ao processo educativo, pois, quando se trata de educação não existe neutralidade, e se a forma de agir for baseada na omissão, então,

será este o princípio norteador da prática docente. Portanto, a prática pedagógica faz parte da prática docente, porém, não podemos dizer que toda prática docente é uma prática pedagógica, pois depende muito de como é pensada e executada (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021).

A pedagogia da práxis não surgiu do nada, ela perpassa pela tradição marxista da educação, baseada na dialética e segue uma visão de ação transformadora, no intuito de repensar os instrumentos de ação social, colocando a ação e a reflexão como pontos principais diante dos dilemas educacionais e da realidade social vivenciada pelas pessoas (Gadotti, 2005). Portanto, “é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os” (Gadotti, 1998, p. 28). Para Cavalcanti e França-Carvalho,

“[...] a *práxis* envolve a intenção e a ação de transformar a realidade. Assim é preciso compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move como ponto de referências para compreensão da dinâmica dos sujeitos e das instituições, que se desenvolvem nas práticas educativas” (2021, p. 7).

Portanto, a pedagogia da práxis se insere no ambiente escolar em um posicionamento contrário ao ensino tradicional que apenas reproduz os conteúdos e não provoca o questionamento das/dos estudantes sobre os pontos positivos e negativos diante da realidade atual da sociedade, pois, para que a realidade seja transformada é necessário que mais pessoas tenham acesso a esse tipo de conhecimento e a partir disso podem encontrar a melhor forma de se posicionar diante dos questionamentos. A seguir reflexões a respeito do conceito de ecopedagogia e uma breve descrição da trilha percorrida até o momento.

ECOPEDAGOGIA

As discussões relacionadas a ecopedagogia foram intensificadas a partir da década de 1990 aqui no Brasil, porém, o primeiro livro publicado que já trazia ideias iniciais foi a versão em espanhol produzida por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado chamado *Ecopedagogia e cidadania planetária*, que foi publicado na cidade de San José da Costa Rica, em 1972 (Gutiérrez; Prado, 2013). Em 1992 aconteceram dois grandes eventos na área da Educação Ambiental (EA) aqui no Brasil, o Fórum Global 92 e a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, esses dois eventos resultaram em documentos importantes que fortaleceram as discussões sobre educação ambiental e ecopedagogia, e ainda hoje são utilizados como referências (Gadotti, 2005).

O Instituto Paulo Freire (IPF) contribuiu diretamente para propagação da temática aqui no Brasil através de eventos e discussões realizadas com as pessoas que também tinham interesse nessa temática, em 1999 publicaram a versão em português do livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* e lançaram o Movimento de Ecopedagogia, posteriormente, no ano 2000 foi realizado o 1º Fórum Internacional sobre Ecopedagogia e Cidadania Planetária em Portugal e o 2º Fórum Internacional Paulo Freire na Itália, esses eventos geraram questionamentos no intuito de construir propostas pedagógicas voltadas para as premissas da ecopedagogia (Gutiérrez; Prado, 2013).

Diante disso, os eventos foram de extrema importância para ecopedagogia, assim como os documentos resultantes desses eventos, a Carta da Terra e a Carta da Ecopedagogia que se tornaram referências para a construção dessa pedagogia a partir dos princípios citados nesses arquivos. Durante a realização desses eventos aconteciam também discussões relacionadas a educação ambiental, a construção de leis, decretos e documentos educacionais que abordam sobre a EA no ambiente escolar como um eixo transversal.

O surgimento da ecopedagogia não descarta a educação ambiental, de acordo com Lindino *et al* (2020, p. 19) “ela amplia o campo de ação da Educação Ambiental proporcionando-lhe meios para entender de outros ângulos as ações ambientais, indicando direções para sua concretização”. Em suma, ela vem para agregar as discussões e incorporar a EA dando novos direcionamentos, focando em uma EA crítica e holística, que repensa a sociedade como um todo a partir do cotidiano.

A ecopedagogia é um conceito que ainda está sendo definido, existem diversas autoras e autores que estão retomando essas discussões e pesquisando sobre os caminhos que podem ser seguidos, pois, como está em construção, alguns conceitos se aproximam e outros se distanciam. De acordo com Lindino *et al.* (2020, p. 25),

As concepções que envolvem a Ecopedagogia apesar de serem apreoadas sob diferentes pontos de vista, exprimem conceitos que englobam: novos modos de pensamento, ação, cuidado, comunicação, afeto, solidariedade, amor, espiritualidade; embasadas na esperança de mudanças na área social, econômica, política, cultural e educacional. Para além de uma complexa teoria, a Ecopedagogia estimula o ser humano a um paradigma urgente: compreender a Terra como uma comunidade viva e única, que nos proporciona a possibilidade de conviver de forma imparcial com os seres mais distintos possíveis.

Quando se trata do processo pedagógico na ecopedagogia Gutiérrez e Prado (2013) acreditam que o fazer pedagógico focado na aprendizagem da vida cotidiana resultará na

cidadania ambiental e na cultura de sustentabilidade, diante disso, apresentam as seguintes chaves pedagógicas como um caminho para a fundamentação de uma aprendizagem cotidiana: faz-se caminho ao andar; caminhar com sentido, caminhar em atitude de aprendizagem; caminhar em diálogo com o ambiente; no caminhar, a intuição é prioritária; o caminhar como processo produtivo; caminhar recriando o mundo; e caminhar avaliando o processo.

Especificamente dentro do tópico “*Caminhar em atitude de aprendizagem*”, o autor e a autora citados anteriormente abordam sobre o processo de aprendizagem onde elencam alguns pontos importantes para que sejam trabalhados pela ecopedagogia no intuito de desenvolver as próprias capacidades através dos processos educativos que vão muito além dos conteúdos enrijecidos que desconsideram a realidade e o contexto das pessoas, se torna então uma construção diária, aprendendo assim com o meio e com as interações, pois, ela “ não se preocupa apenas com as relações que mantemos com o meio ambiente, mas também com o sentido do que fazemos com a nossa existência aqui no planeta, tendo por base nosso cotidiano” (Lindino *et al.*, 2020, p. 26).

A intenção é que a partir da ecopedagogia as pessoas tenham um novo olhar em relação ao mundo, que consigam compreender que também fazem parte do meio ambiente, é importante pensar nos problemas ambientais, mudanças climáticas e nas consequências que são geradas a partir das ações das pessoas, mas a ecopedagogia não foca apenas nesses pontos, vai além, aborda a valorização do cotidiano assim como valorizam outros conhecimentos, repensando sobre o papel que ocupa na sociedade, a partir de uma visão crítica, repensando sobre os padrões que são reproduzido e nas desigualdades sociais (Gadotti, 2001). Posteriormente, abordaremos sobre a relação entre a pedagogia da práxis e a ecopedagogia para a educação contextualizada.

A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA DA PRÁXIS E A ECOPEDEGOGIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA PERSPECTIVA DA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

A educação tem sido uma excelente aliada na busca por transformações, o acesso a ela e a oportunidade de obter um ensino de qualidade transforma a vida das pessoas, a partir dela as pessoas conseguem emitir opiniões sem reproduzir o que é imposto, tendo possibilidade de escolher os próximos passos a serem seguidos e definir quais hábitos e costumes serão reproduzidos ou evitados, a partir da observação e dos questionamentos. Para Brandão, “[...] um pensamento muito corrente hoje em dia é o de que a educação é um dos principais meios de

realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um “mundo em mudança” (1988, p. 35).

A sociedade atual tem passado por inúmeros problemas que afetam diretamente a vida de todos os seres vivos, como os problemas ambientais que tem se intensificado cada vez mais e afetam principalmente os pobres, repete-se padrões que exploram a natureza e naturaliza-se diversas situações que geram inúmeras consequências. Diante disso, é importante pensar em “[...] uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas da sociedade. Precisamos de uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021, p. 7). Como destaca o Gadotti,

A educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um **mundo inacabado** e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada) e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de **anúncio** de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje (1996, p. 6).

Para que mudanças benéficas ocorram é de extrema importância que o modelo de educação atual seja repensando e que surjam oportunidades para outros caminhos, além dos que já conhecemos, para isso enfatiza-se aqui a necessidade da pedagogia da práxis e da ecopedagogia na educação. A pedagogia da práxis se apresenta baseada na dialética, aproximando a reflexão crítica da prática pedagógica, e a ecopedagogia como uma extensão mais profunda da EA, apoiada em uma nova forma de ver o mundo a partir das relações sociais e do cotidiano e abordando também a cidadania planetária, cabe ressaltar que “o encontro entre a pedagogia da práxis e a educação ambiental deu-se na *Rio-92* com as primeiras reflexões sobre a *ecopedagogia*” (Gadotti, 2005, p. 242), foi justamente nesse evento onde percebeu-se semelhanças entre a pedagogia da práxis e as discussões sobre o meio ambiente.

Gadotti (2005) cita algumas categorias da pedagogia da práxis, são elas: cidadania; planetaridade; sustentabilidade; virtualidade; globalização; transdisciplinaridade; dialogicidade e dialeticidade. Para o autor, essas categorias são novas possibilidades para uma educação do futuro que unem a prática e a reflexão. E a ecopedagogia está inserida na planetaridade enfatizando sobre a cidadania planetária e abordando sobre a ideia de vermos o planeta Terra como a nossa casa. Dizendo de outro modo, a ecopedagogia

“[...] pretende a reestruturação de uma sociedade planetária mais sintonizada, atuante e responsável pelas ações, promovendo, assim, a Educação Ambiental, com o objetivo de desenvolver nos cidadãos o pensamento crítico e a consciência local e global” (Lindino *et al.*, 2020, p. 23)

Sendo assim, a ecopedagogia perpassa pela EA, mas tenta ultrapassar as barreiras que limitam a educação atual, a prática ecopedagógica nas escolas ultrapassa as discussões sobre as condições do meio ambiente físico e sobre a relação das pessoas com o mundo. A intenção é desconstruir o que está sendo reproduzido nas escolas em relação ao meio ambiente, que geralmente se resume a discussões bem pontuais em datas comemorativas e apresentar outras formas de se trabalhar o meio ambiente, e a práxis contribui com esse processo de repensar e promover mudanças no ensino. Nessa conjuntura,

“[...] a realização de uma *práxis* educacional só é possível se buscarmos a transformação das ações educacionais, onde o produto da consciência materializa-se na própria ação. A *práxis* educacional será aquela atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada no âmbito da educação. Uma atividade transformadora do mundo e do próprio homem” (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021, p. 6).

Aqui, há uma relação direta com a compreensão da ECSAB, que não se limita a uma mudança em apenas um dos elementos constitutivos da educação para que as transformações aconteçam, é preciso mexer no todo, da concepção de educação às condições materiais de promoção do processo educativo, pois como defende Martins (2006, p. 235),

O que está por traz, portanto, da idéia de “educação para a Convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. (...) É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora”, sem sequer dá tempo para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação; uma auto-representação. Antes disso, já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer.

Portanto, a educação abordada nesse tópico é pensada de uma forma que promova um espaço de questionamentos e ações, para que as pessoas repensem sobre o lugar que ocupam no mundo e os dilemas que estão associados a este, buscando assim, um novo sentido e um novo comportamento diante da sociedade, reconhecendo os conflitos e analisando formas de lidar com eles, e no caso da Educação ainda presente em alguns rincões do Semiárido Brasileiro, que possa ser efetiva e preche de sentidos, no enfrentamento das determinações colonialistas e colonizantes, que promoveram um sentido de inferioridade e impotência nos sujeitos condicionados por uma lógica de compreensão do mundo e do seu entorno, com vistas a uma formação que contribua com a promoção de sujeitos históricos, críticos que se percebam como parte dessa natureza semiárida e como tal, tenha na Convivência com o Semiárido a

ressignificação da sua condição de si e da realidade em que vive. Como defendem Silva, Dantas e Bueno (2011, p. 138),

A Educação para a Convivência com o Semi-Árido é uma proposta que convida a escola a considerar o contexto no qual está inserida, no campo ou na cidade; enfatizando inclusive a compreensão da relação campo/cidade/campo como espaços que se complementam cada um nas suas especificidades e, ao mesmo tempo, trabalhando a relação do local com o global, construindo novos olhares.

Assim, a Pedagogia da Práxis, a Ecopedagogia e ECSAB se complementam, na medida em que fogem da concepção de uma escola acomodada, de um currículo indiferente ao contexto de existência da escola e dos sujeitos a ela frequentam, de uma formação que se efetiva de maneira reprodutivista. Forjar uma aprendizagem contextual e significativa nas escolas do Semiárido brasileiro requer uma reorientação do ensino que considere as especificidades regionais, que se efetive a partir da adoção de metodologias contextuais, o incentivo à integração curricular e a promoção de projetos escolares que envolvam a comunidade local. Além disso, é crucial garantir recursos e infraestrutura adequados para as escolas do semiárido, um compromisso contínuo com a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que possam transformar a realidade educacional da região por meio do desenvolvimento de políticas públicas adequadas às singularidades locais, tendo na pedagogia da práxis e na ecopedagogia a inspiração necessária para o diálogo e a alimentação desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de ensino que conhecemos hoje muitas vezes se distanciam do que é considerado básico para a aprendizagem das/dos estudantes, pois o conteúdo escolar é importante, mas não é suficiente quando não é contextualizado de acordo com os aspectos atuais da sociedade, quando não levam em consideração as relações e os problemas sociais, ambientais e econômicos. Esses aspectos interferem no meio e na vida das pessoas.

Nosso objetivo foi analisar a vinculação existente entre a pedagogia da práxis e a ecopedagogia na promoção de uma ECSAB, no contexto da educação escolar. Diante disso, foi possível reconhecer a partir desse estudo que a pedagogia da práxis e a ecopedagogia possuem diversos pontos em comum e estão alinhadas com uma educação do futuro, pensada a partir da realidade, no aqui e no agora, na busca por transformações no sistema de ensino e



consequentemente na vida das pessoas. Isso pode partir de uma prática pedagógica reflexiva que contribua para a promoção da Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Foi possível observar que as discussões relacionadas ao conceito de ecopedagogia ainda estão no percurso, existem pesquisadoras e pesquisadores que se identificam com a área e pesquisam na busca de consolidar a temática para que em algum momento ela seja realidade em todas as escolas, no entanto, as discussões relacionadas a pedagogia da práxis já estão um pouco mais definidas, mas ainda assim, durante a pesquisa não foram encontrados artigos ou livros que fizessem essa junção da pedagogia da práxis e ecopedagogia além dos que foram publicados por Moacir Gadotti.

Diante disso, as discussões levantadas neste artigo se tornam pertinentes na medida que a educação da práxis e ecopedagogia se apresentam como caminhos ou mesmo inspirações para uma nova educação pensada em uma pedagogia que não seja antropocêntrica e que compreenda a natureza como algo que precisa ser cuidado e preservado em quaisquer que sejam os ambientes, como é o caso da construção da ECSAB, na especificidade do Semiárido Brasileiro.

Compreendemos que as políticas educacionais voltadas para o semiárido precisam ter impacto direto na promoção de uma aprendizagem contextual, razão pela qual não podem ser alheias à realidade. A implementação de currículos adaptados às necessidades locais e o apoio a projetos comunitários presentes nas inúmeras iniciativas da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro são possibilidades concretas para a melhoria dos índices educacionais na região, que muitas vezes ainda se efetivam num movimento muito lento, no âmbito das políticas públicas, mas que espelham a mudança necessária.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22^o ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **A práxis educativa como instrumento de transformação social**. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80104>. Acesso em: 25 mai. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro**. Vitória: Instituto Paulo Freire/Simpósio Paulo Freire, 1996. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ca04525c-437b-457b-bffa-3d39fdd48c8f/content> Acesso em: 02 mai. 2024



XXII ENCONTRO NACIONAL **Pedagogia da Práxis.** In: JÚNIOR, Luiz Antonio Ferraro (org.). **Encontros e Caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. cap. 20, p. 239-244.

_____. **Pedagogia da Práxis.** 2º ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. **Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável.** Paulo Freire y La Agenda de La Educación Latinoamericana En El Siglo XXI, Buenos Aires, p. 81-132, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINDINO, Terezinha Corrêa; NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, Debora Regina Marochi de; MEIRELES, Jaqueline Fernanda (org.). **Somos todos responsáveis pelo ambiente que habitamos.** Curitiba: CRV, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Josemar da Silva. **Tecendo a Rede:** Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras excedências. 2006. p. 344. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia

RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido:** reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2006.

SILVA Adelaide Pereira da; Dantas, Diego Nogueira; Bueno; Rovilson José. Construindo a educação para a convivência com o semiárido **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.3, n.1, p. 1-222, 2009. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UF. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/9008/4724> acesso em: 18 jun. 2024.

ESCREVIVER: OS JOVENS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DOM JOSÉ RODRIGUES E A AFIRMAÇÃO DO PERTENCIMENTO AOS TERRITÓRIOS RURAIS

Emanuelle Santos Matias – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

Analisar e refletir sobre o ato de escrever como afirmação do pertencimento aos territórios rurais é o principal objetivo deste artigo. Para tanto, a base empírica que o sustenta foram as oficinas de literatura e escrita realizadas com os jovens do Centro de Formação Dom José Rodrigues, república estudantil do Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, em Juazeiro – BA, que resultou na escrita de suas Escrevivências. Assumindo base qualitativa e participante como caminho metodológico, as produções e observações das oficinas de literatura e escrita foram o ponto em que experiência e teoria convergiram na demonstração de que escrever é se elevar acima do cotidiano, fragmentado pelo sistema capitalista, pois possibilita a autorreflexão e a reflexão coletiva a partir do lugar que o sujeito ocupa – neste caso, os territórios rurais –, no desejo não de superá-lo, mas de conhecê-lo para transformá-lo.

Palavras-chave: Escrevivência, Territórios Rurais, Centro de Formação Dom José Rodrigues.

INTRODUÇÃO

Em uma das crônicas do livro *A descoberta do mundo* (1999, p. 134), Clarice Lispector resume o ato de escrever como “abençoar uma vida que não foi abençoada”. Elena Ferrante (2023, p. 53), pelas margens e pelo ditado, revela a gana ‘escrevinhadora’, impulsionada pela “necessidade de alinhar o mundo todo torto”. Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus, adoecidos pela loucura da sociedade brasileira lavada em sangue negro, escreveram para testemunhar; ele usando as formas dos protagonistas Gonzaga de Sá, Isaías Caminhas e Vicente Mascarenhas, e ela usando sua própria forma, deformada pela fome.

Se toda a verdade desses quatro autores fosse repartida como o couro de uma tangerina, cada pedaço conclamaría uma tese, as razões para escrever gotejam no oceano sem fundo e sem fim, entretanto, os pedaços que interessam a este trabalho são de escrever para abençoar, alinhar e testemunhar. Estes três verbos, ativos em toda sua gramática, vão em direção ao que proclama Conceição Evaristo, ao inaugurar outro verbo: escrever.

Como não poderia deixar de ser, escrever, antes de ser um conceito, foi o lapidar do sistema de criação de uma artista que galgou nos entornos da própria vida seus personagens e

suas histórias. Por isso, Evaristo apresenta a Escrivência escrevendo. Todas as suas obras, assim como as de Lima e de Carolina, testemunham a realidade da gente despossuída, coagida a afirmar sua humanidade nas brechas de uma estrutura que tenta animalizá-la. Fazem isso agrupando-se, vendo-se, ouvindo-se, escrevendo-se. Lançando suas memórias no mundo e não no esquecimento.

Embora Evaristo aponte a Escrivência como nascida especialmente do desejo de contar histórias sobre mulheres negras, que como ela, enfrentaram/enfrentam a resistência do mundo para ouvir-lhes a voz, o termo foi criando ondulações sobre lutas diversas, abrangendo outras realidades impostas à mudez, reflexo de um movimento comum quando o guia da corrente é a solidariedade. Com isso à vista, Evaristo conclui:

A maioria das personagens que construo se apresenta a partir de espaços de exclusão por vários motivos. Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens. Um sujeito gay se vê nesse texto porque, também ele, vive essa experiência de exclusão. Um sujeito pobre tem a mesma identificação com uma personagem que vive a condição de pobreza. (...) Assim como a escritora ou o escritor ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si, consciente ou inconscientemente, creio que a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens. (Evaristo *apud* Duarte; Nunes, 2020, p. 32)

A Escrivência possuindo esse núcleo cumulativo, diz respeito às mulheres negras, aos homens negros, aos povos originários, à comunidade LGBTQIAPN+, aos trabalhadores e trabalhadoras, e aqui assume também o rosto das pessoas dos territórios rurais, mais precisamente dos jovens do Centro de Formação Dom José Rodrigues (CFDJR), que é outro núcleo cumulativo.

Localizado na roça da Vargem da Cruz, no bairro Jardim Primavera, em Juazeiro da Bahia, o Centro é uma república estudantil financiada pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), que possui sede na mesma cidade, mas tem vasta atuação em outras localidades do Semiárido Brasileiro. As condições políticas, geográficas, sociais e culturais desse território são determinantes para a existência do Instituto, portanto também do Centro, pois sua proposição central é instigar efetivamente a Convivência com o Semiárido a partir da contextualização da educação, pensando as comunidades rurais semiáridas e seus entes em suas potencialidades erigidas sobre suas particularidades. Nas autodefinições do IRPAA (2009):

A Convivência com o Semiárido é a maior e mais importante meta. Soluções eficazes, que respeitam as características do povo e das terras desta região, são as alternativas que o instituto oferece através de seus diversos projetos. Para o IRPAA (...) viver no Semiárido é saber reconhecer o seu valor.

Com essa proposição, não se pode pensar na valorização do Semiárido sem pensar na valorização de sua gente. Por esse motivo, a república abriga os filhos e filhas das comunidades rurais de fundo e fecho de pasto, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, que chegam à cidade para formarem-se em nível superior ou técnico ao tempo que recebem formações teóricas e práticas no Centro de Formação.

Partindo da centralidade dos aspectos humano e político, as formações complementares do Centro dão-se por oficinas, intercâmbios, cursos, seminários e pelo encontro promovido entre o Instituto/Centro e outros grupos de ativa participação nas mobilizações sociais que reflitam o Semiárido em sua complexidade geradora e que, como souberam as águas-vivas de Aline Valek (2019), sabem que o fluxo coletivo ondula a água por baixo.

A compreensão das ondulações subterrâneas chega aos jovens antes de estes chegarem ao Centro. Geralmente, eles são participantes ativos nos arranjos de suas comunidades, o que se configura como um critério de seleção para sua entrada na república. O ciclo inteiro funciona como uma viagem de ida, exploração e volta; o jovem dá voz às demandas de casa, inclusive quando se integra às instituições públicas de educação que pouco ou quase nada são oferecidas em sua localidade de origem, em alguma parte do seu caminho o IRPAA ouve o eco dos seus passos, registrados em uma carta de inscrição, oferece a esse jovem a dilatação de suas ferramentas de luta, o jovem volta ao seu lugar com a voz mais estrondosa, amplificada pela formação técnica politizada e assume papel de formador dentro da comunidade. A água-viva que sabendo de si, faz outras saberem.

A ambição de saber mais sobre as ondulações subterrâneas causadas pelos jovens foi o germen deste trabalho, que teve seu início no ano de 2022, momento em que foram planejadas oficinas de literatura e escrita que os tivera como grupo focal. Essas oficinas foram pensadas em acordo com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS), parte da grade curricular do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III, em Juazeiro, e contemplaram o campo prático do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a modalidade de Produto Pedagógico (PP) e o memorial deste, defendidos no mesmo ano.

Levando todo o itinerário prático-metodológico do IRPAA/Centro e sendo uma das principais características da Educação Popular o trabalho sobre as condições objetivas da vida, a proposição das oficinas não poderia se concentrar em uma perspectiva tecnicista, mesmo porque a linguagem literária, sem intentar avaliação numérica em uma caderneta, aninha-se ao que carrega o peito de quem lê/escreve. Por isso, a metodologia para alcançar os objetivos do

trabalho foi proposta na forma de roda de conversa, resultando em dois dias de trabalho direto com os jovens.

A roda de conversa do primeiro dia foi para apresentar a Escrivência como algo praticável pela decisão de inscrever-se no mundo. Nesse sentido, foram levados embaixo do braço cópias dos contos *Shirley Paixão*, *Olhos D'água*, *A gente combinamos de não morrer* e dos poemas *Vozes-mulheres*, *Ao escrever...* e *Da calma e do silêncio*, selecionados das obras de Evaristo *Olhos d'água* (2016), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020) e *Poemas da Recordação e Outros Movimentos* (2021). Esse momento configurou-se como a parte estritamente literária da oficina.

Já a roda de conversa do segundo dia foi reservada para a devolutiva das Escrivências dos jovens, em uma proposição feita ao final do primeiro dia. Já familiarizados com o significado de Escrivência, o pedido foi que as moças e rapazes escrevessem e apresentassem algo de suas vidas que sentissem vontade de compartilhar. E assim fizeram 7 dos 13 participantes¹.

Tendo isso em perspectiva e considerando que o ponto de inflexão para a composição daquele trabalho foi pensar o ato de ler e escrever como exercícios de sensibilização política para as mais diversas questões da condição humana, como raça, classe e gênero, muitas das reflexões possíveis foram guardadas como aquelas cascas de tangerina imaginárias. As categorias de análise eram extensas, precisaram ser fraturadas para caber nas cinquenta páginas que caracterizam um Memorial de Produto Pedagógico (MPP).

Então, para dar conta de mais uma parcela do que não foi possível em 2022, este artigo propõe-se a criar sua própria máquina do tempo para pensar o ato de escrever daqueles jovens também como afirmação do pertencimento aos territórios rurais, revisitando as Escrivências cedidas² por eles e elas com lentes recalibradas, em um esforço diligente para tirar da água as memórias daquele dia, apoiando-se ainda na releitura das transcrições dos áudios gravados e

¹ Para atender melhor o recorte deste trabalho, serão destacadas 4 das 7 Escrivências elaboradas pelos jovens.

² Por ser tratar de um material utilizado sob duas atividades acadêmicas obrigatórias, os termos de colaboração foram assinados pela coordenadora da república e anexados ao relatório de estágio e ao MPP. Os jovens, todos maiores de idade, estavam cientes que suas Escrivências seriam cotejadas sem revelar seus nomes. Para este trabalho, é suposto que as mesmas autorizações sejam mantidas uma vez que não apresenta nenhuma intenção radicalmente nova ou fora da linha da primeira proposição. Como dito antes, o que se faz aqui é o resgate de uma discussão não aprofundada, naquela época, por falta de tempo e espaço.

das anotações feitas pela autora deste trabalho durante os encontros, além de reanalisar as informações do relatório de Estágio devolvido à disciplina ECS.

Tendo essas experiências mais uma vez sistematizadas, a análise buscará emparelhá-las à categoria de <elevação> presente na teoria lukacsiana de Particularidade do estético (Lukács, 2018) onde a linguagem artística – neste trabalho representada pelos contos de Evaristo e pelas Escrevivências dos jovens – agudiza o vínculo entre as duas partes indissociáveis do ser, individual e coletiva, pela captura da realidade a partir do sensível. A partir de dentro, conhece-se fora. O dentro/eu, o fora/mundo.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho assume natureza qualitativa e participante, uma vez que a proponente intenciona trazer o *locus* à tona em suas especificidades, tendo em foco os sujeitos e suas compreensões de mundo a partir de suas experiências, com base prática erigida das observações, registros gravados e escritos das oficinas, das Escrevivências dos jovens alinhadas às definições do conceito Escrevivência (EVARISTO, 2016). Neste percurso, a partir da aproximação epistemológica entre experiência e a categoria conceitual que Lukács chama de <elevação> na teoria da Particularidade do estético (2018), pretende-se inferir que o sujeito que escreve afirma sua existência e a existência do lugar que ocupa no mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a análise deste trabalho esteja concentrada no segundo dia de oficina, nas devolutivas das Escrevivências dos jovens do Centro, é preciso destacar duas condições que precisaram ser construídas no primeiro dia para que existisse a possibilitaram de bons retornos do segundo: a condição de intimidade para comunicar pensamentos e a condição da reflexão de camada dupla a partir da Escrevivência.

A primeira condição foi pensada antes mesmo da ideia deste trabalho, ou do ECS, PP e MPP, porque já era sabido que para lidar com as histórias das pessoas é preciso ter sensibilidade aguçada para receber seja um vento forte ou uma brisa vagarosa como relato, em uma imprevisibilidade que é toda humana. É preciso alcançar a intimidade de quem se despõe a contribuir com um trabalho em que a participação só pode chegar até determinado ponto.

Foi pensando em alcançar essa confiança que a apresentação do conceito de Escrivência foi demonstrado como uma coisa próxima, possível a qualquer pessoa que tivesse uma exclusão para comunicar. Precisava estar claro que para escrever não era preciso ser sujeito formado nas letras, apenas o sujeito que desejava escrever a própria história. Por isso, o conceito, assim, inteiro abstrato não poderia atingir aqueles jovens, inicialmente tão tímidos e desconfiados. A vida tangível precisava vir como inapagável do ato de escrever-se.

A condição de intimidade foi comprovadamente estabelecida quando a segunda condição, a reflexão de camada dupla, concretizou-se. Entre um conto e outro, as informações trocadas nas conversas eram pessoais e coletivas, não apenas porque existia um grupo recebendo a informação pessoal e esse grupo congregava contribuições semelhantes, superando a timidez e a desconfiança, mas porque a reprodução da vida exterior àquela experiência demonstrava a mesma informação na expressão mais alargada, não somente como um contraponto, mas como contribuição de uma discussão em curso.

Para exemplificar melhor o que está sendo chamado de reflexão de camada dupla, tomemos apenas um trecho da discussão levantada pelo conto *Shirley Paixão*, que retrata a violência contra a mulher:

A gente sempre conhece alguém que passou por isso. Uma colega, uma mãe, uma avó... Uma vizinha da comunidade. Nós também. Uma filha nossa pode passar também. Todo dia eu ouço no Rádio Juazeiro³ que uma mulher que foi não sei o quê na Massaroca, uma levou surra em Sobradinho, a outra morta lá no interior de Casa Nova. Todo dia tem notícia. (Fala de uma Jovem do Centro de Formação, primeiro dia de roda de conversa, 2022)

Essa fala desaguou na aproximação sobre o lugar na perspectiva da jovem, as pessoas mais imediatas – a colega, a mãe, a avó, a vizinha, ela mesma, a filha ainda não nascida – e também o lugar mais imediato, pois não trouxe como destaque as capitais ou outros lugares longínquos, mas a Massaroca, distrito de Juazeiro, Sobradinho e o interior de Casa Nova, cidades localizadas a 50 km e 70 km de Juazeiro, respectivamente, que ofereceram um ponto de partida para uma discussão de visão social mais generalista, trazida pela coordenadora da república, ao apontar que o número de mulheres do campo que já sofreram algum tipo de violência chegava a 31% no ano de 2022.⁴

³ A Rádio Juazeiro - 1190 AM, pode ser acompanhada também pelo endereço eletrônico: radios.com.br/aovivo/radio-juazeiro-1190-am/13650.

⁴ A informação pode ser confirmada aqui: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/31-das-mulheres-do-campo-ja-foram-ameacadas-de...>

Assim, foi estabelecido um padrão de discussão que se repetiu durante os dois dias de oficina: do individual/local para o coletivo/geral. Isso foi essencial para perceber as Escrevivências como forma de afirmação dos territórios rurais, porque o lugar individual/local foi o motor mais evidentemente percebido nos escritos.

Havendo a intimidade e a incidência da reflexão de camada dupla, os jovens não escreveram sobre os contos que ouviram no primeiro dia, escreveram sobre si, sobre seus territórios em todas as suas pedras e flores, sabendo que isso atrairia outras discussões, mas sem perder de vista sua subjetividade, sua colocação mais pessoal.

A Escrevivência 1 e as discussões seguintes a ela demonstram o jogo entre o Eu e o Outro, e demonstrou concretamente o lugar na centralidade das narrativas compartilhadas, mesmo que não existisse uma obrigatoriedade temática. O que foi compartilhado, foi decisão tomada pela pessoa compartilhadora:

Como um rio correndo no quintal de casa,
Que quero correr devagarinho pra nada esquecer,
Trilhando caminhos no fundo do pasto,
Aprendi a conviver,
Com a diversidade de vários saber.
(Escrevivência 1, 2022)⁵

O território rural é explicitado no trecho como objeto de afeto e fonte de conhecimento para a jovem que o escreveu. As duas esferas surgem como aquilo que constrói seu horizonte sensível e intelectual. O excerto diz também sobre a vida que não corre para esquecer imediatamente o vivido; o território sugere o desejo de “correr devagarinho pra nada esquecer”, em uma afirmação do tempo como ponte da contemplação, não como categoria de dominação.

A contemplação do lugar foi destacada na discussão posterior, momento em que alguns rapazes e moças, em tom de segredo que perde o medo de não ser mais segredo, disseram que na adolescência achavam suas comunidades feias, “muito mato”, “os bodes soltos” e “estrada de terra”, mas que isso tinha mudado quando ficaram mais velhos porque “casa da gente... tem nada melhor, não”, “todo mundo se conhece e se ajuda”, “eu saio e fico fotografando as coisas lá da roça, daí posto no *Instagram*, o povo curte é porque é bonito!”

Certamente o trabalho do IRPAA/Centro tem participação nessa mudança de postura ou pelo menos de colaboração para o aprofundamento de uma postura pré-existente, uma vez que objetivo maior é o da Convivência, que começa justamente com a superação da batalha entre o território, sujeito e vida comunitária, despontando para uma integração entre território, sujeito

⁵ Todas as Escrevivências estão apresentadas no trabalho tal qual foram escritas, mantendo-se quaisquer que sejam as discordâncias verbais ou erros ortográficos.

e vida comunitária. Há de ser salientado, que a mudança de postura não diz respeito a uma espécie de romantização da vida em comunidades que muitas vezes são esquecidas pelo Estado, mas conferem à luta pela boa vida nesse território o sentido daquilo que se sabe ser possível melhorar.

Partindo dessa colocação, defender o seu território, afirmá-lo e lê-lo criticamente para prospectar mudanças, não se configura como uma contradição ou falta de clareza. É a associação da relação entre componentes que existem sob uma mesma complexidade. A Escrivência 2 torna esse fato evidente:

Meu mundo tem de tudo,
Religião e Ciência,
Coisas boas e coisa ruins,

Tem gente de todo jeito,
Com ou sem competência
Devemos aprender a fazer a diferença.
(Escrivência 2, 2022)

O mundo de composição complexa, que possui “coisas boas e coisas ruins”, só pode ser navegado quando se aprende a fazer a diferença nele. A autora dessa Escrivência destaca isso colocando-se como agente dessa mudança, incluindo-se na ação que é fundamentalmente coletiva. A palavra ‘devemos’ além indicar essa coletividade, aponta o caráter intransferível da tarefa; sendo mãos humanas a realizadora, a mudança desejada ganha contornos tangíveis mesmo quando ainda é utopia – a utopia existe como o ainda-não-realizado, mas já real no panteão dos desejos e possível em um caminho a ser desvendado.

A ação coletiva que alcança utopias vigorou no intervalo de assimilação da Escrivência 2. Os jovens sinalaram o fato de fazerem parte de uma força comunitária em seus lugares de origem, que pela falta de assistência pública torna indispensável a colaboração e a solidariedade. É assim que as comunidades rurais resistem e acolhem os desejos dos que permanecem sonhando seus desejos realizados.

A permanência da juventude nas comunidades rurais como resistência foi ponto importante na roda de conversa do segundo dia. Por muito tempo se propagou – e ainda se propaga – a ideia de que a vida só poderia acontecer plenamente nos grandes centros urbanos, isso com endosso de poderosos veículos de comunicação, construtores ativos de um meio rural condenado, estereotipado e infiel, de políticas públicas inexistentes ou ineficazes, desinteressadas de prosperar a zona rural considerando seu modo de reprodução da vida,

gerando a falta de perspectiva da sua população. Esses métodos são todas pontas da mesma lança do sistema capitalista, que vê os territórios rurais como vê qualquer outro: fonte de exploração do homem e da natureza para obtenção de lucro.

Sob esse prisma, a mudança de postura mencionada antes também diz respeito à permanência da juventude em seus territórios. Quando a juventude permanece, constrói-se uma distância entre o sistema predador e o que ele intenciona preda. Mas não só isso ampara a decisão de ficar. No meio há gente existindo e resistindo a todo tipo de dor não como forma consciente de enfrentamento às opressões, mas porque, pura e simplesmente, o seu lugar no mundo é aquele que o formou humano, é no lar que se intenciona permanecer. Essa afirmação está apresentada nas Escrevivências 3 e 4:

Aquele que saiu e não voltou a mãe chorou
A mãe ensinou o que viu, de incerteza brigou longe do rio
Aquele que ainda vai voltar sabe onde que é o seu lugar.
(Escrevivência 3, 2022)

No dia 12 de maio de 2022, um dia horrível acontece a morte de umas das pessoas mais importantes da minha vida, a morte de meu irmão. (...) as vezes o coração aperta que não sabemos o que fazer mas vou pra casa e fico olhando a foto dele na estante. Fico melhor quando tô lá sempre volto pra lá. (Escrevivência 4, 2022)

Essas Escrevivências trazem dimensões distintas da razão para voltar ao território ou de permanecer nele. A primeira traduz um itinerário comum, em que o sujeito sai da sua terra para conhecer outras terras, mas a intenção é sempre de retorno porque lá está sua compreensão absoluta de pertencimento. Os códigos da sua cultura não precisam ser destrancados, o sujeito já os possui, alguém o ensinou o que viu. Já o segundo excerto, trata visceralmente da única luta que não se pode vencer. Se a morte reclama alguém, o que resta? A foto na estante e a casa, pontos sólidos em meio a cadafalsos.

Ambas escrituras apresentam o território atado às costelas dos seus sujeitos. Os ossos feitos não de barro, mas de matéria transparente e densa. Se não a esperança, então o alívio de ter para onde voltar. A estrada que leva até o lar sussurra lamento parecido com “Meu amor, meu amor / Nunca te ausentes de mim / Para que eu viva em paz” (JOBIM; MORAES, 1993). Afirmar o território é também confiá-lo as tristezas e incertezas que se carrega.

Nos realces das Escrevivências 1, 2, 3 e 4, se faz um recorte específico de um panorama muito mais amplo, que suscitaria um desenvolvimento para além de 12 páginas, porém, os fragmentos selecionados, só eles, fazem chegar a considerações relevantes que cumprem os objetivos iniciais do trabalho, mas também apresentam caminhos achados quase sem intenção,

como se em algum momento, por capricho da virtude humana, a pesquisa enfiasse a mão dentro do pote e tirasse na sorte o que veio (WOOLF, 2017, p. 44):

- a) Os jovens reiteraram os verbos angariados nas linhas de Lispector, Ferrante, Lima e Carolina Maria. Os escrevíveis abençoaram – colocaram luzes sobre suas próprias cabeças ao que se demoraram em suas existências comuns, vendo nelas algo para adorar, valoroso para sair ao mundo –; alinharam – o território como lugar das “coisas boas e coisas ruins” só pôde alinhar-se no escrito pela complexidade aceita sem resignação –; e testemunharam – retratar o lugar em suas tragédias e belezas foi maneira de testemunhá-lo, de fazê-lo presente nas memórias alheias;
- b) Abençoar, alinhar e testemunhar caminharam juntos do afirmar. As ações não se separaram, o conjunto na ordem dos verbos variou, mas o fim foi sempre o mesmo;
- c) Os jovens exercitaram o escrever, pois se os três verbos chegaram à afirmação, chegaram também à Escrevivência. Por esse motivo, as letras no papel convocaram autorreflexão do que era importante apresentar ao outro, para depois refletirem juntos, sendo o território físico/subjetivo o ponto de partida escolhido;
- d) As Escrevivências dos jovens demonstraram a assunção do trabalho de cavar na memória o detalhe que em outras mãos seria apagado. Eles e elas escreveram sobre algo anterior às oficinas e não optaram substancialmente ao inventado/imaginado/fictício ou ao apresentado/discutido/ratificado durante as conversas, atitude que reitera o ato de escrever como forjador de autoria;
- e) Os jovens demonstraram a Particularidade do estético, tese sistematizada em Lukács. Partindo das obras de Conceição Evaristo, eles e elas puderam construir coletivamente reflexões que os deslocaram de uma posição concentrada no Eu, visto que as rodas de conversa instigaram compreensões diversas em colaboração com o outro, mesmo que o ponto de impulso desse outro também tenha sido o Eu. Ao estabelecerem esse movimento de partida de si ao interpretarem os contos lidos, para irem ao mundo discutindo na roda de conversa e depois voltarem para si escrevendo sobre seus territórios, os jovens tornaram luzidia a <elevação>, colocando o ser humano acima da fragmentação do cotidiano do mundo capitalista e estabelecendo ponto de contato entre o individual e o coletivo, duas instâncias inseparáveis do ser. Dessa maneira, o particular artístico possibilitou o conhecimento iniciado nos sentimentos de quem arrisca conhecer por meio de uma unidade dialética. Por dentro, conheceu-se o fora ou, pelo menos, alargou o fora;

- f) A experiência com os jovens também demonstrou um processo de aprendizagem rico e concreto, portanto, pode ser uma experiência adaptada para o âmbito escolar, o que abriria a possibilidade de pensar processos educativos que estimulem o ato de escrever, valorizem as experiências com os textos literários e que coloquem o sujeito como centro do seu processo de aprendizagem, favorecendo formações mais humanas e críticas, distanciadas de uma perspectiva reprodutivista e condescendente. Nesse cenário hipotético, os jovens do Centro seriam os estudantes dos anos finais, o papel mediador das proponentes das oficinas e da coordenadora da república seria assumido por professoras/professores e a localização curricular da atividade estaria à cargo da criatividade docente e da mobilidade da disciplina ministrada. O ponto invariável seria a roda de conversa para comunicar os saberes tecidos por alunos e professores sob um objetivo comum que não subjuga a subjetividade nem apaga as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Escrevivências destacados neste trabalho apontaram o território como o primeiro e mais profundo formador do horizonte afetivo e intelectual dos seus sujeitos, que quando escreveram sobre si, disseram da familiaridade com a gente e com a geografia, da relação com a cultura e com os entes. Isso deu amparo analítico ao objetivo maior deste trabalho: o ato de escrever como afirmação do pertencimento aos territórios rurais.

Dentro desse espectro, a partir das discussões geradas pelas leituras selecionadas das obras de Conceição Evaristo e pela escritura dos jovens, foi possível perceber duas condições determinantes para que a afirmação dos territórios rurais fosse percebida, a condição de intimidade e a condição de reflexão de camada dupla. Essas condições ganharam contornos muito elementares no percurso desta análise, portanto podem ser desenvolvidas sob outras condições se o que se intenciona é um trabalho que alcance o subjetivo/objetivo dos sujeitos participantes.

Além disso, tomou-se os verbos cunhados na linguagem literária abençoar, alinhar e testemunhar como pares aos verbos afirmar e escrever. Estas cinco elocuições foram materializadas pela autorreflexão e a reflexão coletiva, ações anteriores e posteriores ao ato de ler e escrever-se no mundo. Por esta condição concreta, chegou-se ao que Lukács determina como <elevação>, momento catártico de alinhamento entre o ser individual e o ser coletivo, em que é possível apreender a realidade através do Eu no encontro com o/os Outro/Outros.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS

DUARTE; C. L; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Organização Constância Lima Duarte; Isabella Rosado Nunes; Ilustrações Goya Lopes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERRANTE, E. **As margens e o ditado: sobre os prazeres de ler e escrever**. Tradução de Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

ANTÔNIO CARLOS JOBIM; VINICIUS DE MORAES. **Sem você**. Rio de Janeiro: Sony Music Entertainmet, 1993. Spotify (3m30s)

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2019.

IRPAA. Apresentação – viver no Semiárido é aprender a Conviver. IRPAA, 2009. Disponível em: <<https://irpaa.org/modulo/portugues>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. 272 p.

WOOLF, Virginia: **A Writer's Diary: Events Recorded from 1918-1941 (English Edition)**. Mosaic Books, 2017.

VALEK, Aline. **As águas-vivas não sabem de si**. São Paulo: Rocco, 2019.

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO E O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Jamille Sobral Costa – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Jackeline Maciel de Azevedo – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Edmerson dos Santos Reis – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar os fatores que fortalecem o fechamento das Escolas Multisseriadas nos dez municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF), assim como, destacar a potencialidade deste formato de organização escolar para reafirmar a garantia do direito à educação na perspectiva de uma didática contextualizada. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e interpretativa, a partir dos dados do levantamento, realizado pelo “Projeto Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia” entre os anos de 2022 e 2023. Os dados foram analisados através do método qualitativo, pois tal percurso possibilita a obtenção de resultados concretos e próximos da realidade. Neste contexto, em um dos indicadores encontrados apontam que a motivação para paralisação e/ou fechamento das escolas do campo no TSSF é devido a quantidade de alunos. Entretanto, ressaltamos que a multissérie é uma organização pedagógica viável, com potencialidades formativas, sendo necessário o reconhecimento de sua existência, a exemplo nos cursos de licenciatura, para que se melhore as condições de atendimento do direito à educação, garanta a qualidade da oferta educacional e que as escolas do campo continuem presentes nas comunidades de forma mais contextualizada.

Palavras-chave: Escolas do campo, Multissérie, Educação Contextualizada.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o contexto das escolas multisseriadas nas comunidades do campo do Território Sertão do São Francisco, com destaque para as potencialidades desta forma de organização de ensino presente neste território como forma de reafirmar a importância dessas, apesar das problemáticas apresentadas pelo silenciamento das políticas públicas para não melhorar a qualidade de educação oferecida à população.

Pretende-se analisar os fatores que fortalecem o fechamento das Escolas Multisseriadas no TSSF, assim como destacar a potencialidade deste formato de organização escolar para reafirmar a garantia do direito à educação na perspectiva de uma didática contextualizada. Destaca-se ainda as possíveis saídas para o não fechamento das Escolas Multisseriadas no referido território.

Este trabalho foi produzido a partir das preocupações de pesquisadoras/es que investigam o fechamento das escolas multisseriadas do campo, após ter acesso ao "Projeto

Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia", desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em colaboração com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com o apoio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) entre os anos de 2022 e 2023.

Em 2022 foi realizado um levantamento de visitas às junto às Secretarias Municipais de Educação e ao Núcleo Territorial de Educação (NTE-10), com sede em Juazeiro, além das idas às escolas do campo, selecionadas na amostra, presentes no Território do Sertão do São Francisco (TSSF), que se encontravam ativas ou fechadas (paralisadas e extintas). Assim, este estudo está voltado para as questões abordadas no edital 2023.2, com o levantamento realizado diretamente nas escolas abertas ou fechadas, presentes no TSSF, situado no Norte da Bahia. Esta região inclui os municípios de Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos.

No que diz respeito às características ligadas à geografia, economia e cultura do TSSF, é possível apontar que o território possui uma área territorial de 61.609,7 km², o que corresponde a 10,9% do total do estado da Bahia. O TSSF encontra-se na zona de clima predominante semiárido e árido. O território é servido por rios e barragens, tendo como destaque a Bacia Hidrográfica do São Francisco e a barragem de Sobradinho. (SEI-BA, 2018, p. 68).

Este artigo encontra-se dividido da seguinte forma: primeiramente apresentamos a introdução, com a explanação da problemática e objetivos. Em seguida, os percursos metodológicos percorridos no decorrer da elaboração da pesquisa, de natureza descritiva e interpretativa, analisando os dados qualitativamente. Na sequência, trazemos a discussão sobre a “Escola do campo e suas particularidades” com destaque para as classes multisseriadas e a diferenciação entre seriação e multisseriação, sinalizando para as potencialidades deste formato de organização escolar para o processo de formação dos sujeitos, na perspectiva da contextualização. Logo adiante, apresentamos o tópico do “Fechamento das escolas multisseriadas do campo: o reverso do processo educativo”, retratando o movimento em prol do desaparecimento das classes multisseriadas e a falta de investimento em metodologias que possam contribuir para o não silenciamento dessas escolas. Logo, prosseguimos com a Educação Contextualizada nas escolas multisseriadas do campo, mostrando as possibilidades para se contextualizar os diversos saberes escolares. Assim, os resultados são encontrados

através das análises dos documentos e das discussões pautadas em teóricos e estudiosos desses campos de estudos e, por fim, temos a conclusão com as reflexões finais da pesquisa.

METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa, foram utilizados os dados provenientes do levantamento realizado pelo “Projeto Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia” entre 2022 e 2023. E, embora o projeto abarque territórios distintos e dados variáveis, será dado enfoque nos dez municípios do Território do Sertão do São Francisco, sobretudo nas escolas multisseriadas.

Cabe destacar que este levantamento aponta aspectos importantes, tais quais: tipificação das escolas; gestão escolar; corpo docente; alimentação escolar; transporte escolar; livro didático e fardamento; e infraestrutura da escola, além de abordar sobre a situação das escolas do campo (abertas, paralisadas, fechadas e extintas) nos dez municípios do TSSF.

Neste sentido, esta pesquisa de natureza qualitativa, utilizou as abordagens descritiva e interpretativa, descrevendo e interpretando qualitativamente, a partir dos dados do levantamento, a realidade encontrada, pois, de acordo com Ludke e André (2022), a análise qualitativa dos dados permite utilizar todos os materiais encontrados sobre o objeto/fenômeno investigado.

Para auxiliar nesta discussão foram utilizados como aporte teórico pesquisadores(as) e estudiosos (as) como Caldart (2009); Hage (2014); Martins e Reis (2020), Arroyo (2012) entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ESCOLA DO CAMPO E SUAS PARTICULARIDADES

A escola, como o próprio nome indica, se refere ao espaço onde ocorre a escolarização dos sujeitos, mas não se resume apenas ao processo de ensinar ou aprender os componentes curriculares. É um espaço onde distintos sujeitos se encontram, dialogam, fazem trocas, trazem consigo seus conhecimentos e retornam para casa com suas mochilas carregadas dessas interações.

Entretanto, não é possível igualar os espaços escolares e nem universalizar seus modelos, isso porque devido às particularidades de onde a escola está localizada é necessário que o processo educativo atenda às demandas da comunidade e dialogue com seu espaço-tempo. Assim, pensar sobre escolas do campo é pensar nos sujeitos do campo, junto com todo o contexto sócio-histórico, econômico e cultural que transpassou, e transpassa sua formação e realidade.

De acordo com Molina e Sá (2012) a escola do campo é desenvolvida a partir das discussões da educação do campo e está relacionada ao movimento de luta social dos trabalhadores camponeses. Neste sentido, Caldart (2009) corrobora que a escola do campo brasileira é um movimento que visa dar dignidade aos camponeses, devido a negação do direito à educação em seus próprios territórios e também ao projeto educacional universalizante e imperialista que nega suas existências.

Assim, discutir a escola do campo é considerar também os processos das lutas sociais que a tornaram possível, sendo necessário que seus “(...) profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social” (Caldart, 2009, p. 46). Assim, não se trata apenas de possibilitar a escolarização, mas de um projeto político e dialógico com a realidade que permita aos sujeitos do processo educativo se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos no território em que produzem suas vidas.

A escola do campo, como já mencionado, possui um caráter que a diferencia da urbana, mas não só isso. Devido muitas comunidades camponesas serem isoladas ou distantes uma das outras, o que reflete no quantitativo dos (as) educandos (as) há um modelo de organização bastante comum em suas salas: a multissérie), Hage (2014),

Diferente das escolas urbanas que estão vinculadas à ideia de seriação, que divide as turmas em séries, considerando suas idades, utilizando currículos, materiais e práticas pedagógicas voltadas a um único tempo e avaliação da aprendizagem escolar, a multissérie é caracterizada pela heterogeneidade entre os (as) educandos (as) em diferentes aspectos. Neste sentido, Hage (2014, p. 1179), evidencia que estas escolas do campo “(...) em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc.”, não sendo possível desconsiderar estas características, e nem as colocar como obstáculo no processo de aprendizagem.

Contudo, muitas vezes, é atribuído à multissérie um caráter negativo (Hage, 2014; Pereira e Macêdo, 2018), embora seja uma prática secular. Uma das principais problemáticas, como bem destaca Hage (2014), é a lógica da seriação dentro da multisseriação. Tendo em vista que, a questão não é ela enquanto obstáculo do processo de ensino-aprendizagem, mas sim os meios como a multissérie é oferecida: as formações docentes, os materiais pedagógicos e os currículos ainda seguem uma lógica seriada, não abarcando a multissérie enquanto realidade e como potencializadora do processo educativo.

Ao pensar sobre a dinâmica da sala de aula, o processo de aprendizagem não é homogêneo, mesmo os educandos estando no mesmo ano, ou até mesmo faixa etária. Arroyo (2012) ao discutir sobre a especificidade dos tempos de formações, aponta que embora a multissérie respeite os espaços de formação dos camponeses, considerando suas formas de trabalho e produção de vida, sofre tensões devido ao currículo oficial, que se mostra como descontextualizado e abstrato, mas também “pela lógica linear segmentada, etapista, seriada inerente a esses conteúdos e que se traduz e se estrutura na organização seriada e multisseriada” (Arroyo, 2012, p. 739), evidenciando que os desafios não necessariamente estão ligados a esta organização, mas às condições nas quais ela é produzida.

O campo possui suas especificidades temporais, de trabalho, de produções de existência, de luta, dentre os quais não podem ser desconsiderados no espaço escolar. Além disto, considerando que muitas comunidades estão distantes umas das outras, com um número reduzido de educandos, a multissérie se torna um meio de democratizar o acesso à educação, à escola, em suas próprias comunidades sem os submeter ao deslocamento para outros espaços.

Somado a isso, há uma heterogeneidade presente em sala de aula, e “é nesse aspecto que encontramos nas multisséries seu potencial como estratégia de aprendizagem integrada para os sujeitos do campo, valorizando as múltiplas formas de convivência comunitárias (...)” (Martins e Reis, 2020, p. 34), em que o contato com sujeitos que estão em outros tempos formativos viabiliza troca de saberes, experiências e diálogos, em que o conhecimento é construído a partir do que se sabe e do potencial que se pode alcançar.

FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: O REVERSO DO PROCESSO EDUCATIVO

Muitos sujeitos que se fazem desconhecer a realidade do campo, rotulam as Escolas Multisseriadas como ultrapassadas, enquanto enaltecem as escolas seriadas como ideais e esperam que um dia haja escolas assim no campo, onde o ensino realmente aconteça. Ao longo

do século XXI, as turmas multisseriadas têm sido vistas como uma forma inferior de ensino, sem perspectivas de melhorias, sem esperança. A partir dessa problemática, muitos municípios do Território Sertão do São Francisco e seus respectivos gestores públicos optaram por ignorá-las, esperando que desaparecessem naturalmente devido ao processo de desenvolvimento econômico que tem se concentrado nas cidades, ao longo das últimas décadas. Por todo esse movimento em prol do desaparecimento das classes multisseriadas, que encontra fundamentação na relação custo-benefício, elas resistiram/sobreviveram e são milhares em todo o território brasileiro. Sem receio de divergir dessa visão, entendemos que a qualidade e os resultados positivos na aprendizagem dos alunos não são garantidos apenas pela forma de sua organização de classe/turma (seriada ou multisseriada) mas, por um conjunto complexo de elementos que passam pela metodologia de ensino utilizada, formação, materiais didáticos, condições de funcionamento entre outros.

Considerando que o saber neste contexto das classes multisseriadas é um elemento fundamental e representativo, sua essência reside na organização e contextualização das informações. Morin (2003, p. 4) afirma que “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas.” Diante disso, surge a questão: quais são as formas para adquirir e organizar essas informações? O autor aborda esta questão para refletir sobre o global, o multidimensional e o complexo. Estes elementos contrastam com a educação do futuro, onde as contradições se tornam imperceptíveis no cenário abrangente, multidimensional e complexo. Isso cria um paradoxo em relação à educação atual, uma vez que o modelo baseado no ensino disciplinar tende a validar apenas partes isoladas, não o todo.

No entanto, é essencial que os alunos do campo das classes multisseriadas desenvolvam essa visão global. Eles devem ser capazes de ver o quadro geral e compreender o conhecimento dentro de um contexto amplo, o que lhes permitirá uma compreensão mais profunda e integrada da realidade.

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. [...] Ora, hoje vivemos uma época de mundialização, todos os nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais. [...] Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global. (Morin, 2003, p. 1-2)

Portanto, a educação do futuro deve focar na compreensão integral para preparar os indivíduos a enfrentarem uma diversidade de desafios ao longo do processo de aprendizagem.

Ao desenvolver habilidades para lidar com questões mais abrangentes, os estudantes estarão mais aptos a superar desafios específicos. Na educação rural, por exemplo, que engloba conhecimentos relevantes enraizados nas práticas sociais e culturais locais, é essencial considerar o ambiente circundante. Segundo Edgar Morin em "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro" (2002), o conhecimento pertinente não se baseia em sofisticação, mas sim em amplitude contextualizada, possibilitando enfrentar os desafios complexos da atualidade.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Por natureza, o ser humano cria laços, relacionamentos e conexões entre diferentes contextos. No entanto, devido à especialização extrema das ciências, aprendemos a pensar de maneira fragmentada, o que tem dificultado cada vez mais a habilidade de relacionar diferentes áreas do conhecimento, assim afirma Carvalho e Reis (2013, p. 5) sobre “um desafio epistêmico e metodológico para a Ciência e a sociedade contemporâneas, marcadas ainda pela racionalidade moderna e técnica, com métodos mais técnicos e menos metodológicos”, Isso quer dizer que é preciso ter um entendimento da diversidade de áreas de conhecimento, bem como é essencial compreender a posição dos sujeitos do campo ou de qualquer outra localidade, tanto a nível local quanto global, os quais não são conceitos separados, mas sim interligados.

Para lidar com a complexidade intrínseca ao ensino, apenas o componente curricular não basta. É fundamental ir além das fronteiras de um único campo de saber e estabelecer conexões entre os conhecimentos de diferentes conteúdos. Como Morin afirma, um conhecimento só é relevante se pudermos situá-lo dentro de um contexto (Morin. In: Almeida e Carvalho, 2005, p. 58), em outras palavras, Morin defende que o conhecimento isolado e fragmentado perde sua significância e eficácia se não puder ser compreendido em relação ao todo.

Para Martins e Reis (2004, p.08) o “contexto não deve se fechar como uma “ilha”, isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica”. Diferentemente disso, representa o começo da ampliação e atualização dos saberes e aprendizados variados.

Considerar a Educação Contextualizada dentro da perspectiva das escolas multisseriadas do campo, é portanto, integrar o contexto em que ela está presente, ao mesmo considerando que “para tanto, analisa algumas noções de contexto, abordando-o como uma

escala espaço-tempo, do qual o sujeito se situa no mundo, e compreende que o seu lugar é a referência na qual ele tece o saber sobre si e sobre o mundo”, (Carvalho e Reis, 2013, p. 2), isto é, o sujeito, ao se situar no mundo, utiliza seu lugar e tempo como referências para tecer saberes que são ao mesmo tempo individuais e coletivos. Dessa forma, numa formação de qualidade que busca desconstruir as ideias ultrapassadas, é importante desmistificar os conceitos equivocados que envolvem as escolas multisseriadas no Brasil, como aparece em Santana (2018, p. 60), ao compreender que as escolas multisseriadas são “destinadas às crianças de famílias que vivem em situações precárias, excluídas do ponto de vista econômico e cultural”. Não concordamos com essa afirmação, pois traz em si uma visão estereotipada da organização escolar, como se essa fosse uma educação pobre para os mais pobres, e que não tivesse possibilidades de ser melhorada e contemplasse outros públicos com a devida qualidade do ensino.

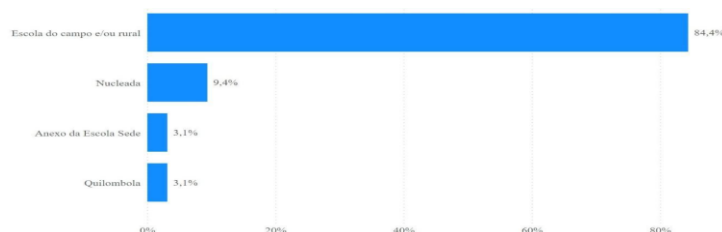
Em outras palavras, ao nos desvencilharmos das ideias colonialistas que serviram de base para construir uma visão negativa, começamos a enxergar as escolas multisseriadas com diferentes perspectivas e oportunidades. Portanto, não consideramos esse formato de organização escolar como inviável, mas sim como um lugar que pode, sim, contribuir com a melhoria das condições de vida e dos processos educativos presentes na realidade em que se fazem existir, seja no campo ou na cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a compreensão do panorama das discussões aqui abordadas sobre as escolas do campo e as classes multisseriadas nos dez municípios do TSSF serão utilizados alguns dados da pesquisa realizada pelo Projeto Diagnóstico, com destaque para a distribuição das escolas do campo, a organização das escolas (seriadas e multisseriadas) e os fatores apontados para seus fechamentos.

Há dentro das escolas do campo no TSSF algumas distinções, como: escolas do campo e/ou rural, nucleada, anexo da escola sede e quilombola. Como será possível visualizar a seguir, na Imagem 1.

Imagem 1 - Distribuição das escolas do campo pela sua caracterização no TSSF



Fonte: DEC-BA (2024)

A partir deste dado é possível perceber que dentre as caracterizações das escolas do campo que estão localizadas nos dez municípios do TSSF, as que mais se apresentam são as escolas do campo e/ou rural, totalizando 84,4%. Isto permite inferir que estas escolas estão inseridas em comunidades que possuem temporalidades e especificidades distintas das demais, seja na identidade dos sujeitos, no trabalho com a agricultura familiar ou na própria localização.

Entretanto, embora sejam maioria nesse espaço, há um histórico de precarização das escolas do campo no Semiárido brasileiro, em suas estruturas, a escassez de recursos didáticos-pedagógicos para os docentes, os livros didáticos distantes das realidades das comunidades, fora os casos das comunidades que não possuem escolas (Carvalho et al, 2015). A autora evidencia que, os espaços escolares no Semiárido brasileiro, onde estão localizados os municípios do TSSF, enfrentam desafios que afetam, sobretudo, as práticas educativas realizadas e, neste caso, a organização multisseriada devido sua alta incidência, conforme a Imagem 2.

Imagem 2 - Incidência da distribuição das escolas do campo por forma de organização de ensino

Forma de Organização	Percentual
Multisseriada	65,6%
Seriada	46,9%
Ciclo / Tempo de Aprender	6,3%
Multi-idade	3,1%

Fonte: DEC-BA (2024)

Ao observar este dado, é perceptível que a multisseriação é a organização com maior incidência nas escolas do campo no TSSF, correspondendo a 65,6% das escolas do campo,

comprovando os apontamentos de Hage (2014) sobre a majoritária presença da multissérie no campo. Além disso, esta organização se torna uma estratégia de permanência da escola nas comunidades campesinas, pois como será visto na Imagem 3, um dos principais motivos apontados para o fechamento das escolas é o menor quantitativo de educandos nas comunidades.

Imagem 3 - Fatores para a paralisação/extinção das escolas

Fator	Percentual
Baixa demanda de estudantes	50,0%
Estudantes transferidos(as) para escola no povoado/comunidade/distrito/território	27,3%
Outro	9,1%
Decisão política	4,5%
Falta de recursos/orçamento	4,5%
Redução populacional (mudança demográfica)	4,5%
Total	100,0%

Fonte: DEC-BA (2024)

Nesta pesquisa realizada pelo Diagnóstico foram constatados alguns fatores para o fechamento ou paralisação das escolas do campo no TSSF, sendo um dos principais a baixa demanda de estudantes. Esta realidade evidencia que, dentro das possibilidades de continuidade da presença das escolas, a organização multisseriada se mostra como uma estratégia de permanência do ambiente escolar, pois como já visto, uma de suas principais características é o desenvolvimento didático-metodológico correspondente a mais de um tempo formativo, contemplando outras séries e idades. Martins e Reis (2020, p. 35) explicam que:

O trabalho pedagógico em classes multisseriadas tem se mostrado essencialmente participativo, num ambiente em que os saberes não são “compartimentados”, mas sim, educandos de diferentes níveis de maturidade e aprendizagem convivem e interagem durante todo o período em que estão na escola. Destaque-se também a familiaridade que se presencia nesses ambientes, em que irmãos permanecem juntos na mesma sala, evitando o distanciamento, e assim trazendo maior segurança emocional às crianças. Além disso, a interação entre os educandos se dá de forma contextualizada, tendo o ambiente e a comunidade como parceiros.

Assim, os autores apontam as potencialidades existentes na multisseriação, em que desmistifica a lógica da fragmentação dos conteúdos como forma de aprendizado, bem como trazem as discussões da educação contextualizada enquanto prática que torna o processo de aprendizagem mais significativo, aproximando a comunidade da escola.

Para tanto, são necessários aparatos que viabilizem a efetividade da potencialidade na multissérie, pois como já visto nos dados, há um cenário de precarização das escolas e da educação do campo, o que dificulta o desenvolvimento das práticas educativas. Assim, aparatos

como: materiais didáticos, currículos específicos, e principalmente formação docente, que não sigam a lógica seriada, possibilitam que esta organização consiga alcançar os conteúdos e os educandos de modo que o processo educativo atenda as demandas da comunidade e da realidade do entorno.

Além disso, a abordagem da educação contextualizada vinculada à multissérie viabiliza a construção de significados e o fortalecimento do pertencimento entre a escola-comunidade, uma vez que ao contextualizar aquilo que é discutido em sala de aula, parte da realidade na qual o sujeito se produz ao invés de cenários abstratos. Assim, uma educação desvinculada a realidade e das lutas que a perpassam não atende as necessidades da comunidade camponesa.

Vale salientar que quando se fecha uma escola no campo alegando que esta é multissérie, perde-se a oportunidade de ampliar experiências, novos modelos de organização, aprofundar abordagens, pensar uma didática que atenda a esta especificidade. Pela falta de criatividade dos sistemas e de querer seguir o que já vem pronto, não se busca problematizar este formato de organização numa perspectiva de ampliar as suas possibilidades, mas indo pelo caminho mais fácil, a sua extinção. Como nos ensina Sena (1995, p.3) “Os sistemas totalitários são pobres de imaginação, por isso eles não querem perceber as diversidades. Eles decretam que a realidade é uniforme, o que é mal, e depois decretam que tudo que é diverso é delinqüente, e isto é muito mal”. É por esta perspectiva inclusive, que pela possível uniformidade almejada, quase não se aborda a multissérie nos cursos de licenciatura, o que se torna uma lacuna formativa nos docentes que poderão após a sua formação ou mesmo no decorrer dessa, atuar em escolas com esse formato e se desesperarem o terem a resiliência necessária para se reinventarem e/ou reinventarem os seus fazeres didático-pedagógicos.

A pergunta que fica é: se esta é uma realidade nas redes municipais, nas comunidades camponesas, a saída a ser adotada continuará a ser o seu fechamento ou se buscará a união de esforços para melhor qualificar docentes, inclusive com o reconhecimento desta nos cursos de licenciatura, melhorando as condições de atendimento do direito à educação e garantindo a aprendizagem e a qualidade da oferta educacional neste formato?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um dos dados aponta sobre a paralisação e fechamento das escolas do campo no TSSF, colocando um dos motivos a quantidade de alunos. Mas a multissérie, pode ser sim uma organização pedagógica que forme com qualidade os educandos, a partir do reconhecimento da

sua existência como possibilidade e não como o mal da educação nos anos iniciais, cuja “solução” é a sua extinção, ao invés de investir na formação os docentes, e no fortalecimento dessa particularidade de organização escolar, oferecendo as condições necessárias para o seu sucesso, e não fazendo o caminho inverso, investir na sua intuição para justificar o seu fracasso e com isso o seu fechamento. Portanto, cabe a indagação: como poderá a multissérie dar certo se os meios que a ela são ofertados já a induzem ao fracasso?

Para que qualquer organização ou iniciativa dê certo são necessários recursos financeiros, materiais e formativos, o que não foge à regra nas Educação e, especificamente, na situação da organização escolar no/do campo, como é a realidade das classes multisseriadas. As dificuldades e os desafios encontrados não são sobre a multissérie, e sim sobre a política de precarização e fechamento das escolas do campo no TSSF, cada vez mais padronizadas, descontextualizadas, distantes dos saberes e da vida concreta produzida pelos sujeitos do campo, portanto, uma escola sem vida, sem conexão com a realidade, amorfa, uniforme, matadora da singularidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Tempos humanos de formação. *In: CALDAR, R. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 735-742.

BAHIA. **Diagnóstico das escolas do campo da Bahia**. Salvador: BA: UNEB/UFRB/SEC-BA/FEEC, 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 maio 2024.

CARVALHO, A. A. R. et al. Educação do campo no contexto semiárido: tessituras de um processo. *In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada***. Autêntica, 2015, 285-299.

CARVALHO, L. D.; REIS, E. S. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. *In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro***, Ano 08, N°07, Setembro de 2013 [pág. 23-40]. Juazeiro – Bahia: Selo Editorial Resab, 2013.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>.
Acesso em: 06 jun. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MARTINS, A. A. S.; REIS, E. S. Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/30505>>. Acesso em 13 jun. 2024.

MARTINS, J. S., REIS, E. S. (2004). *Proposta político-pedagógica da RESAB: A convivência com o semi-árido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro* (Rascunho-manifesto em andamento). **Secretaria Executiva da RESAB**. Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF - Juazeiro (BA

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Tradução de Juremir Machado da Silva, 2003. Disponível em: <<http://cuidadosintegrativos.com.br/pdf/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2023.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. In: ALMEIDA, M. C; CARVALHO, E. (Orgs). 4º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, E. S.; MACÊDO, M. M. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 1, p. 152- 169, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47051>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SANTANA, D. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

SENA, L. **Relatório sobre a missão de apoio aos professores da ERUM**. Paris, 1995.