

Expedição Escolas do Brasil



Sofia Lerche Vieira
Willana Nogueira Medeiros
Iasmin da Costa Marinho
(organizadoras)

Expedição Escolas do Brasil

Sofia Lerche Vieira
Willana Nogueira Medeiros
Iasmin da Costa Marinho
(organizadoras)

Expedição Escolas do Brasil

1ª Edição

Fortaleza-CE

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

Editora da UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro | UFPE

Eliane P. Zamith Brito | FGV

Homero Santiago | USP

Ieda Maria Alves | USP

Manuel Domingos Neto | UFF

Maria do Socorro Silva Aragão | UFC

Maria Lírda Callou de Araújo e Mendonça | UNIFOR

Pierre Salama | Universidade de Paris VIII

Romeu Gomes | FIOCRUZ

Túlio Batista Franco | UFF

Expedição Escola Brasil

©2021 Copyright by Autor

Impresso no Brasil | Printed in Brasil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará

EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi

Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora Filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Fonte das fotos: acervo da pesquisa, 2019.

Referência dos mapas

Elaboração cartográfica: Wellington Galvão Alves

Coordenação de design gráfico

Mayard Gomes

Capa e Projeto gráfico

Juscelino Guilherme

Catálogo na fonte

Este livro foi financiado com recurso do CNPq do Edital Universal 01/2016, processo Nº 404952/2016-0

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Expedição escolas do Brasil [livro eletrônico] /
organização Sofia Lerche Vieira, Willana
Noqueira Medeiros, Iasmin da Costa Marinho. --
1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE,
2021.
PDF.

Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-815-2

1. Biodiversidade - Brasil 2. Cidadania
3. Desigualdade social 4. Educação 5. Educação -
Brasil 6. Gestão escolar 7. Políticas educacionais
I. Vieira, Sofia Lerche. II. Medeiros, Willana
Noqueira. III. Marinho, Iasmin da Costa.

21-96113

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

PREFÁCIO

Carlos Roberto Jamil Cury

Este livro fala de uma expedição: a *Expedição Escolas do Brasil*.

Expedição é um termo muito rico, desde sua etimologia latina, e carrega consigo vários significados. Ele deriva de *pes*, *pedis*, ou seja, o pé como órgão dos corpos para locomoção. Não lhe é estranho o significado de viagem. Viajantes, como os pesquisadores – autores do livro – puseram os *pés* em barcos, aviões, camionetes, no fluxo das águas e nas estradas de terra. Eles vivenciaram os percursos e caminhos que nossos alunos atravessam e percorrem para chegar às suas escolas. O prefixo *ex*, no caso, significa retirar algo para fora. Tirar para fora dos pés um embaraço. Originalmente, era tirar as peias dos pés.

No sentido da expedição trazida por esse livro, ela significa *desembrasar* ou melhor *desenredar* situações, pô-las a descoberto, trazê-las ao conhecimento mais detalhado em vista da *abertura de caminhos* para uma gestão realista e compartilhada. A expedição tornou patente uma latência pouco conhecida em vista de uma mudança gestonária tão importante nos paços do poder, quanto na formação inicial e continuada de docentes.

O Brasil já conheceu expedições que se tornaram célebres, seja pela rudeza e pela brutalidade de conquistas ditas civilizatórias, seja pela beleza de suas descobertas e descrições reveladoras de um país pouco conhecido dos próprios brasileiros. De um lado, as Bandeiras e a expedição de Canudos em que comunidades indígenas foram dizimadas e sertanejos massacrados, como se hordas ou bárbaros fossem, resistentes à “civilização”. E há as viagens de estrangeiros como as de Saint Hilaire que contêm relatos sobre nossos recursos naturais e expressões culturais em que o viajante era um agente que buscava descrever um Brasil para o conhecimento das nações europeias. Ou então, no Império, a Expedição das Borboletas, a rigor, uma Imperial Expedição Científica de Exploração que, avançando pelo interior do Ceará, se propunha a registrar a geografia, as riquezas naturais, minerais e botânicas, de uma então Província do Norte. A unidade nacional não se consolidaria sem um conhecimento específico do denominado Norte do Brasil. E que dizer da Caravana formada por modernistas como Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Blaise Cendrars, entre outros, sequiosos de uma “identidade nacional”, reconhecendo no barroco mineiro um veio dessa identidade?

A Expedição Escolas do Brasil –diz o texto do livro resultante do relatório da pesquisa – *teve por objetivo apresentar-se como uma contribuição ao conhecimento acerca da formulação, implementação e reformulação das políticas educacionais no país* orientada por três temas geradores: política educacional, diversidade territorial e cidadania global.

Certamente esta *Expedição* não se caracterizou como um levantamento quantitativo, aliás importante, como as de estatísticas educacionais. No passado, inquéritos

e diagnósticos relativos à situação da educação escolar marcaram época nos anos Vinte e Trinta do século XX, especialmente no âmbito dos reformadores escolanovistas. Eles visavam uma reforma que atendesse à ampliação da escola pública à luz de uma organização nacional que fosse unitária sem ser uniforme e que fosse diversa sem ser dispersa. Mas, para que houvesse unidade na diversidade, era preciso conhecer ou quiçá reconhecer.

As viagens dessa Expedição, que permitiram o conhecimento da realidade educacional dos seis biomas brasileiros expressos nesse livro, vão além do conhecimento. De pronto, a escolha do bioma já indica uma sensibilidade para nossa ecologia, diversa e em risco. O conhecimento torna-se um reconhecimento quando ele se aproxima do processo constitutivo dessa realidade. Sem abrir mão dos métodos e técnicas, da produção existente, a expedição foi em direção às escolas reais desses seis biomas. Tratam-se, no caso, de vivências geradoras de novos conhecimentos, experienciadas à luz do princípio socrático *conhece-te a ti mesmo* e sob o signo do direito à educação como direito à igualdade e direito à diferença.

Os pesquisadores e as pesquisadoras, então, de posse de vários levantamentos estatísticos produzidos por órgãos nacionais, de múltiplas avaliações estaduais ou nacionais sobre rendimento escolar, tinham consigo este conhecimento. Entrementes, seu objetivo era ir além: *como as políticas governamentais repercutem* nas escolas comuns com seus educadores e gestores. Como nelas chegam as políticas de apoio, aquelas ligadas à merenda, ao livro didático e ao transporte? E como as políticas de avaliação nelas *repercutem*, isto é, como elas as assimilam, ou as rejeitam ou as reinventam? E a resposta geral é muito clara: não se escondem as vulnerabilidades, as insuficiências e as lacunas, mas essas escolas não são *meras instâncias de implementação*. Elas, na diversidade que as caracteriza, pleiteiam funcionalidades infraestruturais e ferramentas pedagógicas. Ao mesmo tempo, ao reelaborarem tais políticas, se caracterizam por uma produção em curso: a da busca de sua autonomia, autonomia federativa e autonomia progressiva dos seus projetos pedagógicos.

Nossa Constituição Federal de 1988 quer uma educação com *padrão de qualidade*, mas não padrão uniforme ou disperso. A uniformidade perverte a especificidade de tantas realidades, a dispersão não combina com a cidadania. Por isso, a educação é *direito do cidadão* em ter uma aprendizagem significativa que articule o local, o regional com o universal. E porque a cidadania é essa capacidade ampliar os espaços de participação nos destinos de uma comunidade é que a educação é buscada por crianças e adolescentes, mesmo enfrentando caminhos adversos.

Em vista desse padrão, cabe ao *dever do Estado* a redução das desigualdades sociais. Tal é o sentido de uma melhor redistribuição da renda e da riqueza sem o que se perde a finalidade do *pleno desenvolvimento da pessoa*. Mas o Estado Brasileiro é também federativo. Ele conta com outros polos de poder além do nacional. Daí que este *pleno desenvolvimento* requer o *regime de colaboração* entre todos os entes federados. Assim, esta plenitude não se consuma sem o reconhecimento valorativo das diferenças regionais e culturais.

Essa Expedição conheceu escolas urbanas comuns, nem as de baixo desempenho e nem as “estreladas”, sobretudo conheceu as escolas rurais, quilombolas e indígenas. Conheceu modalidades da organização da educação não para aí estacionar, interrompendo o curso da expedição, mas para trazer um aporte a uma mudança no modo de ver e de gerir tais realidades.

Esse reconhecimento da diversidade e oposição à desigualdade tem uma expressão constitucional no artigo 3º da Constituição, incisos III e IV, o dos objetivos fundamentais da República: *erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*.

Como diz Ferrajoli (2019) em seu *Manifiesto por la igualdad*: [...] *la igualdad está estipulada porque, de hecho, somos diferentes y desiguales, para tutela de las diferencias y en oposición a las desigualdades* (Madrid: Editorial Trotta, p. 13).

O Brasil é um país continental. Nele se aninham ricas diversidades regionais e locais que abrigam culturas e situações distintas, coexistentes com sabidas desigualdades. A unidade nacional deve se casar com essa diversidade e com a diminuição das nossas desigualdades.

A desconstrução das discriminações negativas e a construção de uma sociedade menos desigual são próprias da cidadania de um Estado Democrático de Direito. E nossa Constituição foi além. O cidadão é o nacional, mas é também a pessoa humana. Sob o cidadão se oculta a pessoa, aquela da qual a Lei Maior designa como titular dos direitos humanos. Nesse sentido, a pessoa carrega consigo o cidadão e o alça à dimensão universal, para além das fronteiras nacionais. Daí o princípio da *prevalência dos direitos humanos* que se dirigem a uma cidadania cosmopolita. Esse princípio, em que pese as solenes Declarações Internacionais, ainda tem um longo caminho a percorrer.

Esta *Expedição* viajou por essas desigualdades e diversidades, familiarizou-se com as crianças do Pampa, da Amazônia e da Caatinga, vivenciou o dia a dia delas na Mata Atlântica, no Cerrado e no Pantanal.

Esse livro traz um inventário precioso das condições de boa parte de nossas escolas. Nele há um retrato do caminho e dos achados dessa expedição que pôs os pés em territórios educacionais. Por meio de seus achados, oferece aos gestores e educadores, a obrigação de considerá-los à luz do *regime de colaboração* e da *dignidade da pessoa humana*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
SUMÁRIO	9
INTRODUÇÃO	13
1. Fundamentação teórica	14
1.1. Política educacional	14
1.2. Cidadania global	20
1.3. Diversidade territorial	22
2. Desenho do projeto	25
2.1. Equipe	25
2.2. Amostra	26
2.3. Metodologia	29
3. Desafios da pesquisa	30
Referências	32
ESCOLAS DO BIOMA CERRADO.....	37
Introdução	39
1. Município e escolas.....	39
2. Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: visão dos atores das escolas no bioma Cerrado	44
2.1. Política educacional	44
2.2. Cidadania Global	49
2.3. Diversidade Territorial	52
Considerações finais	55
Referências	57
ESCOLAS DO BIOMA PAMPA	59
Introdução	61
1. Município de Viamão	63
1.1. Práticas escolares: relações escola-comunidade, eleição de diretores e seleção de professores	64

1.2. Escola que abraça e é abraçada pela comunidade.....	69
2. Município de Tapes	69
2.1. Ser “Divino” é privilegiar o compromisso social	75
Referências.....	75

ESCOLAS DO BIOMA CAATINGA 79

Introdução	81
1. Bioma Caatinga	81
2. Municípios e escolas	82
2.1. Tauá.....	82
2.1.2. Escola de Ensino Infantil e Fundamental Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo	84
2.2. Fortaleza.....	86
2.2.1. Escola Estadual de Ensino Médio Aldaci Barbosa	87
2.3. Mossoró	88
2.3.1. Escola Estadual Gilberto Rola	89
3. Política educacional	90
4. Cidadania global	91
5. Diversidade territorial	93
Considerações finais	97
Referências	98

ESCOLAS DO BIOMA AMAZÔNIA 101

Introdução	103
1. Bioma Amazônia	103
2. Municípios e escolas	104
2.1. Abaetetuba	105
2.1.1. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sorriso de Maria	106
2.2. Tomé Açu.....	107
2.2.1. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Florência Inglis de Paiva	108
3. Política educacional	109
4. Cidadania global	111

5. Diversidade territorial	114
Considerações finais	118
Referências	119
ESCOLAS DO BIOMA PANTANAL	121
Introdução	123
1. Bioma Pantanal	123
2. Município e escolas.....	124
2.1. Aquidauana	124
3. Escolas	125
3.1. Escola Municipal Erso Gomes.....	126
3.2. Escola Municipal Indígena Feliciano Pio (Aldeia Ipegue).....	126
3.3. Escola Municipal Indígena Marcolino Lili (Aldeia Lagoinha)	127
3.4. Escola Municipal Polo Pantaneira (Fazenda do Taboco)	128
4. Política educacional	130
5. Cidadania global	132
6. Diversidade territorial	135
Considerações finais	137
Referências	139
ESCOLAS DO BIOMA MATA ATLÂNTICA.....	141
Introdução	143
1. Bioma Mata Atlântica	143
2. Municípios e escolas	144
2.1. Resende	145
2.1.1. Escola Municipal Francisco Quirino Diniz	145
2.1.2. Escola Municipal Professor Carlinhos	146
2.2. Aracruz.....	147
2.2.1. Escola Municipal Indígena Caeira Velha	148
2.2.2. Escola Municipal Indígena Três Palmeiras	148
2.3. São Paulo	149
2.3.1. Escola Municipal Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes.....	150
2.3.2. Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo	150

2.4. Maragogipe	150
2.4.1. Escola Municipal Quilombola Getúlio Vargas	151
2.5. Cachoeira	152
2.5.1. Escola Municipal Quilombola de Santiago do Iguape	153
3. Política educacional	153
4. Cidadania global	156
5. Diversidade territorial	158
Considerações finais.....	163
Referências.....	164
PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA	165
1. Por que política educacional, cidadania global e diversidade territorial?.....	168
2. Por que Expedição Escolas do Brasil?.....	169
3. Constatações	170
Política educacional	170
Cidadania Global	174
Diversidade Territorial.....	176
4. Lições da pesquisa para o pós-pandemia	180
Referências.....	184
SOBRE OS AUTORES	189
REGISTRO FOTOGRÁFICO	195

INTRODUÇÃO

Sofia Lerche Vieira
Eloisa Maia Vidal

A inserção do Brasil no sistema global ocorreu com a própria conquista e colonização do território. E deixou-nos três heranças: a vastidão do espaço geográfico, a forte assimetria regional e as escandalosas desigualdades sociais. (Tania Bacelar)

O projeto de pesquisa **Política Educacional, Cidadania Global e Diversidade Territorial: Expedição Escolas do Brasil (EXPED)** foi desenvolvido com a finalidade de analisar nexos entre a formulação e implementação de políticas educacionais focalizando escolas públicas com características diferenciadas localizadas em uma amostra de 23 estabelecimentos situados nos seis biomas brasileiros (Mata Atlântica, Pampa, Cerrado, Caatinga, Amazônia e Pantanal)¹.

A proposta foi submetida à Chamada Universal do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nº 014/2015 e aprovada pelo Edital Universal nº 016/2016 (Processo nº 404952/2016), tendo agregado pesquisadoras de diferentes origens institucionais e unidades da federação, reunidos em torno de interesses de investigação comuns relativos à implementação de políticas educacionais em escolas públicas do território nacional.

O estudo teve por objetivo analisar as articulações entre a política educacional, a cidadania global e a diversidade territorial, buscando compreender como essa temática aporta na escola. A proposta deu sequência à trajetória de investigação de pesquisadores da equipe integrante do projeto, cujos estudos têm contemplado matizes diversos da política educacional tanto no passado quanto no presente. Em suas diferentes formas de implementação no âmbito escolar (VIDAL & VIEIRA, 2014; MOREIRA & AIRES, 2015; WERLE, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015; WERLE, SCHEFFER, MOREIRA, 2012; WERLE, KOETZ, MARTINS, 2015; WERLE, AUDINO, 2015).

Visando contribuir para o aprofundamento teórico e empírico da pesquisa no campo e, na expectativa de explicitar a articulação entre as políticas nacionais e locais no contexto da transnacionalização, a investigação focalizou escolas do Brasil, tomando

1 Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o conceito de bioma se refere a “um conjunto de vida vegetal e animal, constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições de geologia e clima semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de formação da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna própria”. (Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomas-brasileiros.html>. Acesso em: 20 ago. 2021. Em outras palavras, um bioma diz respeito a um conjunto de “ecossistemas constituídos por uma comunidade biológica com características semelhantes” (Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/biomas-brasileiros.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021

como fio condutor da análise a política educacional, a cidadania global e a diversidade territorial. Nesse movimento, pretendeu-se elucidar aspectos relativos a uma face nem sempre visível em estudos de Política Educacional sobre o tema: o modo como os sujeitos exercem sua autonomia para reinventar e ressignificar os espaços e sentidos da escola no processo de implementação de políticas. Especial atenção nesse contexto cabe à compreensão de como diferentes iniciativas e programas governamentais chegam às escolas, são compreendidas e reinterpretadas por parte de suas equipes.

A presente Introdução resgata e atualiza elementos do projeto submetido ao CNPq, apresentando reflexões sobre a fundamentação teórica da pesquisa e informações sobre o desenho geral do projeto.

1. Fundamentação teórica

Como referido, o projeto EXPED foi estruturado em torno de três temas geradores² mutuamente articulados (política educacional, cidadania global e diversidade territorial) cujas interfaces podem ser visualizadas na Figura 1.

Figura 1 – Temas geradores



Fonte: elaboração própria, 2021

Com base nessas escolhas temáticas, elaborou-se a fundamentação teórica e a análise do que foi observado, ouvido e registrado nas escolas da pesquisa. O presente tópico detalha e aprofunda as ideias que fundamentam a análise e constituem as bases para as categorias do estudo.

1.1. Política educacional

Enquanto “ação de governo” (SOUZA, 2016) a política educacional configura-se como mediação entre a formulação e a implementação de ideias, valores e crenças do projeto educativo de uma dada sociedade em um determinado momento histórico.

² Para uma análise da pertinência metodológica do uso de temas geradores na pesquisa educacional, ver Torres, 2014.

Na última década, as teorias sobre política educacional foram enriquecidas por ideias que contribuem para um melhor entendimento sobre sua construção. Uma dessas vertentes explicativas, tem em Stephen Ball (2002, 2005) sua principal referência, com vários intérpretes no Brasil (MAINARDES, 2006), dentre eles membros da equipe do projeto (WERLE, 2010; VIEIRA, 2012; 2014 e VIEIRA & VIDAL, 2014; WERLE & AUDINO, 2015).

O autor situa a formulação e implementação de política no âmbito de “contextos” que se mesclam e articulam mutuamente (“ciclos de políticas”). De um lado, estão os atores sociais que influem na formulação de políticas (“contexto de influência”), cujos interesses podem ser de diversas origens – movimentos sociais de educadores, sindicais, político partidários, empresariais etc. Tais interesses, por vezes contraditórios, interferem sobre a formulação de políticas (“contexto de produção do texto”) para o sistema de ensino e escolas. A implementação de políticas (“contexto de prática”), por sua vez, é um processo que também envolve diferentes instâncias.

É oportuno observar que não há uma separação estanque entre os diferentes contextos de que fala Ball. Enquanto construção, as políticas se configuram por movimentos diversos que podem, ou não, coincidir no tempo; a influência dos atores, por exemplo, é determinante para o tipo de texto produzido. Por outro lado, no contexto de prática, novos atores entram em cena. Em outras palavras há mediações que ocorrem todo tempo entre os diferentes contextos e sujeitos de sua produção. Tais “atuações”, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15), são

coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeiras.

Na perspectiva dos autores, as escolas não se configuram como meras instâncias de implementação. Elas são também espaços de atuação das políticas que, nelas, se “tornam vivas (ou não)” (p. 12). Isso porque, nas mediações que ocorrem entre as diferentes esferas do Poder Público, as políticas são reinventadas, inclusive e de modo especial nos estabelecimentos de ensino. Se os atores que formulam as políticas não são os mesmos que as implementam, na prática, os implementadores de políticas podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos previstos quando tais iniciativas são formuladas. Os professores “são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” que “é escrita em seus corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (p. 13). Importante notar que “é com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais ‘fazem sentido’, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas, ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas (p. 14).

Diferentemente do que se pensou no passado, ou do que prevê a legislação, as escolas também se configuram como instâncias de formulação de políticas. Tanto ao

imprimirem significados próprios às políticas governamentais, sejam estas federais, estaduais ou municipais, quanto ao usarem sua autonomia para definirem suas próprias ações, as escolas se constituem em contextos de concepção de políticas.

Na perspectiva do referencial da “cultura organizacional de escola” (TORRES, 2005), compreende-se as escolas como instituições complexas e influenciadas por fatores diversos, onde algumas dimensões analíticas são importantes para compreender sua lógica. Nesta, podem ser identificadas relações entre sua ‘estrutura’ (formal) e a ‘ação’ (informal) dos sujeitos que nela atuam. Igualmente importante é a articulação entre o que lhe é ‘exterior’ (fora) e ‘interior’ (dentro) (TORRES, 2005, p. 435). A autora destaca a existência de

complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação organizacional. O entendimento destas interconexões passará pela perspectivização da ação humana quer como dependente das estruturas que a constroem, quer como produtoras de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação. E neste sentido, o comportamento humano passa a ser concebido como revestido de margens relativas de autonomia, relativamente às quais pode desenvolver criativamente diversas (p. 438).

Do mesmo modo, os nexos entre o “exterior” e o “interior” da escola são importantes na medida em que os fatores externos e internos contribuem para imprimir singularidades que diferenciam as instituições entre si. Cada unidade escolar reage às influências externas com base em suas configurações internas. Ao chegarem às escolas, nesse sentido, e nela serem objeto de “atuação”, as políticas se defrontam com peculiaridades que são próprias às diferentes expressões da autonomia escolar.

A compreensão da lógica da cultura organizacional da escola contribui para o entendimento de que “as escolas fazem as políticas” com base em sua história. Embora as políticas possam ser as mesmas e concebidas com objetivos comuns, ao serem incorporadas à prática escolar são traduzidas, interpretadas, reconstruídas e redimensionadas. Embora os contextos possam ser semelhantes, os recursos locais, materiais e humanos que colaboram nesse processo não são os mesmos.

Como já se disse, “a organização educativa é uma organização dinâmica e instável” que “se modifica, evolui no tempo e no espaço”, ao mesmo tempo em que “estruturas são abandonadas e inventadas” (BERTRAND & VALOIS, s. d. p. 19). No âmbito de uma sociedade em rede no contexto da globalização, as políticas são sujeitas a modalidades diversas de regulação, seja no âmbito transnacional em esferas decisórias internacionais, a exemplo de organismos de avaliação, seja no âmbito dos estados-nações, no interior das burocracias governamentais. Ao chegarem aos sistemas de ensino e às escolas as políticas passam por mediações múltiplas, influenciadas pelos atores que circulam nos diversos níveis das organizações educativas, desde as estruturas centrais até aquelas situadas nas pontas do sistema.

As organizações são constituídas por atores que “agem em interação uns com os outros” e lhes dão materialidade “através de suas ideias, dos seus projetos, dos seus desejos, das suas ações e relações” (BERTRAND & VALOIS, op. cit. p. 18). Com a escola não é diferente. Ela está sujeita à ação daqueles que constroem e reconstróem as políticas em seu cotidiano, seja para a manutenção da ordem estabelecida, seja para sua adaptação ou transformação.

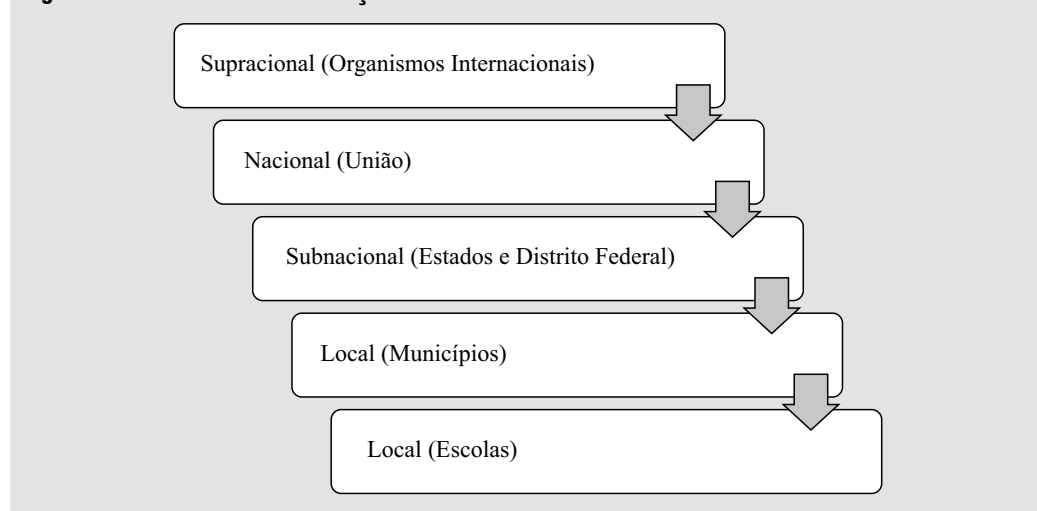
Ao concentrar-se sobre as formas como as políticas são acionadas nas escolas, o estudo busca atentar para uma face menos aparente nas análises sobre política educacional, a saber a “atuação” das próprias escolas no processo de implementação. Não raro as escolas ficam à mercê de iniciativas formuladas a partir de fora, as quais não necessariamente contribuem para a melhoria de seu trabalho. Isso ocorre tanto em relação às políticas governamentais, como também ao chamado investimento social privado. Isso porque muitas vezes “os investimentos se alinham com interesses específicos das instituições financiadoras e do que estas elegem como prioridade” e não com demandas das próprias escolas. Na prática, tais ações podem “provocar discontinuidades no cumprimento curricular” (VIEIRA, 2008, p. 77).

As políticas educacionais, formuladas pelas diferentes esferas de governo chegam às escolas e são objeto de diferentes modos de “atuação”, os quais dependem de fatores como a própria cultura organizacional e as condições mais ou menos propícias, em decorrência de fatores diversos. As políticas de avaliação de larga escala, por exemplo, cuja chegada ao Brasil remonta ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990 (BROOKE & CUNHA, 2010) se consolidam através de iniciativas federais, estaduais e, eventualmente, municipais. Nesse sentido, sua presença (ou não) nas escolas depende em larga medida dos sistemas de ensino nos quais se situam. Assim, enquanto, em algumas escolas, é possível identificar uma cultura de responsabilização (BONAMINO e SOUZA, 2012; FURTADO e SOARES, 2018; BRENNAND, 2018), em outras, esta é praticamente ausente, pois estão localizadas em unidades da federação onde tais iniciativas são de baixo impacto sobre os estabelecimentos de ensino. Diferentemente das políticas de avaliação de larga escala, aquelas relativas aos programas federais de grande porte – em especial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – estão em todas as escolas e sua presença é claramente identificável. Todavia, a forma como as escolas recebem e reagem a essas iniciativas é bastante distinta e a pesquisa procurou se deter sobre as formas de sua manifestação nas escolas.

A Constituição Federal – CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996) definem que a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de “regime de colaboração (CF, Art. 11 e LDB, Art. 8º). Em seu processo de formulação e implementação, as políticas educacionais percorrem um caminho nem sempre linear entre diferentes esferas da federação até chegar à escola onde podem (ou não) sofrer influências diversas dos atores que atuam nesse âmbito – diretores de escola, coordenadores, professores, funcionários, alunos e outros que, de algum modo ou de outro, são afetados por esta iniciativas.

A teoria da “governança multiescalar” (DALE, 2010) oferece subsídios para uma compreensão dos percursos das políticas. A depender da natureza de cada política, estas podem nascer em contextos que estão para além da esfera de abrangência de um Estado Nação, caso das iniciativas de educação para a cidadania global, que remetem fortemente aos organismos internacionais. Outras podem ter sua origem em âmbito nacional, como um significativo número de iniciativas federais, as quais podem transitar em maior ou menor número de instâncias subnacionais e locais. A Figura 2, a seguir, apresenta um recorte inspirado nas considerações de Dale³ adaptado à realidade brasileira, que contribui para visualizar os possíveis percursos de uma política educacional.

Figura 2 – Escalas de Governança Educacional



Fonte: elaboração própria, 2021

Atentar para esses percursos importa ao conhecimento sobre a implementação de políticas educacionais. Sua gestão é feita pelo que poderia ser denominado de uma “cadeia produtiva”, envolvendo em cada etapa atribuições e especificidades. Desde o Ministério da Educação (MEC), passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas, cada uma das etapas das políticas pode (ou não) incluir expressivo contingente de instituições e sujeitos que se dedicam ao processo de sua produção. Aqui, entram em foco atores diversos responsáveis pelo provimento de serviços que podem ser prestados pelas forças de mercado. É o caso, por exemplo, da produção, aquisição e distribuição de livros didáticos, assim como de compra e distribuição e eventualmente produção de alimentação escolar, ambas iniciativas financiadas com recursos do Governo Federal.

3 Artigo do autor (DALE, 2010, p. 1106) publicado no Brasil apresenta uma figura sobre a “governança educacional multiescalar” onde são ilustradas múltiplas possíveis articulações entre as escalas e atividades de governança e as instituições de sua coordenação.

O objetivo da pesquisa foi verificar *in loco* como as “políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em cenários diferentes, mas semelhantes, onde recursos locais, materiais e humanos são utilizados” (BALL et al., op. cit.). As constatações que se seguem expressam algo da riqueza do que foi possível aprender ao longo da investigação.

A convivência entre as unidades da federação e os diferentes atores que formulam e executam políticas envolve mediações múltiplas, que definem o perfil das políticas e das práticas no âmbito das quais se constroem as ações de governo voltadas para a escolarização de crianças, jovens e adultos. É oportuno salientar que, como os “contextos de prática” encontram-se em diferentes níveis e instâncias do Estado, há, por certo, diferentes dimensões de disputa, e aspectos mais dinâmicos que, embora não aprofundados em detalhe nesta Introdução, merecem ser apontados. A Figura 3 apresenta as diferentes instâncias de tramitação das políticas e o papel de cada uma delas, segundo a legislação educacional nacional.



Fonte: elaboração própria, 2021

A Figura 3 representa uma aproximação ao processo de construção do ciclo de políticas no percurso entre a formulação e a implementação, tal como previsto pela legislação brasileira. É oportuno salientar que, como os contextos de prática encontram-se em diferentes níveis e instâncias do Estado há, por certo, diferentes dimensões de disputa, aspectos mais dinâmicos não contemplados neste esquema, onde estão representados elementos que permitem compreender as orientações mais gerais da legislação educacional sobre a matéria.

A LDB atribui à União a incumbência de coordenar a política nacional de educação (LDB, Art. 8º, § 1º), que é construída em colaboração com estados e municípios. Considerando tão somente a letra da lei, apenas os estados têm incumbências na formulação de políticas (LDB, Art. 10, III), já que a LDB refere como incumbência dos municípios a “organização, manutenção e desenvolvimento (...) dos seus sistemas de

ensino” (LDB, Art. 11, I). Na prática, porém, tanto estados como municípios formulam e implementam políticas, dado que, desde a Constituição de 1988, estes são instâncias autônomas da federação. Isso significa dizer que, se as políticas para o conjunto da federação são definidas pela União, pelos estados e pelos municípios, têm autonomia para definir e implementar suas próprias políticas. Por isso mesmo, na análise de políticas, é necessário considerar que há aquelas de caráter geral e, outras, específicas, conforme as peculiaridades das unidades da federação. Ademais é de interesse para o campo da análise das políticas públicas estudar e compreender tais movimentos.

Cabe assinalar que, embora União e Estados definam políticas, conforme visto na Figura 3, as escolas não se configuram como meras instâncias de implementação. Isso porque, nas mediações que ocorrem entre as diferentes esferas do Poder Público as políticas são reinventadas, inclusive e de modo especial nos estabelecimentos de ensino. Se os atores que formulam as políticas não são os mesmos que as implementam, na prática, os implementadores de políticas podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos previstos quando tais iniciativas são formuladas. Não por acaso, a imagem social a respeito das escolas tende a variar conforme a natureza das respostas que estas oferecem a seus usuários.

A pesquisa desenvolvida contemplou indagações sobre as políticas presentes na escola, envolvendo iniciativas federais, estaduais e municipais, com destaque para aquelas desenvolvidas pelo governo federal, pelo fato de atingir o universo das escolas pesquisadas. Assim, procurou-se investigar aspectos relacionados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) e ações relativas ao transporte escolar.

Como será possível verificar nos capítulos dedicados às escolas visitadas nos seis biomas brasileiros, a presença das políticas nas escolas é desigual, articulando-se à ideia central desse tópico de que “as escolas fazem as políticas” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, op. cit.) e de que cada cultura organizacional escolar é singular e reporta-se a contextos específicos de articulação entre os diferentes fatores que interferem sobre seus modos de existir.

1.2. Cidadania global

Em um mundo cujas fronteiras foram alargadas e abolidas por processos de globalizações⁴ (SANTOS, 2002; TEODORO, 2011 e OLSENN, CODD & O’NEILL, 2004),

4 Santos utiliza a expressão “globalizações” alertando que “aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural” (p. 21).

aumentou a relevância de investigar o significado e os impactos de iniciativas transnacionais nos cenários locais. Nesse ambiente mais geral, a educação encontra-se diante do desafio de não apenas formar cidadãos para a plena inserção no âmbito do Estado Nação como para contextos globais. A educação para a cidadania global é, pois, um requerimento e um desafio para a sociedade, seus sistemas educativos e suas escolas no século XXI.

O tema da cidadania global tem sido incluído na pauta de organizações internacionais e incluída em agendas prioritárias de significativo número de países. Documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (s.d.) sobre o tema destaca que

Existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global. Um entendimento comum é de que seja um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional (p. 2).

Para a referida organização, o conceito de Educação para a Cidadania Global (ECG) visa despertar nos estudantes atitudes, conhecimentos e habilidades diversas, como se vê em seu documento sobre a matéria.

A ECG visa a equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos (p. 2)

Essa visão está articulada aos quatro pilares da educação, definidos no documento *Educação um tesouro da descobrir*, também conhecido como Relatório Delors, presidente da comissão internacional que, em meados dos anos noventa, dispôs sobre os saberes necessários à educação para o século XXI (DELORS *et. al.*, 2010), a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”.

O tema tem se constituído como objeto de reflexão no âmbito internacional por parte de estudiosos como Torres (s.d.), que afirma a cidadania global como uma forma intervenção em busca de uma teoria e de uma agência de implementação porque o mundo está se tornando crescentemente interdependente e diverso, e suas bordas mais porosas”, situação que contribui para “uma desterritorialização das práticas e identidades de cidadania”. Em seus escritos, Torres (2019), Schugurensky (2020), Veugelers (2020), dentre outros, contrapõem-se a uma visão pouco engajada da ECG e defendem sua abordagem crítica.

A despeito da presença de um robusto debate internacional sobre o tema da cidadania global e suas ramificações no campo educacional, no Brasil. Entretanto, tais reflexões

não têm se constituído em pauta prioritária da agenda das políticas governamentais ou do debate entre especialistas. O debate que se faz no campo dessas ideias articula-se à formação para a cidadania, tema central no campo dos valores e dos fins da educação.

A Constituição brasileira é clara sobre o papel da educação na formação para a cidadania, explicitado no primeiro artigo sobre o tema no capítulo que trata da educação, afirmando que esta é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (CF, Art. 205. Grifo dos autores). A escola é o espaço, por excelência, desta preparação para o exercício da cidadania. Desde que nela ingressam, crianças aprendem noções básicas da convivência humana como o respeito ao outro e a compreensão de que os direitos estão inseridos um processo em que o individual e o coletivo estão em permanente interseção e diálogo.

Se a escola é o lugar onde crianças e jovens aprendem a ser cidadãos e cidadãs, que relação existe entre a formação para o exercício da cidadania e a cidadania global? Pode parecer uma questão de simples resposta, mas, na prática, não é. No contexto de um planeta onde a globalização se impôs à vida de povos e nações, uma nova ordem mundial definiu requerimentos de uma cidadania global.

Segundo Santos (2002, p. 21),

aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural.

Considerando, portanto, esses processos ocorridos no mundo nas últimas décadas (SANTOS, 2002; TEODORO, 2011; OLSENN; CODD; O'NEILL, 2004), qualificar e ampliar este debate de modo a conceber formas de educação que considerem uma cidadania global é tema de crescente relevância para o campo da educação. Em um mundo onde as fronteiras dos Estados Nações tendem a ser mais e mais afetadas pela circulação do capital em tempo real, aumenta a relevância de melhor conhecer como este tema chega às escolas e as visões que nela circulam (ou não) acerca de tal temática.

1.3. Diversidade territorial

Para além da reflexão sobre política educacional e cidadania global, a pesquisa considerou também o ambiente social, econômico e geográfico onde as escolas estão localizadas. Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, a diversidade territorial é tema que se impõe. A “vastidão do espaço geográfico” mencionada na abertura desta Introdução (BACELAR, 2008) é um legado da colonização. Com uma área de 8.547.403 km², somos o quinto país do mundo do ponto de vista de extensão territorial, situando-nos abaixo apenas da Rússia, Estados Unidos, China e Canadá. Tendo o sistema federa-

tivo como forma de organização geopolítica, o país tem sua população distribuída entre os 26 estados e o Distrito Federal, 5.570 municípios e 179.533 escolas (BRASIL/MEC/INEP, 2021, p. 49).

No caso da educação, como se viu, a legislação brasileira define o regime de colaboração (CF, Art. 11 e LDB, Art. 8º) como forma de articulação entre as instâncias federadas, sendo esta uma responsabilidade compartilhada entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O pacto federativo pressupõe a União como instância de coordenação de políticas e diretrizes compartilhadas e disseminadas pelos sistemas de ensino que, no caso da educação básica, pertencem aos estados, ao Distrito Federal e às municipalidades, para só então chegar às escolas. Assim, aprofundar as articulações entre as unidades federadas em sua diversidade territorial representou parte do desafio da pesquisa.

O conceito de território

abrange diversas correntes de pensamento e é concebida através de diferentes abordagens. Quando associado ao termo educativo, essa união resulta em uma concepção maior que envolve o tema ‘educação’. A participação maior das cidades no desafio do educar é cada vez mais fundamental. Os seus diferentes agentes, atores e espaços, que se bem articulados, podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e também podem ajudar a diminuir os efeitos negativos da pobreza concentrada e da segregação socioespacial (GOMES; AZEVEDO, 2020, p. 49)

A compreensão do território é complexa, por comportar tanto aproximações materiais como simbólicas. De um lado, está em estreita articulação com uma compreensão geográfica, mas associa-se também a outras conotações. Em seu sentido original, a palavra ‘*territorium*’ é um termo latino que “deriva de terra e significa pedaço de terra apropriado” (GOTTMANN, 2012, p. 525)

Para Milton Santos (2007, p. 14), grande pensador do espaço social,

o território: não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise.

As palavras do geógrafo permitem evidenciar essa duplicidade, onde o material e o simbólico estão estreitamente associados. Território, nesse sentido se traduz tanto em apropriação do espaço geográfico pelo homem e, portanto, uma expressão de poder,

como também, representações e interações sociais dos sujeitos com este mesmo espaço. Na perspectiva de Santos (2000), o território “não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam” (p. 22). A noção de “território usado”, conforme já visto, neste caso

remete a uma construção feita por meio da relação entre este e as pessoas que dele se utilizam. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa- -escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas, e não por qualquer estrutura anterior a esses processos (XAVIER, 2015, p. 30).

A relação cotidiana das pessoas com o local é, nesse sentido, elemento central na forma com as pessoas constroem e reconstroem o território. Ainda segundo Milton Santos (2000, p. 122),

na vida de todos os dias, a sociedade global vive apenas por intermédio das sociedades localmente enraizadas, interagindo com seu próprio entorno, refazendo todos os dias essa relação e, também, sua dinâmica interna, na qual, de um modo ou de outro, todos agem sobre todos.

O interesse pelo estudo das peculiaridades do território onde se insere a escola, por certo, não é novo. Tem recebido particular impulso nos últimos anos no campo da educação, no seio dos estudos acerca das “variações do aprendizado escolar em função dos contextos de escolarização”, sem perder de vista “os impactos dos fatores sociais e espaciais” (AYED, 2012, p. 783). No Brasil, a grande maioria dos estudos nessa linha se situam na análise de escolas urbanas em grandes metrópoles como São Paulo (CENPEC, 2011a e 2011b; BATISTA & CARVALHO-SILVA, 2013) e Rio de Janeiro (KOSLINSKI, ALVES & LANGE, 2012), com exceções para territórios de vulnerabilidade em regiões com alto índice de ruralidade, caso da pesquisa coordenada por Vidal & Vieira (2014), antes citada, desenvolvida com apoio financeiro do CNPq. Estudos sobre o tema foram também desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), com foco específico sobre ensino médio em territórios socioespaciais vulneráveis em quatro estados da federação – Ceará, Pernambuco, São Paulo e Goiás (BATISTA, 2017).

Na perspectiva do presente estudo, o território é compreendido enquanto espaço social, econômico, geográfico e simbólico apropriado e reconstruído cotidianamente pelos sujeitos. Nesse sentido, articula-se com a temática dos estudos sobre educação e escola em territórios de vulnerabilidade social, mas incorpora preocupações com especificidades de escolas em diferentes contextos, sejam eles urbanos, sejam rurais, que integram a diversidade dos biomas da “vastidão do território” nacional. Se não no passado, pelo menos no presente, diante das permanentes ameaças à sustentabilidade de todos os

biomas brasileiros, a escola se coloca como instituição social preocupada com tais questões? Responder a esta pergunta é desafio para a reflexão apresentada neste livro. Antes de passar aos capítulos que aprofundam as questões norteadoras do estudo, é oportuno tratar do desenho geral do projeto.

2. Desenho do projeto

Este tópico apresenta a equipe de pesquisa, as instituições às quais estão vinculados os pesquisadores e a modalidade de participação de cada um deles. É também referida a amostra das escolas tendo em vista sua localização nos biomas brasileiros e tipo de oferta de cada uma. São ainda feitas considerações sobre o enfoque metodológico do estudo.

2.1. Equipe

Do campo de interesses descritos em tópicos anteriores desta introdução surgiu o presente projeto que contou com participação de grupos de pesquisa de diferentes universidades do país, liderados pelas pesquisadoras mencionadas no Quadro 1 e contando com participação de doutorandos e de bolsistas de Iniciação Científica, conforme detalhamento a seguir.

Quadro 1 – EXPED – Equipe de Pesquisa		
Nome	Instituição	Modalidade de participação
Sofia Lerche Vieira	UECE	Pesquisadora (coordenadora)
Eloisa Maia Vidal	UECE	Pesquisadora (coordenadora executiva)
Willana Nogueira Medeiros Galvão	UECE	Doutoranda
Iasmin Costa Marinho	UECE	Doutoranda
Maria Eliane Maia	UECE	Doutoranda
Ana Lea Bastos Lima	UECE	Doutoranda
Raissa de Oliveira Chappaz	USP	Doutoranda
Maria Beatriz Pinheiro Dias	UECE	Bolsista de Iniciação Científica
Carlos Henrique Viana Dias	UECE	Bolsista de Iniciação Científica
Flávia Obino Corrêa Werle	UNISINOS	Pesquisadora
Tatiane de Fátima Kovalski Martins	UNISINOS	Doutoranda
Daisy Eckhard Bondan	UNISINOS	Doutoranda
Cristiane Backes Welter	UCS	Doutora
Ana Maria de Albuquerque Moreira	UnB	Pesquisadora
Carmenisia Jacobina Aires	UnB	Pesquisadora
Ana Paula Machado	UnB	Bolsista de Iniciação Científica
Jacqueline Cunha da Serra Freire	UFPA	Pesquisadora
Mariza Felipe Assunção	UFPA	Pesquisadora
Grazielle de Assunção Azevedo	UFPA	Bolsista de Iniciação Científica
Lidiane de Almeida Batista	UFPA	Bolsista de Iniciação Científica
Ana Elvira Steinbach Torres	UFPB	Consultora

2.2. Amostra

Do ponto de vista da organização do trabalho, foi definida uma amostra de escolas situadas nos seis biomas brasileiros (Mata Atlântica, Cerrado, Pampa, Pantanal, Amazônia e Caatinga), como o Mapa 1 mostra.

Mapa 1 – Amostra de escolas nos biomas brasileiros



Fonte: ALVES, 2021

A definição da amostra de escolas considerou características populacionais, sociais, econômicas e ambientais para escolha dos municípios onde estas se localizam, tais como: número de habitantes⁵, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶ e os diferentes biomas que compõem o território brasileiro, conforme explicitado em nota anterior (Referência 1) da presente Introdução. Foram também considerados outros aspectos que orientaram a seleção de escolas, quais sejam: tamanho da unidade escolar, localização (urbana x rural), níveis e modalidades de oferta, resultados dos indicadores de rendimento e resultados de avaliações de larga escala.

O projeto submetido ao CNPq previa a seleção de uma amostra de 12 escolas localizadas nos seis biomas. Dado o interesse dos grupos de pesquisa envolvidos no estudo, no percurso da investigação foram incluídas outras nove escolas, resultando em um total de 23 unidades visitadas no decorrer do projeto.

Além das variáveis referidas, para a escolha das unidades escolares investigadas buscou-se, na medida do possível, incluir escolas localizadas no território dos biomas de residência dos pesquisadores integrantes da equipe de pesquisa, de modo a otimizar recursos e facilitar a operacionalização do projeto. Em relação às escolas pesquisadas nos biomas Pampa, Cerrado, Amazônia e Caatinga foi possível atender ao critério de proximidade de residência dos pesquisadores. No caso dos biomas Mata Atlântica e Pantanal, contudo, o trabalho de campo foi assumido por pesquisadores da equipe central do projeto (UECE). O Quadro 2 apresenta a configuração da amostra das 23 escolas focalizadas pela pesquisa.

5 Para efeitos de seleção dos municípios adotou-se as seguintes faixas: municípios de médio porte; com população compreendida entre 50.000 e 200.000 habitantes; municípios pequenos: com população até 5.000 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico 2010.

6 De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o “IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde”. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos.html>. Acesso em: 21 ago. 2021. A definição relativa ao IDH considerou a escala adotada por este índice: muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo.

Quadro 2 – Amostra de Escolas

N.	Bioma	Estado	Município	População (2018)	Tipificação da escola	Escola
1	Cerrado	DF	Brasília/Sobradinho	2.974.703	Rural	Escola Classe Boa Vista (EC Boa Vista)
2	Cerrado	DF	Brasília/Plano Piloto	2.974.703	Urbana	Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO)
3	Cerrado	DF	Brasília/Brazlândia	2.974.703	Rural	CED Irmã Maria Regina Velanes Régis
4	Cerrado	DF	Brasília/Plano Piloto	2.974.703	Urbana	Centro de Ensino Fundamental (CEF 104 Norte)
5	Pampa	RS	Viamão	255.224	Indígena	EEIEF KaraíArandu – Indígena
6	Pampa	RS	Tapes	17.266	Urbana	EMEF José Divino Barbosa Pereira
7	Caatinga	CE	Tauá	58.517	Rural	EEIF Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo
8	Caatinga	CE	Fortaleza	2.643.247	Urbana	EEFM Doutora Aldaci Barbosa
9	Caatinga	RN	Mossoró	294.076	Campo	Escola Estadual Gilberto Rola
10	Amazônia	PA	Abaetetuba	156.292	Ribeirinha	EMEIF Sorriso de Maria
11	Amazônia	PA	Tomé Açu	62.854	Quilombola	EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva
12	Pantanal	MS	Aquidauana	47.784	Urbana	EM Erso Gomes
13	Pantanal	MS	Aquidauana	47.784	Indígena	EM Indígena Feliciano Pio (Ipegue)
14	Pantanal	MS	Aquidauana	47.784	Indígena	EM Indígena Marcolino Lili (Lagoinha)
15	Pantanal	MS	Aquidauana	47.784	Pantaneira	EM Polo Pantaneira
16	Mata Atlântica	RJ	Resende	130.334	Urbana	EM Francisco Quirino Diniz
17	Mata Atlântica	RJ	Resende	130.334	Urbana	EM Professor Carlinhos
18	Mata Atlântica	ES	Aracruz	99.305	Indígena	EMEF Indígena Caeira Velha (Tupiniquim)
19	Mata Atlântica	ES	Aracruz	99.305	Indígena	EMP Indígena Três Palmeiras (Guarani)
20	Mata Atlântica	SP	São Paulo	12.325.232	Urbana	EMEF Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes
21	Mata Atlântica	SP	São Paulo	12.325.232	Urbana	EMEF Neuza Avelino da Silva Melo
22	Mata Atlântica	BA	Maragogipe	44.555	Quilombola	EM Getúlio Vargas – Quilombola
23	Mata Atlântica	BA	Cachoeira	33.861	Quilombola	EM de Santiago do Iguape – Quilombola

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

Importante destacar que a amostra procurou contemplar escolas indígenas, escolas do campo, quilombolas, de municípios ribeirinhos e do sertão do Nordeste, pelo seu caráter diferenciado do ponto de vista geográfico e territorial. Buscou-se identificar um mapa de pesquisa que oferecesse elementos para melhor captar as singulares formas de existir das escolas brasileiras.

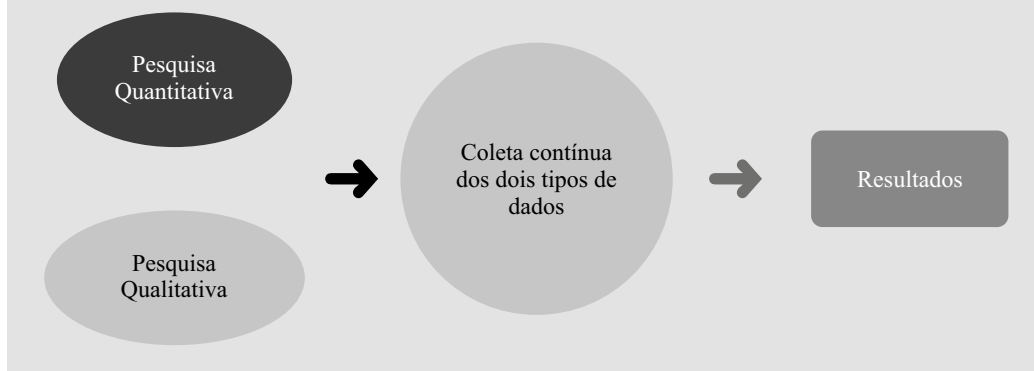
Embora vários critérios tenham sido definidos para orientar a escolha de escolas pesquisadas, é oportuno observar que buscou-se identificar uma amostra de “escolas comuns”, no sentido de que não tivessem sido “objeto de qualquer intervenção ‘externa’, como resultado de escolas com baixo desempenho ou escolas ‘estrelas’ que podem ter desfrutado mais do que autonomia normal” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, op. cit. p. 28). No caso da Expedição, o que se procurava era ter um olhar externo sobre como se apresentavam escolas em condições semelhantes às da maioria dos estabelecimentos brasileiros do ponto de vista dos temas pesquisados: política educacional, cidadania global e diversidade territorial.

2.3. Metodologia

A pesquisa adotou o modelo misto de pesquisa (*mixed model research*), que permite integrar procedimentos quantitativos e qualitativos dentro e ao longo dos estágios da investigação (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003). Trata-se de “uma abordagem” que “proporciona hipóteses e ideias para realizar a análise com a outra” (FLICK, 2009, p. 121). Reforçando essa abordagem mista, Bryman (1999, *apud* FLICK, 2009) explicita que, enquanto as características estruturais podem ser analisadas por métodos quantitativos, os aspectos processuais são objeto da pesquisa qualitativa. Se a perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos (p. 121).

Distintas técnicas de coleta e análise de dados foram utilizadas para dar conta dos objetivos explicitados ou deles decorrentes, sendo os métodos qualitativos e quantitativos utilizados simultaneamente. Essa opção metodológica decorre do objeto a ser pesquisado, cujo entendimento é facilitado por aproximações distintas. A complexidade do estudo de políticas públicas, considerando as dimensões multifacetárias dos diversos atores envolvidos – nacionais, estaduais e locais – demanda procedimentos metodológicos distintos, porém focalizados nas questões hipotéticas levantadas. A Figura 4 contribui para uma compreensão dos nexos entre as duas abordagens.

Figura 4 – Modelo misto de pesquisa



Fonte: elaboração própria.

O planejamento da pesquisa foi organizado em fases, sendo o método quantitativo utilizado no primeiro momento, que veio a dar pistas para realização da pesquisa qualitativa, inclusive na elaboração dos instrumentos aplicados em campo. Durante o estudo, recorreu-se à análise de distintas bases de dados, nelas buscando informações pertinentes ao desenvolvimento da investigação e da definição da amostra. Para situar as escolas em seus contextos mais amplos buscou-se informações nas bases de dados do IBGE, do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Datasus, da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) e de outras fontes de informações que se revelaram úteis no decorrer do estudo.

No que diz respeito à análise qualitativa, foram adotadas estratégias metodológicas pertinentes ao estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), uma vez que cada escola visitada se constituiu em um caso particular. O estudo de caso (CHIZOTTI, 2003) é um recurso eficaz ao entendimento de realidades singulares cujos resultados não são necessariamente generalizáveis. Para analisar as entrevistas dos participantes da pesquisa, recorreu-se à análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2006; MAYRING, 2000).

O trabalho de campo consistiu em visitas às unidades selecionadas para pesquisa, constando de entrevistas, observações e registros fotográficos. Para o relatório da pesquisa foram selecionadas 10 (dez) imagens por escola, totalizando 120 (cento e vinte) imagens que vieram a integrar a memória do projeto. Para além dos produtos acadêmicos referidos ao final do estudo, tais imagens foram inseridas em mídia social (Instagram), visando à divulgação da pesquisa.

3. Desafios da pesquisa

A equipe do projeto reconhece que o objetivo de formular perguntas e buscar respostas sobre as questões de pesquisa propostas representou empreendimento ambicioso e complexo. Compreender a escola como espaço de implementação e reinterpretação de políticas, seu papel na formação para a cidadania global e sua inserção no território, porém, é desafio inadiável para a pesquisa em política educacional no Brasil.

A tarefa cotidiana de ensinar e aprender torna-se mais árdua, face à precariedade de significativo número de estruturas escolares no país. Espaços insalubres, pouco aprazíveis e, por vezes mesmo inapropriados de convivência representam desafios adicionais à função social da escola. Nesse sentido, a Expedição Escolas do Brasil teve por objetivo apresentar-se como uma contribuição ao conhecimento acerca da formulação, implementação e reformulação das políticas educacionais no país.

Os capítulos sobre as escolas visitadas nos seis biomas brasileiros apresentados neste livro oferecem preciosos insights sobre o conjunto de questões apontadas nesta Introdução. Depois das considerações sobre as escolas visitadas nos seis biomas, para finalizar, serão apresentadas algumas constatações gerais da pesquisa.

O capítulo 1 trata do Bioma Cerrado onde foram visitadas quatro escolas, todas localizadas o âmbito do Distrito Federal: Escola Classe Boa Vista (EC Boa Vista), CED Irmã Maria Regina Velanes Régis, Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO) e Centro de Ensino Fundamental CEF 104 Norte. O capítulo 2 trata do Bioma Pampa, onde foram visitadas duas escolas: EEIEF Kará Arandu – Indígena (Viamão – RS) e EMEF José Divino Barbosa Pereira (Tapes – RS). O capítulo 3 trata do Bioma Caatinga, onde foram visitadas 3 escolas: EEIF Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo (Tauá – CE), EEFM Doutora Aldaci Barbosa (Fortaleza – CE), e a Escola Estadual Gilberto Rola (Mossoró – RN). O capítulo 4 trata do Bioma Amazônia, onde foram visitadas 2 escolas: EMEIF Sorriso de Maria (Abaetetuba – PA) e EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva (Tomé Açu – PA). O capítulo 5 trata do Bioma Pantanal, onde foram visitadas quatro escolas, todas localizadas no município de Aquidauana: EM Erso Gomes, EM Indígena Feliciano Pio (Aldeia Ipegue), EM Polo Pantaneira e EM Indígena Marcolino Lili (Aldeia Lagoinha). O capítulo 6 trata do Bioma Mata Atlântica, onde foram visitadas 8 escolas: EM Professor Carlinhos (Resende – RJ), EM Francisco Quirino Diniz (Resende – RJ), EMEF Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes (São Paulo – SP), EMEF Neuza Avelino da Silva Melo (São Paulo – SP), EM Getúlio Vargas - Quilombola (Maragogipe – BA), EM de Santiago do Iguape - Quilombola (Cachoeira – BA), EMP Indígena Três Palmeiras (Povo Guarani – Aracruz – ES) e EMEF Indígena Caeira Velha (Povo Tupiniquim (Aracruz – ES).

Ao finalizar esta Introdução, gostaríamos de registrar nosso comovido agradecimento ao Prof. Carlos Roberto Jamil Cury por aceitar o convite para fazer o prefácio deste livro, participação que muito honra à equipe de pesquisa e qualifica esta expedição às escolas do Brasil. Somente um educador com sua sensibilidade e erudição poderia captar com tal acuidade o significado de nossa expedição. Agradecemos aos pesquisadores e aos seus auxiliares pelo incansável trabalho de desvendar os segredos dos biomas e suas escolas e a dedicação ao projeto. Finalmente, nosso agradecimento também aos futuros leitores dessa obra a quem, desde já, desejamos uma leitura que contribua para melhor conhecer as escolas que crianças e jovens de nosso país frequentam. A eles, agradecemos críticas e sugestões ao aprimoramento de nosso trabalho.

Fortaleza, 26 de setembro de 2021

Referências

- ALVES, W. G. **Mapa do Bioma Mapa Atlântica**. Fortaleza, 2021.
- AYED, C. B. **As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares?** Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 783-803.
- BACELAR, T. **Globalização e Território**. 04 jun. 2008. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/globalizacao-e-territorio/>. Acesso em: 17 mai 2021.
- BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. Routledge, 2005.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 15, n. 2, 2002, pp. 3-23, Universidade do Minho Braga, Portugal.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.
- BATISTA, A. A. G. *et al.* Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **CADERNOS Cenpec| Nova série**, v. 6, n. 2, 2017.
- BERTRAND, Y.; VALOIS, P. **Paradigmas Educacionais – escola e sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos, s/d.
- BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 1, p. 2, 2010.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- Brasil Escola. **Biomass brasileiros**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/biomass-brasileiros.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. IBGE. **Biomass brasileiros**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomass-brasileiros.html>. Acesso em: 20 ago. 2021
- BRASIL. MEC. INEP. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**: um caso na periferia de São Paulo. Informe de Pesquisa n. 3. São Paulo: Cenpec. Nov./2011a.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**: síntese das conclusões. São Paulo: Cenpec, 2011b.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1099-1120, out-dez 2010.

DELORS, J. *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir** – relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI – destaques. Unesco. Faber Castell. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 21 ago. 2021

FURTADO, C. S. V.; SOARES, T. M. Impacto da bonificação educacional em Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 48-76, 2018.

GOMES, R.; AZEVEDO, G. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**. v. 5, n. 10. 2020.

GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, AGB- Campinas, v.2, n. 3, 2012, p. 523-545. Texto original: “The evolution of the concept of territory”, traduzido de versão publicada no periódico Social Science Information, v. 14, n. 3, ago. 1975, p. 29–47.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research**: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.

KOSLINSKI, M. C., ALVES, F. & LANGE, W. J. **Desigualdades** educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Dez. 2013, vol.34, nº. 125, p. 1175-1202.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. **Forum: Qualitative Social Research** [Online Journal], v. 1, n. 2. 2000.

MOREIRA, A. M. A & AIRES, C. J. **A avaliação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na percepção de gestores escolares do Distrito Federal – Brasil**. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE, 2015.

OLIVEIRA, A. P. M. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: LiberLivro, 2012.

OLSEN, M.; CODD, J. & O'NEILL, A. **Education policy, citizenship and democracy**. SAGE: Los Angeles, 2004.

SANTOS, B. S. **Towards a new legal common sense**. London: Butterworth, 2002.

SANTOS, M. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed., p.13-21.

SHUGURENSKY, D.; WOLHUTER, C. (orgs). **Global citizenship education in teacher education**: theoretical and practical issues (Critical Global Citizenship Education). Routledge, 2020.

SILVA, P. F.; BRENNAND, E. G. G. Políticas de *accountability* na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 233 - 251, jan./abr. 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TEODORO, A. Políticas educativas ou a transdisciplinaridade de um campo de estudo. In TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011, p 23-45.

TORRES, A. E. S. **Generative Themes in Qualitative Research Methodology**, 2014.

TORRES, C. A.; DORIO, J. N. **Teaching and learning global citizenship education**: international approaches, perspectives and promises. DRAFT. Executive Summary January 2015.

TORRES, C. A. **Global citizenship education and global peace**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PlenaryII-CarlosTorres.pdf>.

TORRES, C. A. **Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education**. Routledge, 2019.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.** vol. 13 n. 49. Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2005.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: a abordagem da U NESCO. s. d. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenship_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

VEUGELERS, W. Different views of global citizenship education: making global citizenship education more critical, political and justice oriented. In. SHUGURENSKY, D.; WOLHUTER, C. (orgs). **Global citizenship education in teacher education**: theoretical and practical issues (Critical Global Citizenship Education). Routledge, 2020.

VIDAL, E. M. & VIEIRA, S. L. (orgs.). **Educação e território**: contribuição ao debate na região do Maciço de Baturité, Ceará. Volume 1. Fortaleza, Liber Livro, 2014.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, S. L. Pós-graduação e formação de professores em educação básica: políticas em construção. In. CUNHA, C.; SOUSA, J. V. & SILVA, M. A. B., **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 283-297.

WERLE, F. O. C. Ensino rural e legitimação das ações do Estado. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 39, p. 771-792, 2013.

WERLE, F. O. C (org). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1. ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010. 256p

WERLE, F. O. C Panorama das políticas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**. v. 27, p. 159-179, 2014.

WERLE, F. O. C.(org). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. v. 1000. 248p

WERLE, F. O. C.; (org) **Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática** - Produção Científica 2012. 1. ed. São Leopoldo: Casa Leiria, 2013, v. 2, 1500p; 2015 v4, 1400p.

WERLE, F. O. C.; , KOETZ, C. M.; MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 99, 2015.

WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios na gestão escolar. **RBPAE**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, p. 125-144, 2015.

WERLE, F.O. C.; SCHEFFER, L.; MOREIRA, M. C. Avaliação e qualidade social da educação. **Educação Temática Digital**, v. 14, p. 19- 37, 2012.

XAVIER, I. R. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro escola. In: SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 25-44.

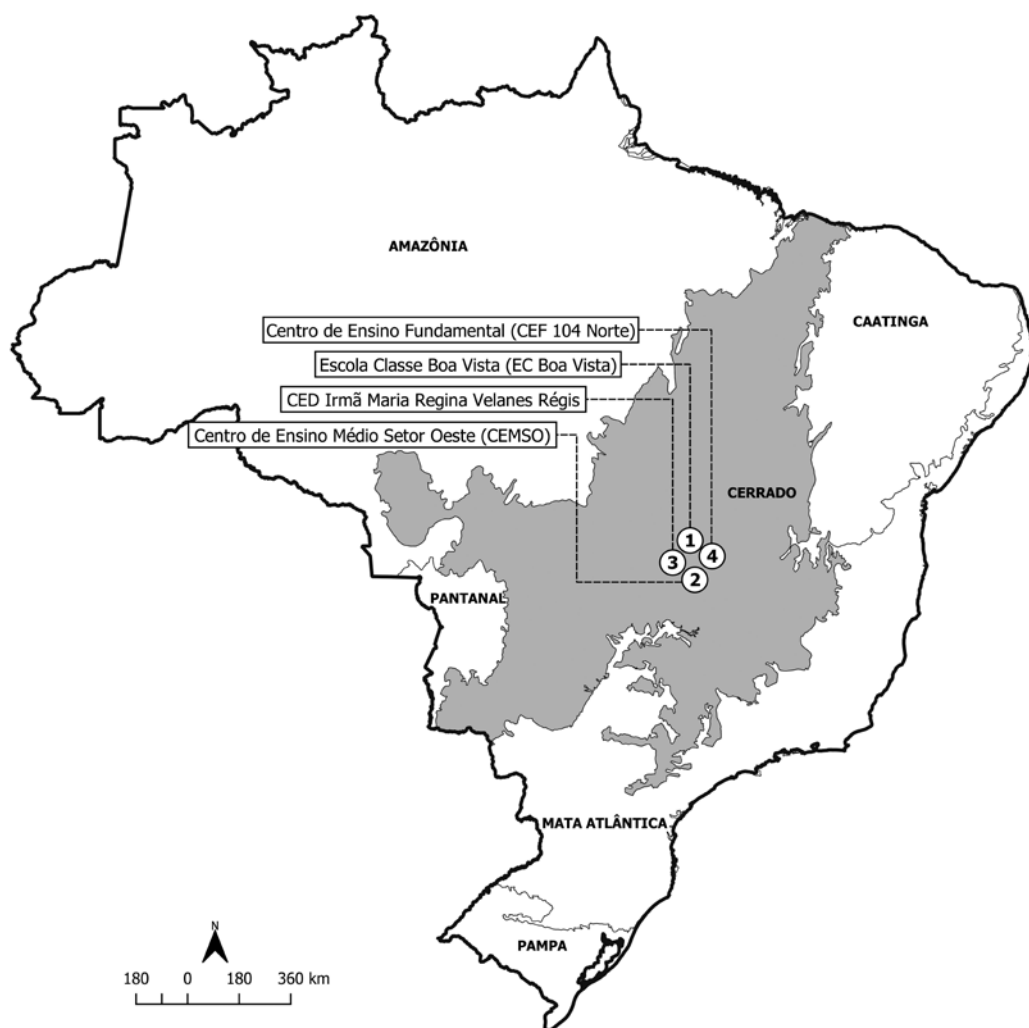
YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ESCOLAS DO BIOMA CERRADO

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Carmenísia Jacobina Aires

Ana Paula Machado



Introdução

Neste capítulo, apresentamos os principais resultados da pesquisa no Cerrado, o segundo maior do bioma do Brasil e da América do Sul, que possui uma extensa área, abarcando 14 estados, o Distrito Federal e aproximadamente 1.500 municípios. Compreende uma variedade de vegetação, tais como savanas, matas, campos, áreas úmidas e matas de galerias, diversidade resultante da variedade de solos, de topografia e de climas que existem no Brasil Central.

O Cerrado possui destacada importância nos aspectos ambientais e no campo social. Os recursos naturais são fonte de sobrevivência de muitas populações, de modo particular, etnias indígenas, geraizeiros, ribeirinhos, comunidades quilombolas que formam parte do patrimônio histórico e cultural brasileiro e dominam o conhecimento tradicional de sua biodiversidade. O bioma conta com significativo número de espécies de uso medicinal, assim como produz uma variedade de frutos típicos e comestíveis.

Ainda que abarque toda essa riqueza, estudos apontam que inúmeras espécies de plantas e animais do bioma Cerrado correm risco de extinção, além de ser aquele que mais sofreu alterações com a ocupação humana, depois da Mata Atlântica. Seus recursos naturais têm sofrido progressivo esgotamento, bem como sua ocupação vem sendo degradada devido à expansão agrícola e pecuária.

Este estudo foi circunscrito ao Distrito Federal, que possui 100% de sua área, originalmente, abrigada pelo bioma Cerrado, e seguiu os objetivos e delineamentos metodológicos traçados na pesquisa nacional. Assim, o principal propósito foi compreender de que maneira políticas públicas chegam às escolas públicas no Cerrado em três dimensões: políticas educacionais, com um recorte para as avaliações em larga escala, a educação para a cidadania global e o território. No trabalho de campo, identificamos as percepções dos diferentes atores – membros da equipe gestora, professores, estudantes e familiares – sobre as três dimensões em análise.

Este capítulo está organizado em duas partes, além desta introdução. Na primeira, iniciamos com breves referências sobre o sistema de ensino distrital e continuamos com a apresentação das escolas que constituíram a amostra da pesquisa. Na segunda, desenvolvemos reflexões sobre avaliação em larga escala, formação cidadania global e território embasadas no referencial teórico, na perspectiva do bioma Cerrado, à luz dos depoimentos dos atores participantes da pesquisa.

1. Município e escolas

O sistema de ensino do Distrito Federal, particularmente a rede pública de ensino, tem seus vínculos e suas origens na própria criação de Brasília, inaugurada em 21 de abril de 1960, Capital Federal da República Federativa do Brasil e sede do governo do Distrito Federal.

Das primeiras “cidades satélites”, criadas concomitante à construção de Brasília, entre os anos 1956 e 1960, em número de nove, atualmente são denominadas Regiões Administrativas (RA), em número de 33. Cada RA possui uma Administração Regional

representante do Governo do Distrito Federal. Este, exerce seus poderes em âmbito local, apoiado nessa estrutura administrativa, encarregada de promover a coordenação dos serviços de interesse público. De certo modo, a estrutura da rede pública de ensino segue o desenho dessa organização administrativa, espacial e geograficamente.

Conforme o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em seu “Art. 2º - As unidades escolares da Rede Pública de Ensino integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), unidade integrante do Governo do Distrito Federal, e são vinculadas pedagógica e administrativamente às Coordenações Regionais de Ensino (CRE)”. O citado documento também preconiza finalidades e princípios para a educação pública do DF, consubstanciados em liberdade, participação, autonomia, respeito à laicidade, pluralidade e diversidade da escola e do sistema público de ensino. Vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), a rede pública de ensino é constituída por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), localizadas em distintas Regiões Administrativas (RA) do DF. Essas CRE, às vezes, englobam escolas de mais de uma Região Administrativa.

A pesquisa no bioma Cerrado foi realizada em quatro escolas localizadas em três Regiões Administrativas do Distrito Federal: Plano Piloto (RA-1), Brazlândia (RA-4) e Fercal (RA-31), conforme demonstrado no Quadro 1.

Atendendo às diretrizes gerais da pesquisa, a seleção das escolas foi realizada, primeiramente, com base nos indicadores socioeconômicos produzidos pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/2018) e disponibilizados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Das quatro escolas que compuseram a amostra, duas estão localizadas em zona urbana e duas em zona rural. As duas da zona urbana situam-se no Plano Piloto, região central de Brasília, cidade cujo desenho, inspirado em avião, possui as Asa Norte e Asa Sul, onde localizam-se cada uma das escolas selecionadas. Conforme pode ser visto no Quadro 1, há uma disparidade da renda domiciliar nas três RA da amostra. Desse modo, a renda média no Plano Piloto é seis vezes acima da renda média em Brazlândia, região tradicionalmente agrícola e próspera no DF, e mais de oito vezes acima da renda média na Fercal, zona rural em situação de maior vulnerabilidade econômica e social em relação às demais áreas pesquisadas.

O nível socioeconômico da região administrativa não reflete a realidade social e econômica da comunidade escolar, especialmente no Plano Piloto. Grande parte dos estudantes que frequentam as escolas ali localizadas são oriundos de outras regiões administrativas com perfil socioeconômico distinto. Assim, a seleção das escolas no Cerrado considerou, também, indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): nível socioeconômico da escola (NSE) e índice de complexidade de gestão (ICG)⁷.

7 NSE: Nível socioeconômico da escola é um índice adotado pelo INEP que identifica características sociais e econômicas da comunidade das escolas de educação básica, levando em consideração a posse de bens no domicílio, contratação de serviços, renda familiar e escolaridade dos responsáveis, categorizando as escolas em grupos. O ICG – Índice de complexidade da gestão mede o nível de complexidade da gestão da escola, considerando variáveis como tamanho da escola, número de turnos de funcionamento, etapas ofertadas e quantidade de etapas/modalidades oferecidas.

Quadro 1 – Caracterização das escolas pesquisadas por aspectos selecionados. Bioma Cerrado, 2019

Características	Escola Classe Boa Vista (EC Boa Vista)	Centro de Ensino Médio Setor Oeste (Asa Sul)	CED Irmã Maria Regina Velanes Régis	Centro de Ensino Fundamental 104 Norte (Asa Norte)
Região Administrativa	Fercal	Plano Piloto	Brazlândia	Plano Piloto
População urbana*	8.583	221.326	53.534	221.326
Renda domiciliar*	R\$ 2.592,20	R\$ 15.056,90	R\$ 3.326,60	R\$ 15.056,90
Renda média por pessoa*	R\$ 815,90	R\$ 6.770,20	R\$ 1.120,60	R\$ 6.770,20
Coordenação Regional de Ensino	Sobradino	Plano Piloto	Brazlândia	Plano Piloto
Localização	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Etapas da educação básica atendidas	Educação infantil e ensino fundamental (1o ao 5o ano)	Ensino médio	Ensino fundamental (1o ao 9o ano), ensino médio, EJA e ensino médio profissional	Ensino fundamental (6o ao 9o ano)
Turnos	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino, vespertino e noturno	Matutino e vespertino
Nível socioeconômico da escola (NSE)**	Grupo 3	Grupo 5	Grupo 3	Grupo 5
Índice de complexidade de gestão (ICG)**	Grupo 2	Grupo 4	Grupo 6	Grupo 3
Quadro de professores	8 efetivos e 3 temporários	45 efetivos e 8 temporários	54 efetivos e 37 temporários	18 efetivos e 4 temporários
Quantitativo de funcionários	22 efetivos e 4 temporários	55 efetivos, 8 temporários e 20 terceirizados	65 efetivos, 37 temporários e 27 terceirizados	8 efetivos
Quantitativo de alunos	160	1.200	1.213	348

Fonte: Dados da pesquisa. (*) Fonte: PDAD/Codeplan, 2018. (**) Fonte: Inep, 2019

1.1. Escola Classe Boa Vista (EC Boa Vista) - Ensino Fundamental I - Zona Rural: está localizada na Rodovia DF 205 Oeste Km 06, às margens da Área de Preservação Ambiental (APA) da Cafuringa, Região Administrativa da Fercal, localizada a 40 km do centro de Brasília. É considerada uma escola do campo, vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho. Foi criada através do Decreto nº 896, de 10 de dezembro de 1968, publicado no Diário Oficial nº 198 de 17/12/1968. A escola atende 160 alunos oriundos da própria Fercal e das comunidades vizinhas, tais como Rua do Mato, Engenho Velho, Córrego do Ouro, Ribeirão e Catingueiro. Inicialmente, atendia a alunos do ensino fundamental – séries iniciais, nas denominadas turmas multisseriadas em uma estrutura precária e de difícil acesso. Na década de 1980, as atividades foram transferidas para a Associação de Moradores da Comunidade, um local mais acessível a estudantes, pais,

docentes e funcionários, porém ainda com problemas na infraestrutura. Ainda nos anos 1980, uma moradora da comunidade doou um terreno onde foi construída uma escola, com apenas duas salas de aula. Com a crescente demanda, nos anos 1990, a escola conquistou mais quatro salas de aula e uma sala de leitura. Nesse período, passou a atender a alunos de séries finais do ensino fundamental (6º e 7º anos) e, no turno noturno, o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Resultante de ação da comunidade, em meados dos anos 2000, a escola passou por uma reforma parcial, boa parte realizada por pais e amigos da escola no sistema de mutirões. Atualmente, a escola possui uma área construída de aproximadamente 420 m² em um terreno de 1.250m². A infraestrutura física inclui sala da direção, secretaria, cozinha, depósito da cozinha, depósito de limpeza, salas de aula, sala de recursos, 1 espaço recreativo descoberto, 1 pátio descoberto, parque infantil e guarita. Os ambientes se encontram em bom estado de conservação.

1.2. Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO) - Zona urbana: localizado na Asa Sul do Plano Piloto, é vinculado à Coordenação Regional Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Foi criado pelo Decreto nº 481, de 14 de janeiro de 1964, com o nome de Ginásio Moderno. Nos anos 1970, sofreu algumas alterações de nome e de função e foi transformado em Centro Interescolar de Comunicação e Expressão e de Matemática (CIECEM) para atender cursos de formação docente. Em 12 de fevereiro de 1986, por meio da Resolução nº 633 foi criado o Centro Educacional Setor Oeste, à época, uma escola de 2º Grau. Em 19 de julho de 2000, a Portaria nº 129 alterou o nome da instituição para Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO). Segundo o Projeto Pedagógico (PP), a missão do CEMSO é a de oferecer uma formação pública que prima pela excelência de qualidade. Nesse sentido, é uma escola bastante requisitada pelas famílias e pelos estudantes cuja meta é o ingresso em uma universidade pública. A escola se destaca na rede pública do DF pelos índices de aprovação em concursos e em processos seletivos para universidades, e, atualmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No PPP, essa é uma forte característica da escola. O CEMSO atende a 1200 alunos, os quais são oriundos de escolas do Plano Piloto, da região do entorno do Distrito Federal e de cidades próximas, como: Guará, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo e Santa Maria, entre outras. A equipe de direção observou que, nos últimos anos, houve um aumento considerável de alunos provenientes de escolas da rede particular de ensino do DF. Embora seja uma instituição datada dos anos 1960, a infraestrutura física e de serviços da escola está, de modo geral, em bom estado de conservação. Conta com salas destinadas à administração; salas de aula; laboratórios de Biologia, Química e Informática; sala de professores; salas de reuniões; biblioteca; refeitório, cantina e cozinha; jardim, horta e pátio interno; quadra de esportes descoberta; vestiário; banheiros adaptados e estacionamento. A escola cumpre os requisitos de acessibilidade, é atendida por serviços públicos de água, esgoto, energia elétrica e conta com transporte público em suas proximidades. No quesito segurança, conta com policiamento interno e externo e adota o uso de câmeras.

1.3. Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED Irmã Regina) - Zona Rural: tem seu nome em homenagem à idealizadora da escola, está situado na zona rural de Brazlândia às margens da rodovia DF 430 – na região do Rodeador – denominação em referência ao Ribeirão Rodeador que corta a região. Anteriormente denominado “Escola do Rodeador”, foi inaugurada em fevereiro de 1967 e reinaugurada em fevereiro de 1992, com novas instalações, em área doada por um morador local. Segundo seu Projeto Pedagógico, o Centro adota o conceito de Escola do Campo, fundamentado na dupla perspectiva: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem e têm o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Na educação no campo, o território deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. Assim, o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações: sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas. Embora, no Projeto Pedagógico da escola, conste um item relativo à avaliação, este se refere tão somente à avaliação da aprendizagem, ou seja, não menciona a participação em avaliações externas e em larga escala, tampouco sobre o uso de seus resultados. O CED Irmã Regina constitui a principal referência educacional, na localidade e atende um total de 1.213 alunos. Conta com a equipe gestora, constituída por uma diretora, um vice-diretor, e o quadro docente é constituído de 54 professores efetivos e 37 temporários. Possui um quadro de servidores técnico administrativos formado por 65 efetivos, 37 temporários e 27 terceirizados. A oferta da Educação Profissional por meio do EJA-I, com o curso técnico de nível médio de Técnico Integrado em Controle Ambiental, eixo tecnológico Ambiente e Saúde, visa garantir o desenvolvimento dos jovens e adultos para a inserção no mundo do trabalho, preparando-os para atuar em suas comunidades em atenção os arranjos produtivos locais. O Centro possui uma boa infraestrutura, dispondo de cinco blocos, com 18 salas de aula, laboratório de informática e outras salas para os diversos atendimentos pedagógicos e administrativos. Ainda que os ambientes se encontrem em bom estado de conservação, verificou-se que os laboratórios de ciências estão sem uso devido à falta de materiais e de equipamentos.

1.4. Centro de Ensino Fundamental (CEF 104 Norte) - Zona Urbana: foi fundado em 23 de fevereiro de 1972, com denominação inicial de Escola Classe 104 Norte. Em 1999, face à escassez na oferta de vagas para abrigar alunos nas séries finais do ensino fundamental, o Conselho Escolar solicitou às instâncias superiores, tendo sido atendida a modificação para Centro de Ensino. A escola está localizada, no interior da quadra 104 Norte, é vinculada à Coordenação Regional de Ensino (CRE) Plano Piloto/Cruzeiro. Consta no PP da escola que o objetivo primeiro da fundação da escola, está diretamente relacionado ao ideário de Anísio Teixeira, que almeja escolas públicas de qualidade, de fato inseridas nas comunidades locais, e fazendo parte destas. Registra como função social a garantia da formação dos estudantes para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ainda que o documento destaque a importância da avaliação, limita o tema à aprendizagem, ou seja, não apresenta nenhuma reflexão, proposição e/ou referência sobre avaliações em larga escala (Projeto Pedagógico – PP –, CEF 104 Norte, 2019). Embora, localizada no Plano Piloto/Brasília, conforme o PP, entre os 348 alunos matriculados,

apenas 100 residem na Asa Norte. Existem alunos oriundos de seis cidades de Goiás, do chamado entorno do DF, assim como outros provenientes de, aproximadamente, 18 Regiões Administrativas. Para a Direção, o fato de muitos alunos viverem em outras cidades e regiões, dificulta a aproximação entre escola e família. No Quadro 3, consta o tipo e número de estudantes atendidos sendo que 12 recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola conta com a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho Escolar e, formalmente, com o Grêmio Estudantil. Adota a sistemática de alunos representantes de turma, de professor conselheiro e, também, atua com o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Possui uma boa estrutura física em bom estado de conservação. São nove salas de aula e outras salas que atendem os diversos serviços realizados.

2. Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: visão dos atores das escolas no bioma Cerrado

Nesta segunda parte, discutimos os principais achados no trabalho de campo realizado nas quatro escolas pesquisadas no Cerrado. Tratamos, inicialmente a análise pelas três dimensões investigadas: as políticas de avaliação em larga escala, cidadania global e diversidade territorial.

2.1. Política educacional

Tratar de políticas públicas educacionais implica trazer à reflexão o Estado e o impacto de suas ações nos sistemas de ensino e nas escolas. Esse impacto é analisado, de um lado, pelo modo como políticas educacionais que seguem uma tendência global produtivista são inseridas no espaço escolar, permeadas, ao mesmo tempo, pelas modificações que ocorrem no setor público (BALL et al., 2011) e, de outro lado, pela forma como as escolas reagem à tais intervenções, encenando a implementação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Na encenação de políticas, os atores expressam, no espaço escolar, a maneira como se identificam com tais políticas, ressaltando uma dimensão exclusivamente burocrática.

Como parte das políticas educacionais instituídas pelo governo brasileiro, nas últimas décadas, as avaliações em larga escala ganharam maior destaque a partir dos anos 1990, em uma agenda de reforma educacional marcada pela racionalidade e a medição dos resultados alcançados pelas escolas. Nesse contexto, as avaliações em larga escala passaram a ser adotadas entre as estratégias de gestão pública como mecanismo de controle e regulação da educação (LINDOSO; SANTOS, 2019).

As quatro escolas investigadas no Bioma Cerrado participam de avaliações em larga escala nacionais, conforme a etapa e a modalidade de ensino ofertadas: ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem e ENCCEJA.

Observamos que a compreensão da política de avaliação externa é diferenciada entre os atores entrevistados e influenciada pelo contexto em que a escola está inserida, a etapa de educação básica atendida, o perfil do alunado, a gestão pedagógica e a prática docente.

Gestores e docentes embora reconheçam a importância das avaliações em larga escala, são mais críticos em relação a elas. Para eles, é visível a descontextualização e a homogeneização que apresentam, pois desconsideram a realidade e características, tanto da região onde a escola está localizada, quanto dos estudantes, tendo em vista que são testes padronizados elaborados por instâncias “*de fora*”.

Não é uma competição justa. Porque nós somos uma escola do campo, nós não temos a mesma oportunidade que um aluno de uma escola da cidade tem, nossos alunos não têm a mesma vivência, não tem acesso à internet (Gestor - Escola Classe Boa Vista).

Eu vejo, como gestor, é avaliar o nosso trabalho com um olhar de fora (Gestor - CED Irmã Regina).

As avaliações são positivas, mas vieram com um ideal de escola que não existe. As provas são válidas, como parâmetro de avaliação, mas a estrutura da Prova é diferente do currículo que trabalha mais com o conteúdo. Os alunos têm dificuldade em responder pois são formados com foco no conteúdo (Docente - Escola Classe Boa Vista).

Além das avaliações nacionais, o Distrito Federal criou seu Sistema Permanente de Avaliação Educacional, implementado em todas as unidades escolares via Coordenações Regionais de Ensino. Uma prova diagnóstica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática é destinada aos estudantes do 2º, 3º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio e foi aplicada em 2008 e em 2019.

Na interpretação dos depoimentos dos docentes, essa política de avaliação distrital chega às escolas como uma atividade de caráter mais normativo/administrativo do que pedagógico, sem a devida orientação e o diálogo com a categoria. Desse modo, especificidades como a localização territorial da escola, cultura, características do público atendido e relação com a comunidade não são aspectos levados em consideração na elaboração dos exames.

Há uma dubiedade enorme entre o que estão querendo fazer com essas avaliações e o contexto da escola. Tem uma questão social, emocional e cultural da comunidade que não é olhada. Temos aqui um número enorme de crianças não alfabetizadas no 4º ano. É uma comunidade de extrema vulnerabilidade, que às vezes não tem comida em casa, há pobreza, risco social, violência doméstica e, às vezes, até sexual com as crianças (Docente - Escola Classe Boa Vista).

Na visão crítica de gestores e docentes, observamos a dimensão da ação regulatória exercida pelo Estado por meio das políticas avaliativas. Segundo Schneider (2013), as avaliações em larga escala, além de fortalecerem a ação regulatória, ressaltam o poder

operacional do Estado e do ente local, bem como visam aproximar a realização de exames externos às questões do currículo e da qualidade educacional. Nos distintos contextos, buscam padronizar uma concepção de escola e de ensino.

A regulação se dá também pelas estratégias de intervenção da Secretaria de Educação junto às escolas em função dos resultados das avaliações, incluindo o mapeamento das escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da meta, para as escolas de ensino fundamental, e o suporte para elevação do desempenho, com oficinas de formação para os docentes e análises dos resultados obtidos pelas escolas. Ponto crítico nos pareceu o retorno dessas análises às escolas.

Em 2015 nós participamos de uma ação, porque nós fomos uma das 60 escolas do DF a ficar abaixo do Ideb, eles fizeram a ação emergência para trabalhar. Então, a Secretária de Educação fez o encontro, e para este ano eles estão lançando um projeto, que eu esqueci agora o nome do projeto, mas que é específico para essas escolas que ficaram com o Ideb abaixo (Gestor da Escola Classe Boa Vista).

Houve uma intervenção que eu não vi assim. Nós fazíamos uma grande pesquisa em cima dos dados dos alunos e das notas dos alunos, principalmente, em Português e Matemática. Nós mandávamos para eles, eles copilavam não sei de que forma e eu nunca vi resultado e nem gráficos de nada. Então eu passei 1 ano levantando dados, mandando para eles e nunca recebi (Gestor – CED Irmã Regina).

Tem o mapa que é lançado no sistema para a gente fazer uma avaliação e de quais pontos. A escola mesmo faz a avaliação de quais pontos melhorar ou quais pontos, por enquanto, tem que manter. Em geral, você procura o melhoramento de todos, mas você foca naqueles que ficaram mais defasados (Gestor do CEF 104 Norte).

Já o olhar crítico dos docentes sobre as avaliações em larga escala diz respeito à forma como aplicam algumas práticas pedagógicas em decorrência dos exames padronizados, que observamos estar associada à etapa da educação básica em que atuam. Os docentes do ensino fundamental mostraram uma preocupação maior com o planejamento didático e em relacionar o programa de ensino às competências e habilidades verificadas nos testes padronizados. Os docentes do ensino médio, por sua vez, atuam na perspectiva de preparar os estudantes para o bom desempenho no Enem para o acesso à educação superior. No trabalho pedagógico nas diferentes disciplinas, buscam elaborar avaliações da aprendizagem que sigam padrões do Enem e/ou do Programa de Avaliação Seriada (PAS), sistema de seleção aplicado pela Universidade de Brasília.

Para os estudantes e os familiares, o principal motivo de escolha de uma escola, nessa etapa da educação básica, é o seu bom desempenho no Enem, assim como em outros processos seletivos para a educação superior. Desse modo, os estudantes, imbuí-

dos da competitividade e desejo de acesso à educação superior, enfatizam a necessidade de as escolas aplicarem os testes simulados e outras atividades que contribuam para uma melhor performance nos exames. Contudo, não se verificou, nas escolas pesquisadas, a existência de sistema de premiação pelo bom desempenho nas avaliações em larga escala.

Todavia, são visíveis nos relatos de todos os atores, ainda que não explicitamente, a competição e disputa por resultados quantitativos nas escolas.

Eu sinto [a pressão]. O que acontece, hoje é um ranking, Como eu vim para cá ano passado, a escola está sendo pressionada a dar números de pessoas que entram em universidades. Entendeu? Aí todo ano quando chega em janeiro, diretores e diretoras começam a publicar aqueles números “tantos alunos passaram”, cursos que eles passaram. Então, há uma pressão grande, até em termos de Distrito Federal. (Docente - CED Irmã Regina)

Embora na rede pública do DF não exista um sistema de premiação para os bons resultados, há bonificações, por meio de pontos extras, para estudantes que participarem das provas, que não são obrigatórias. A implementação de um sistema de premiação é controversa. Por um lado, é vista com bons olhos por alguns, pois seria uma forma de estimular a participação dos estudantes, por outro, é considerada como ranqueamento.

A análise de resultados das avaliações em larga escala, no sentido de ser um parâmetro para o desempenho dos estudantes, requer, a princípio, um diálogo da equipe de gestão e docentes com os estudantes e familiares. A relação dialógica entre família e a escola é essencial e positiva no processo de aprendizagem dos alunos. Para Silva e Silva (2015), a comunicação é um elemento-chave nessa relação, tendo em vista a qualidade do ensino. Pode-se dizer que, quanto maior a presença e envolvimento dos pais no processo educativo, mais eficaz será a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, as reuniões de pais e mestres permanecem como as práticas mais frequentes, bem como outras formas de comunicação, inclusive o uso das tecnologias. Em três das escolas pesquisadas, os pais e os gestores informaram que há grupo de WhatsApp para agilizar a comunicação com as famílias, o que, para eles, não deve substituir a participação em reuniões.

Nessas reuniões, segundo os familiares, os assuntos tratados com mais atenção dizem respeito a questões de disciplina e as notas obtidas pelos alunos nas avaliações da aprendizagem realizadas pela escola. Há, ainda, a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar, como *bullying* e diversidade, segurança, infraestrutura e notas dos alunos. Entretanto, as avaliações em larga escala não foram citadas entre os assuntos dessas reuniões. Em escolas de ensino médio, em especial, na escola em zona urbana (CEF 104 Norte), que goza de bom prestígio pelas altas taxas de aprovação em vestibulares, há uma expectativa mais forte dos pais quanto ao desempenho dos filhos nas avaliações em larga escala. Por isso, buscam conhecer mais sobre o tema por outras fontes que não somente a escola.

Geralmente, igual a de hoje, tem dos pais, dos bimestres né, a gente tem a cada bimestre, e também as reuniões assim, com a família, quando tem alguma festinha, pra reunir a família inteira né, geralmente é as apresentações das crianças, é com frequência né (Mãe - Escola Classe Boa Vista).

[...] eu nunca recebi dessa escola aqui que ela tinha essa nota, eu sempre vejo pelas mídias sociais, sempre procuro e tô interessada. Às vezes quando eu vejo “saiu avaliação do IDEB” eu vou lá na internet e olho, eu olho o Brasil inclusive, eu não olho só aqui. Eu dou uma olhada geral [...]eu vejo todas as escolas no DF pra colocar minhas filhas, eu olho a nota (Mãe - Centro de Ensino Médio Setor Oeste).

Por mais que a gente converse em casa, não sei o que, eles estão muito focados, então se a escola não trabalha um pouco isso também, fica difícil, então por isso eu cobre em algumas reuniões aí, e eles andaram trazendo um pessoal pra conversar e tal, assim, variam bastante os assuntos, não só sobre segurança, as vezes sobre avaliação na escola, sobre avaliação dos professores, falta de professores [...] (Pai - CEF 104 Norte).

A percepção dos estudantes sobre as avaliações externas também nos pareceu investida de competitividade e distinta conforme a etapa da educação básica. Entre os alunos dos anos finais do ensino fundamental, foi verificado pouco conhecimento a respeito do que são avaliações em larga escala, deram maior atenção à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e às atividades criadas pelos professores para estimular o bom desempenho nessa competição.

Alunos do ensino médio entrevistados mostraram maior conhecimento sobre as avaliações em larga escala e focaram no Enem como mecanismo de acesso à educação superior, destacando também o PAS.

Eu acho que é uma boa oportunidade [a avaliação externa, o Enem]. É mais acessível para as oportunidades para universidades particulares e... mais complicado para universidades públicas. Porque a concorrência é muito grande. Tem pessoas de outros estados, vem pra Brasília, São Paulo tem a USP, Unicamp. É, e no Rio, a UERJ também é muito requisitada (Estudante - CED Irmã Regina).

A competitividade com alunos de outras escolas públicas e com alunos de escolas privadas é um tom presente nas falas, o que gera uma pressão mais interna, entre o próprio grupo de estudantes, para a obtenção de notas mais altas. Na escola em zona urbana, os estudantes de ensino médio possuem uma postura mais crítica com relação às desigualdades sociais e escolares. Por isso, e estimulados pela competitividade, buscando, quando possível, formas de superação de lacunas na formação e melhores condições para a forte concorrência nos exames.

A gente aqui está entre as duas escolas particulares que são as melhores. Os alunos de lá têm coisas que a gente aqui não tem, têm equipamentos, metodologias, materiais mais avançados que a gente aqui não tem. E olha que somos a melhor entre as escolas públicas. Então, a gente aqui tem que correr atrás (Estudante - Centro de Ensino Médio Setor Oeste).

No momento ainda não teve simulado. A gente cobra, isso daí a gente tá cobrando, só que ainda não fizeram. Ajuda muito. A gente faz por fora, por conta própria. Eu também, eu faço no cursinho (Estudante - CED Irmã Regina).

Os depoimentos reiteram que a escolha e a permanência dos estudantes na escola são motivadas pelos bons resultados que apresenta no Enem e no PAS, independentemente das cotas. Complementarmente, também foi observado que a localização da escola – zona urbana ou zona rural – tem relação com o curso escolhido pelos estudantes.

2.2. Cidadania Global

O termo cidadania, embora conste nos Projetos Pedagógicos as escolas, como intenção manifestada de formação, não é consubstanciado em uma ação claramente direcionada a esse propósito. A concepção de cidadania é bastante diversificada, a ideia mais presente é de que cidadão têm direitos e deveres para com a sociedade. Para efeito de reflexão atinente à pesquisa realizada, uma perspectiva apresentada e em discussão, indica que Educação para a Cidadania Global (ECG), implica novo marco paradigmático, que

Representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015. p. 9)

Portanto, conforme enunciado, *a educação para a cidadania global é, pois, um requerimento e um desafio para a sociedade, seus sistemas educativos e escolas* (Projeto da Pesquisa, p. 3). Isto posto, nos depoimentos dos atores, verificou-se um distanciamento entre o que se entende por Educação para a Cidadania Global e o que é proposto e/ou vivenciado nas escolas pesquisadas. Problemas que podem ser tratados em uma visão mais ampla (sustentabilidade, por exemplo), acabam sendo limitados ao âmbito local. O global, quando visto, é restrito a conteúdos de componentes disciplinares. Global e local são dimensões que não se comunicam quando se fala em cidadania das escolas pesquisadas.

Para os gestores, a escola forma para a cidadania seja pela inclusão dos estudantes que vivem em contextos mais vulneráveis, seja em projetos e/ou atividades criados pela escola ou indicados pela SEEDF.

A cidadania passa, principalmente, pelo respeito ao ser humano. E a visão que eu tenho é essa, é o respeito que você tem ao ser humano independente de raça, sexo, cor, religião, qualquer outra coisa (Gestor - CEF 104 Norte).

Cidadania é viver em uma sociedade com direitos e deveres e respeitando as pessoas as suas dificuldades, suas limitações. Sendo uma pessoa boa, uma pessoa feliz (Gestora - Centro de Ensino Médio Setor Oeste).

Eu vejo o protagonismo juvenil, que o jovem saiba que tem uma participação ativa nessa questão de direitos e deveres. Tratar o outro como igual independe do gênero, da orientação sexual. Conhecer os seus direitos e deveres e mais... ter participação na sociedade (Gestor, CED Irmã Regina).

De parte dos docentes, não houve menção à formação para a cidadania global qual seja, a preocupação em criar pontes entre o local e o global, descobrindo no bairro, na vila, na cidade, o que os liga ao mundo. O destaque da atuação desses diz respeito à aplicação de simulados a fim de que os estudantes conheçam o tipo de prova e saibam como se portar, com maior segurança, no momento da prova, reduzindo a ansiedade.

Em geral, os docentes associam a formação para a cidadania aos temas das aulas, e em projetos desenvolvidos na escola que podem ser aqueles determinados pela SEEDF e devem ser cumpridos por todas as escolas e/ou projetos de iniciativa própria, conforme a realidade de cada estabelecimento de ensino. De todo modo, os docentes, além de visão formalista e limitada de cidadania, não articulam a formação no tocante a uma visão global tampouco vinculam à diversidade territorial.

A gente trabalha bem esse tema [cidadania], a gente tenta inserir realmente todos os nossos alunos e até mesmos as famílias nisso que a gente pode estar fazendo nesse contexto que é de ser um cidadão atuante, participativo, com várias ações, com responsabilidade, com valores. A gente tem vários projetos que a gente trabalha resgatando isso aí (Docente – Escola Classe Boa Vista).

Direitos e deveres... mas acho que ela [cidadania] é maior que direitos e deveres, difícil expressar...você ter acesso à educação, a saúde, seus direitos (Docente - Centro de Ensino Médio Setor Oeste).

Eu acho que deveria até ter uma disciplina específica de cidadania desvinculada das outras disciplinas, para o aluno estudar a Constituição Federal, saber seus direitos e deveres (...) Isso é um tema transversal. O problema é que a gente não sabe trabalhar temas transversais (Docente - CED Irmã Regina).

A Educação para a Cidadania Global é considerado um tema novo. Contudo, “um entendimento comum é de que seja um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional” (UNESCO, 2015, p. 2). No entanto, a prática das escolas evidencia uma visão conteudista em detrimento de uma perspectiva educativa voltada para uma cidadania ativa comprometida com um mundo mais equitativo, sustentável, com a defesa do meio ambiente, com respeito à diversidade e aos direitos humanos individuais e sociais. As escolas não expandem essa compreensão para além de seu espaço de atuação, ou seja, o entendimento de cidadania não ultrapassa à visão limitada ao local.

De modo similar à compreensão dos docentes e dos gestores, a compreensão de cidadania mais frequente entre os estudantes entrevistados está associada, por um lado, a ter direitos e deveres, a cumprimento de regras e, a um comportamento moral na sociedade.

(...) É ser correto, sério, ter direitos, deveres (Aluno - Centro de Ensino Médio Setor Oeste)

Trabalhador (...) vem direitos e deveres... (Aluno - CED Irmã Regina)

Forma porque tipo, as pessoas que não respeitam, na escola tem regras e simplesmente tem regras que, tipo, vir de calça jeans, uniforme, não vir de sandália, não vir de short curto, não vir com blusinha sem o uniforme da escola...e tipo, porque tá formando a gente pra ir nos lugares e ser respeitado (Aluno - CEF 104 Norte).

De outro lado, alguns entendem que a escola não forma para a cidadania e apresentam questionamentos quanto ao que consideram a adoção do “*excesso de conteudismo*”. Também fizeram críticas à metodologia de trabalho da escola, extremamente centrada nas aulas.

De todos os professores que a gente tem aqui, o de sociologia é o menos conteudista, o que discute vários temas com a gente e escuta a gente. (...) Esta é uma escola extremamente conteudista (Aluno - Centro de Ensino Médio Setor Oeste).

Os familiares apresentaram uma compreensão bastante diversa, mencionado três perspectivas cidadania/cidadão/cidadã, que vai desde a ideia de lidar com a diversidade, a ter direitos e deveres, até o tratamento utilizado pela polícia. Também foi observada a ideia de cidadania ligada a regras de comportamento social.

Eu acho que é você participar da sociedade. Acho que a escola pública é diferente da escola privada pois, nessa questão da cidadania, a escola pública forma melhor o cidadão, primeiro porque você vai conviver mais com a diversidade, com o cadeirante, com o autista, com várias crianças, isso ajuda a formação das crianças, a ser tornar cidadão. Acho que é direito, dever (Mãe - Centro de Ensino Médio Setor Oeste)

Conceito de cidadão para mim seria o que...todos nós ... cada um é um cidadão...que nem quando a polícia aborda alguém, ela diz: o cidadão encosta aí... entendeu? Ele usa o termo cidadão e manda. Então, qualquer um é um cidadão (Pai - CED Irmã Regina).

Consciência dentro do pertencimento social eu acho isso... você ter uma consciência do seu papel dentro da sociedade (Mãe, CEF 104 Norte).

De todo modo, as famílias demonstraram uma certa visão positiva quanto ao papel da escola pública com relação à cidadania. Ressaltaram a importância do trabalho dessa escola ao mostrar diferentes realidades sociais. No entanto, de maneira análoga aos demais atores entrevistados, as famílias mostraram uma visão de cidadania mais circunscrita à dimensão local, ao cumprimento de normas, de deveres e de direitos.

2.3. Diversidade Territorial

A dimensão diversidade territorial, a compreensão do bioma no qual a escola está inserida e como se relaciona com ele, em termos de preservação de suas características ambientais, é o último tema abordado. A condição da escola por sua localização, se em zona urbana ou em zona rural, é outro aspecto importante neste tópico, além de questões como o acesso à escola, e a percepção dos atores sobre a infraestrutura escolar, incluindo seu bem-estar no espaço territorial.

Em relação ao termo “bioma”, à exceção dos familiares, em escolas de mais baixo nível socioeconômico, não houve, entre entrevistados, dificuldades em reconhecer que a escola está situada no Cerrado. Para muitos, principalmente, gestores, docentes e famílias, foi apontado que a localização da escola em zona urbana ou rural, é considerada determinante na forma e na qualidade do acesso a políticas públicas, como merenda, livro didático e transporte escolar.

Igualmente como visto na compreensão de cidadania, observou-se que os temas associados ao território ficam, de modo geral, circunscritos ao tratamento disciplinar,

sendo abordados com maior ênfase em determinados componentes curriculares. Desse modo, evidencia visão e prática conteudista, abdicando do reconhecimento do território como espaço de vivências e das demais questões que o envolvem, como econômicas, sociais e culturais.

Convém, no entanto, destacar dois aspectos com relação à dimensão do território. O primeiro diz respeito à influência que a localização da escola, no caso do ensino médio, exerce do ponto de vista econômico, nas escolhas de carreiras profissionais. Em uma escola, situada na zona rural, predominantemente agrícola, há uma tendência de os estudantes buscarem cursos de Agronomia, Veterinária e Engenharia Ambiental. Na escola de ensino médio situada em zona urbana, as escolhas dos estudantes são mais direcionadas às carreiras de maior prestígio social, tais como Medicina e Direito, ou da área das novas tecnologias.

O segundo aspecto diz respeito ao bem-estar que sentem no espaço da escola. A ligação afetiva de alguns entrevistados com a escola é um fator relevante para esse bem-estar, que releva, em algumas situações, as fragilidades na infraestrutura física e material.

Com relação à diversidade territorial no que tange o bioma cerrado e sua preservação como *locus* de vivência, de relações sociais, culturais e econômicas, observou-se, nos relatos, que as iniciativas de proteção ambiental partem mais da própria instituição de ensino ou em parceria com alguma entidade pública ou privada. Não foram mencionados programas governamentais de suporte à preservação ambiental, mesmo nas escolas situadas em Área de Proteção Ambiental (APA). Uma delas, situada às margens da APA da Cafuringa, possui duas fábricas de cimento bem próximas, que, se, por um lado, trazem benefícios econômicos para a região, de outro, causam impactos ambientais que não são reduzidos por força de programas governamentais.

Especificamente daqui eu não vejo essa proteção. Até mesmo porque a fábrica é muito lucrativa pro GDF. Então como é que eles permitem boa parte do terreno da APA da Cafuringa? Então tem alguma coisa errada aí, a conta não está batendo. O comercio está sendo muito mais favorável do que a própria educação (Gestor - Escola Classe Boa Vista).

A escola está assentada, na região do Rodeador, é uma área de proteção ambiental. O que acontece... muito do que a gente tinha como natural foi convertido na monocultura de morango, da goiaba e também da pastagem, né? O que segura os mananciais são as áreas de proteção ambiental (Docente – CED Irmã Regina).

A percepção dos docentes a respeito dos temas associados à dimensão do território foi diversa. Observamos que o tema é tratado em determinados componentes curriculares, mais evidente nas escolas que ofertam ensino médio. Em algumas situações, foi pos-

sível perceber que os docentes procuram inserir em suas aulas as características do bioma do Cerrado e a ideia de proteção ambiental, bem como a preocupação com a preservação da infraestrutura relacionada ao meio ambiente foi observada no cuidado com preservação e economia de água, coleta seletiva de lixo e com as condições gerais das escolas

Equivalente ao que foi observado com relação à Educação para a Cidadania Global, constatou-se que os temas atinentes ao território são entendidos pelos estudantes no contexto dos componentes curriculares. Apontam estudos sobre preservação de nascentes, cultivo de hortas, bem como relacionam a dimensão territorial à escolha de curso devido a localização da escola.

Eu acho que alguns podem pensar em fazer um curso, tipo agronomia, para ajudar a família e trabalhar. Na minha opinião, se essa escola não fosse no campo, talvez ninguém ia querer agronomia (...) então acho que a localização influencia (Aluno – CED Irmã Regina).

A escola nessa região rural interfere positivamente [na escolha do curso pelos estudantes] aqui eles têm muito incentivo pra... aqui tem muitos meninos que gostam de veterinária (Pai – CED Irmã Regina).

Os estudantes dessa mesma escola ponderam que estudam ali por ser considerada boa e uma referência em qualidade na rede pública e de organização. Sentem-se satisfeitos e não mudariam de escola, caso tivessem a oportunidade de fazer isso.

As famílias entrevistadas nas quatro escolas se declaram, de modo geral, satisfeitas com a instituição em que os filhos, netos, sobrinhos estudam. Os motivos pelos quais estudam na escola são, em primeiro lugar, a proximidade da residência, do trabalho dos pais, escolha dos pais devido resultados apresentados e porque a escola é considerada boa. Os pais também optam pela escola em virtude da infraestrutura, organização, segurança. Por essa razão, se pudessem escolher, não mudariam seus filhos da escola. Já outra mãe, mostrou insatisfação com relação às regras muito rígidas; se fosse possível, ela mudaria seu filho de escola pois considera que “há problemas com o acolhimento da diversidade”.

O bom daqui, dessa escola rural, é que eles ensinam as crianças, né? Começa mais focado nas outras escolas antes de virem para cá... elas incentivam esse projeto das hortinhas, eles já vêm com essa ideia (Pai - CED Irmã Regina).

A infraestrutura da escola é bem avaliada pelos pais e pelos estudantes. Uma mãe que estuda à noite em curso da Educação de Jovens e Adultos considera que a escola é sua segunda casa, pois já havia cursado o ensino fundamental e parte do ensino médio nela. Deixou os estudos nessa etapa, mas fez questão de retornar para cursar a EJA na escola.

O meio de transporte mais frequentemente utilizado para o deslocamento entre casa e escola é o ônibus de linha ou o metrô, quando a escola está na cidade. No campo,

os alunos disseram que preferem utilizar o transporte público porque se optarem pelo transporte escolar, perdem o direito ao passe estudantil. Alguns poucos utilizam a bicicleta ou se deslocam para a escola a pé.

Não uso o transporte escolar. É porque se você optar pelo escolar, você perde o Passe Livre. E é lei também que diz se você morar de dois quilômetros pra baixo você tem que ir a pé até a parada (Aluno – CED Irmã Regina).

Considerações finais

A reflexão, bem como apresentação de considerações finais sobre um trabalho implica apresentar uma síntese provisória acerca dele. A partir daí, nova ou novas teses emergem com vistas à realização de outros estudos, outras reflexões. É nessa perspectiva que analisamos os resultados ora apresentados sobre o estudo das políticas de avaliação em larga escala, a cidadania global e a diversidade territorial nas escolas públicas localizadas no Cerrado, circunscritas ao Distrito Federal.

No ciclo de implementação das políticas, tal como destacado no projeto da pesquisa, as escolas constituem a instância em que as políticas tomam forma, são vivenciadas e revelam, na interpretação dos atores, seu potencial para causar algum impacto, objetivo ou subjetivo, na realidade. Dessa maneira, as escolas se constituem em instância de reinvenção das políticas. É, por si, um território, um espaço físico, político, social e cultural, com dinâmicas próprias de funcionamento influenciadas por fatores externos e internos, destacamos os principais pontos observados com relação às dimensões de políticas que integram esta pesquisa.

A primeira dimensão analisada foi a política educacional, com enfoque nas avaliações em larga escala. Todas as escolas pesquisadas participam de avaliações externas nacionais, conforme a etapa e a modalidade de educação atendida, há pelo menos dez anos. Dos entrevistados, gestores e docentes mostram maior conhecimento sobre tais avaliações, como funcionam e relações com o trabalho pedagógico da escola. Apesar desse longo tempo de participação das escolas, observamos que os familiares entrevistados mostraram um certo desconhecimento das finalidades dessas avaliações, como são trabalhadas nas escolas, quais os resultados alcançados e como impactam no cotidiano escolar. Já no grupo dos estudantes, os que frequentam o ensino médio demonstram maior conhecimento das avaliações pelo acesso à educação superior.

Afonso (2005), com base em Bates, relaciona as modalidades de avaliação educacional associadas a seus propósitos. De acordo com Bates (1984 *apud* Afonso, 2005), dois propósitos distintos e por vezes contraditórios podem ser identificados em relação à avaliação escolar: os que se relacionam com os interesses e objetivos da administração (*managerial evaluation*) e os que se relacionam com os propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (*educational evaluation*). O primeiro propósito apoia-se, sobretudo, na avaliação somativa e normativa ou em testes estandardizados; o segundo propósito apoia-se na avaliação formativa, criterial e diagnóstica.

Assim, avaliação normativa e avaliação criterial e formativa possuem efeitos distintos na realidade educacional e escolar, conforme o nível de implementação das políticas avaliativas: micro (pedagógico – sala de aula); meso (organizacional); macro (nacional), e mega (internacional) (AFONSO, 2005).

Na pesquisa, observamos como as políticas avaliativas definidas no nível macro chegam aos níveis micro e meso. Em todas as escolas pesquisadas no bioma do Cerrado a concepção da modalidade normativa da avaliação foi predominante nos dois níveis – meso e micro. Em ambos predomina a percepção da comparação dos resultados alcançados pelos estudantes, tendo em vista seus impactos nos resultados da escola no sistema de ensino. A comparação e a competitividade são mais fortes nas escolas de ensino médio, em que a noção de sucesso e fracasso escolar está mais fortemente associada à aprovação na avaliação externa para acesso à educação superior. A modalidade de avaliação criterial ou formativa, em que o grau de atingimento dos objetivos educativos de cada área e dos projetos pedagógicos das escolas não foram detectadas nas falas.

Nesse sentido, podemos afirmar que na concepção da modalidade somativa e normativa, existe um alinhamento entre a política da avaliação em larga escala tal qual vem sendo desenhada no nível macro (nacional) e influenciada pelo nível mega (internacional) e a forma como chega às escolas pesquisadas no DF. De acordo com Afonso (2005, p. 34), a avaliação normativa é a mais adequada quando os principais valores são a competição e a comparação. Foram estes os valores mais observados no cotidiano escolar.

Na segunda dimensão analisada, a educação para a cidadania global, verificamos que há uma intencionalidade das escolas em traçar atividades que tenham por objetivo levar os estudantes a refletirem a respeito de valores essenciais para o viver e conviver harmonicamente na sociedade. A percepção mais frequente que foi observada para cidadania está associada a direitos e deveres. Todavia, a visão predominante é relativa a uma dimensão local, os aspectos presentes na concepção e na dimensão da cidadania global não são relacionados na realidade das escolas pesquisadas.

De acordo com a Unesco, a educação para a cidadania global faz parte da Agenda de Educação 2030, destacada no objetivo 4 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nessa perspectiva, a educação para a cidadania global

[...] visa a equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos (UNESCO, 2015, p. 3).

Importante dizer que, no ciclo de implementação de políticas, a educação para a cidadania global não foi identificada entre as políticas da Secretaria de Educação do Distrito Federal destinadas às escolas. Ações relevantes, como a Semana de Educação para

a Vida e a Semana da Inclusão, integram o calendário escolar do Distrito Federal e são cumpridas pelas escolas, novamente, como mais uma atividade burocrática determinada pelo nível macro.

Constatamos, também, que o tratamento dado aos temas relacionados à cidadania global é semelhante aos dos temas relacionados ao território, a terceira dimensão das políticas estudada na pesquisa. A perspectiva preponderante é da cultura do currículo fragmentado e altamente fechado nas áreas do conhecimento que faz com que os temas sejam associados a determinados conteúdos, sob a responsabilidade do(a) docente daquela área.

Nas políticas de preservação ambiental, a atividade mais comum citada foi a horta escolar. Outras atividades ficam condicionadas a existência de políticas do governo distrital para sua concretização, como a coleta seletiva. Com relação à postura dos estudantes, embora tenha sido frequentemente afirmado que há a preocupação com a formação deles com consciência crítica em relação, não foram observadas ações concretas nesse sentido.

Da Secretaria de Educação do Distrito Federal parte outra atividade do calendário escolar, a Semana da Água, mas que se apresenta como uma ação isolada, não integrada à uma política de preservação ambiental. Isso é refletido nas falas dos atores entrevistados que afirma desconhecer políticas distritais nessa área que estejam direcionadas à educação e às escolas.

Por fim, em meio a essas três dimensões pesquisadas como a escola constrói sua autonomia na gestão? Observamos, segundo Nóvoa (1995), que a equipe de gestão da escola atua no nível meso (organizativo), com uma autonomia relativa entre o que vem estabelecido no nível macro e o que é realizado no nível micro (operacional). Apesar dos avanços teóricos e legais em relação à gestão democrática das escolas, a atuação das equipes de gestão nos pareceu ainda bastante permeada por uma cultura de gestão vertical e centrada na figura do(a) diretor(a) da escola, o que, em nossa concepção, é um aspecto a ser aprofundado em estudos futuros.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Londres, Nova York: Routledge, 2012.

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 1. Janeiro de 2019.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. SP/RJ: Record, 2000.

SILVA, M.; SILVA, C. As contribuições da relação família/escola para o processo de aprendizagem. Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 1, p.13-16, 2015.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan./abr. 2013.

UNESCO. **Educação para a cidadania global (ECG)**: a abordagem da UNESCO, 2015.

ESCOLAS DO BIOMA PAMPA

Flávia Obino Corrêa Werle

Cristiane Backes Welter

Daisy Eckhard Bondan



Introdução

A Região Sul do Brasil é composta pelos estados de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, somando, em 2019, uma população estimada, conforme o IBGE, de 29.975.984 pessoas, distribuída respectivamente, nas proporções de 38,14%, 23,90%, 37,95%. O Rio Grande do Sul possui 497 municípios e sua área total é de 281.730,223 km², o que equivale a 3,3% da superfície do Brasil. É no Rio Grande do Sul (RS) que se encontra o Bioma Pampa, também conhecido por Campos do Sul, compreendendo “uma área de clima temperado” ocupando “178.243 km², (...), equivalendo a cerca de 63% do território do RS e a 2,1% do território brasileiro” (BENCKE, CHOMENKO, SANT’ANNA, 2016, p. 17). Nele está presente o Aquífero Guarani, uma das maiores reservas subterrâneas de água potável do mundo⁸.

O nome Pampa é de “origem quíchua (ou quechua), língua aborígine da América do Sul, também falada no império Inca, significa “região plana” e está associada à paisagem dominante de extensas planícies cobertas de vegetação rasteira, características do extremo sul do território brasileiro e reunindo, sobre o mesmo manto, campestre os *hermanos* das Repúblicas Platinas” (SUERTEGARAY; SILVA, 2009, p. 43) – República do Uruguai e algumas províncias da Argentina.

Os biomas caracterizam unidades geográficas contínuas, mas, muitas vezes, compostas por ecossistemas diversos, como é o caso do Pampa. É importante destacar a diversidade do relevo, de flora, fauna e vida silvestre do Pampa no Rio Grande do Sul, pois, muitas vezes, a representação mais comum do Bioma Pampa é a que ocorre apenas em parte dele. Para Hasenack e colaboradores (2019, p. 123), a diversidade de terrenos do bioma condiciona “a vegetação (...), sendo possível identificar três grandes conjuntos fisionômicos: os mosaicos campo-floresta, sobre as formações graníticas, os campos de terras baixas, sobre os depósitos sedimentares e os campos de solos bem drenados na depressão periférica”. Outros autores, como Suertegaray e Fujimoto (2004), identificam cinco unidades de relevo no Rio Grande do Sul, quais sejam: Planalto Sul-rio-grandense, Planícies e terras baixas costeiras, Depressão Periférica, Cuesta de Haedo e Planalto Arenito Basáltico.

A unidade Planícies e terras baixas costeiras (popularmente chamada de costa doce) corresponde a uma extensa planície arenosa litorânea, composta por inúmeras lagoas, campos com capões, banhados e restingas. A unidade Planalto Sul-rio-grandense abrange as encostas (leste das serras do Herval e dos Tapes), que se constituem em área de transição entre as terras baixas costeiras, e o planalto propriamente dito. A unidade de encostas apresenta relevo com ondulações acentuadas, alternando paisagens de cobertura de florestas, caracterizadas pela perda das folhas nos meses de outono e inverno e campos nativos. No planalto propriamente dito, a paisagem é de morros, serras de rochas cristalinas e de arenito cobertas de campos em solos rasos com ocorrência de capões de mata. Já a porção da Depressão Periférica que se estende para sul até Bagé e Aceguá é a área considerada a mais característica do Bioma Pampa com coxilhas, pequenas elevações,

8 Ver: <https://comitepampa.com.br/bioma-pampa/>

cobertas por vegetação rala, campestre, tipo relvado, constituindo-se na região do bioma com menor cobertura de florestas, apresentando campos, banhados e campos de várzea nas proximidades dos rios, onde se encontram algumas espécies de árvores na forma de matas ciliares e capões. É na depressão periférica que ocorre a predominância de gramíneas que conformam a paisagem dos campos sulinos, sendo considerada a área *core* do Bioma Pampa no Brasil.

O bioma Pampa, ao longo do tempo tem passado por diversas transformações. Conforme Cruz (2017), após a segunda grande guerra, a cultura industrial avança por sobre os campos do Pampa, ocorrendo a degradação de várzeas e coxilhas, bem como o desmatamento para o cultivo da soja. É grande a velocidade de destruturação da região do Pampa, pois, atualmente, apenas 40% desse bioma no Rio Grande do Sul ainda tem cobertura original, dos quais, 22% são campos nativos, 5%, floresta, e 13%, mosaicos de campos e florestas. Somente entre 11 e 13% desta fração encontra-se bem conservada. Os problemas são erosão dos campos, agronegócio e desertificação, arenização no sudoeste do RS, grandes projetos de mineração, tecnificação da agricultura, urbanização, industrialização, modernização e intensificação da produção, provocando alteração do fluxo de chuvas, perda da biodiversidade, contaminação de ecossistemas, substituição de ecossistemas nativos por agroecossistemas.

Estamos frente a um momento de transformação do Bioma Pampa, o qual envolve mudanças climáticas em escala global, com chuvas intensas e irregulares, aumento da temperatura média, impactos na saúde e na produção de frutas e grãos, enchentes e deslizamentos, um conjunto de condições que anunciam a savanização do pampa. Conforme a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa)⁹, o Bioma Pampa que existe apenas no Rio Grande do Sul, possui aproximadamente 3.000 espécies de plantas.

70 tipos de cactos, 100 tipos de árvores, 150 tipos de leguminosas, 450 espécies de gramíneas” (...) sendo 146 espécies de plantas ameaçadas de extinção. [Ademais, possui] 102 tipos de mamíferos, 476 tipos de aves, 50 espécies de anfíbios, 97 espécies de répteis, 50 espécies de peixes, 49 espécies de fauna ameaçadas de extinção.

Destaca-se que as escolas que foram objeto de pesquisa situam-se no Bioma Pampa na unidade “planícies e terras baixas costeiras”, região que, usualmente, pela população é designada também de “costa doce”. Ou seja, no contexto do projeto político educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil, no Bioma Pampa, foram coletados dados em duas escolas situadas em municípios diferentes dentro do bioma, mas ambas localizadas na unidade planícies e terras baixas costeiras, uma situada no município de Viamão e a outra no município de Tapes.

9 <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/bioma-pampa>

1. Município de Viamão

O município de Viamão está situado na região metropolitana de Porto Alegre, e ocupa uma extensão de 1.495,936 km². Em Viamão há três unidades de conservação – Parque Estadual de Itapuã, Parque Saint’ Hilaire e o Refúgio da Vida Silvestre do Banhado dos Pachecos¹⁰. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena, situada na Estrada Cantagalo. Está inserida em área rural do município de Viamão, na Terra indígena Guarani Mbya, na aldeia JATA’ÍTY, já demarcada pelo Governo Federal, onde vivem, aproximadamente, 200 indígenas.

A escola começou a funcionar por iniciativa da comunidade, mediante o esforço e liderança de um professor indígena. Atende 135 alunos, distribuídos entre as etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao corpo docente, são cinco professores guaranis e oito professores não indígenas, além de duas funcionárias guaranis. Os professores indígenas atendem predominantemente turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e respondem pelo ensino de artes e valores tradicionais do grupo.

A escola é construída em alvenaria, apresentando condições satisfatórias de conservação, iluminação e ventilação. As salas de aula estão mobiliadas com mesas e cadeiras para alunos, para o professor e quadro verde. Os sanitários masculino e feminino estão situados no corredor que dá acesso às salas de aula. Os banheiros são, igualmente, construídos em alvenaria, apresentando condições de higienização e identificados em língua guarani e em português. Observa-se que a pintura externa da escola é convergente com a identidade indígena. Na escola, não há pichações nas paredes, e o lixo é separado em categorias, estando, todas as dependências da escola, plenamente limpas.

A respeito do pequeno número de salas de aula, frente à diversidade de níveis de ensino ofertados na escola (EI, EF, EM, EJA), a direção da escola refere

para os juruás, os brancos, uma sala de aula quadrada, ela já era condenada, por Paulo Freire há 60 anos atrás. Agora imagina fazer uma sala de aula quadrada para os Guaranis, que sempre discutem as coisas em círculo com fogo no meio. Não tem cabimento, usar uma engenharia que não dialogue com a pedagogia e com a cultura Guarani.

Na escola, é oferecida alimentação escolar, privilegiando alimentos tradicionais; a água provém de poço artesiano, há energia da rede pública, fossa e recolhimento periódico de lixo que é coletado, na escola, separadamente. A Escola tem acesso à internet, e possui copiadora xerox, retroprojeto, filmadora e câmera fotográfica, DVD, ou seja, possui recursos para o ensino tal como outros estabelecimentos estaduais de ensino público, mas desenvolve uma intensa articulação com os valores e a cultura Guarani, o que a diferencia.

10 <http://vhecologia.blogspot.com/2009/05/unidades-de-conservacao-em-viamao.html> e Sua população, estimada em 2019, alcança os 255.224 habitantes (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/viamao/panorama>).

A proposta pedagógica da escola reafirma a valorização da cultura guarani e a transversalidade que perpassa as ações de ensino e de gestão, sendo uma escola bilíngue em todos os níveis e modalidades de ensino que oferece.

A comunidade atendida se insere e participa ativamente dos projetos e ações cotidianas havendo reforçamento e convergência dos esforços educativos entre a escola e a comunidade Guarani atendida. Esta convergência se expressa, por exemplo, no movimento comunitário em prol do credenciamento oficial da Educação Infantil e do Ensino Médio, para que os estudantes não precisem se deslocar para outros estabelecimentos de ensino, garantindo um ensino de qualidade articulado à cultura e aos interesses do povo da aldeia. Esta mobilização comunitária é mais uma evidência da intensa articulação escola-comunidade, inclusive, nesse caso, junto aos órgãos da administração pública estadual, e de sua presença no cotidiano da Escola Estadual Indígena Karaí Arandu.

Com relação à mobilização comunitária para o credenciamento da Educação Infantil e do Ensino Médio na escola, é importante relembrar que a estratégia 4.5 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) refere a importância de garantir a igualdade de acesso até 2030: “a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”¹¹. Essa mobilização da comunidade para que ocorra o credenciamento da EI e do EM demonstra, por certo, uma confiança do povo da aldeia na escola e a valorização da educação formal.

Pode-se, portanto afirmar que a Escola Estadual Indígena reconhece os indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários bem como os processos próprios de aprendizagem respeitadas suas capacidades socio-culturais. Por outro lado, a Escola insere-se na dimensão de cidadania global, seja pelo esforço de seus professores, seja pela amplitude dos valores dos Guarani Mbya, da aldeia em que situa a escola.

1.1. Práticas escolares: relações escola-comunidade, eleição de diretores e seleção de professores

A direção da escola mantém proximidade e convivência em termos de colaboração com as lideranças da comunidade, discutindo questões relativas às ações pedagógicas, apresentando questionamentos a respeito de certos fatos que acontecem na comunidade. A esse respeito, assim se pronunciou a direção da escola: *“praticamente todo dia o cacique vem, senta ali do meu lado, pergunta, questiona coisa e tal, quer saber das coisas e aí eu passo para ele, tem tal problema, tal dificuldade e a gente dialoga”*.

Uma professora entrevistada da área de Ciências Sociais, refere-se à articulação entre a escola e comunidade como uma relação de atenção. Diz ela: *“mas é um diálogo, com certeza, eles escutam assim a escola, mas a escola está aqui a serviço”* da cultura do povo Guarani. Por outro lado, quando se refere ao processo de acolhimento de novos professores, a entrevistada diz: *“acho que para nós não indígenas tem um estranhamento*

11 <http://3.94.150.200/os-ods/ods4/>

porque a nossa cultura tem uma fantasia de burocracia”, e isso, para eles, não existe. Continua a professora afirmando que está aprendendo muito nesse ambiente: “Eles têm um foco muito claro – a escola dentro da aldeia sempre serve para fortalecer a cultura Guarani. Conclui a entrevistada que em sua opinião, o Cacique é o representante da comunidade, ele é um “relações internacionais” dentro da aldeia. A entrevistada continua: “a palavra final do Cacique sempre representa a palavra da comunidade. Então não é a vontade de uma pessoa; é a vontade de toda comunidade, sendo representada através daquela pessoa”. Observa-se a importância do cacique por manter as tradições e valores indígenas, bem como atuar em termos de relações externas com a própria administração da rede estadual de ensino. Identifica-se, assim, que as práticas de gestão na escola são nitidamente democráticas, respeitando a cultura Guarani, especialmente pelo fato de que as decisões são construídas no coletivo.

Na Escola há uma equipe diretiva não indígena, e um diretor e vice-diretor que são indígenas. Este compartilhamento ou ampliação da equipe diretiva é também um modo de assegurar a articulação da cultura Guarani com a proposta e práticas escolares. Para manter a cultura alimentar dos Guaranis a escola adquire os alimentos – alface, couve, batata doce, amendoim, aipim - da própria comunidade, o que foi permitido seguindo as normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Quanto às avaliações em larga escala, a escola não participa, pois as séries do ensino fundamental são compostas de um número muito pequeno de alunos. Como a escola não participa dessas avaliações, os professores não comentam, e esse é um assunto que não preocupa a escola. Welter (2019) indica que, semelhante aos excluídos de nossa sociedade, os estudantes que não participam da avaliação em larga escala estão dentro de processos sociais que os exclui, que não os deixa participar ou ainda que não permitem que sua identidade, faça parte da imagem que a sociedade apresenta de si própria e do nível de sua educação.

A avaliação da aprendizagem na escola envolve conhecer e respeitar a cultura Guarani sem preocupações de cunho mais burocrático, normativo ou de processos classificatórios. O importante é a avaliação da aprendizagem não contemplando apenas os conhecimentos e processos cognitivos, mas os comportamentos. A avaliação da aprendizagem ocorre por parecer descritivo, o qual é, inicialmente, escrito em português a partir da discussão e consideração das avaliações realizadas pelos professores não indígenas em diálogo com os professores indígenas, em Conselho de Classe, e, posteriormente, vertidos para o Guarani por um dos docentes indígenas.

Os professores da escola referem o quanto a cultura indígena implica o deslocamento e o reconhecimento do território, o que se relaciona com o nomadismo impregnado em sua cultura. Como diz Brandão (1990), quanto ao nomadismo dos Guaranis, são “grupos indígenas sempre nômades em busca da *Terra Sem Mal*”. Também Held e colaboradores (2011, p. 924) assim referem o tema do nomadismo entre os Guaranis – “o que delimita a noção de território, [é] entendido como espaço onde se dão as relações da comunidade.

As relações da comunidade escolar e dos componentes da aldeia Guarani do entorno da escola, com o meio ambiente, são de cuidado pois as práticas ancestrais que vão sendo mantidas de geração em geração voltam-se diretamente ao respeito e à preservação da natureza em diferentes dimensões – religiosa, de saúde, de interações sociais e vida. Como afirma a direção da escola, “a EMATER atua aqui no território indígena fazendo doação de mudas e sementes, mas há um certo descompasso entre a cultura Guarani e seu modo de cuidar da natureza e as práticas que a EMATER quer implantar”. Os indígenas conhecem e mantêm práticas tradicionais de cultivo, poda, colheita. “Para os Guaranis para tirar um pedacinho da casca de uma árvore, tu pede licença, faz um rezo, primeiro tem que perguntar”. Como afirmam os pesquisadores Kriegel, Azevedo e Silva (2014, p.211), “A maneira que os guaranis realizam sua agricultura tradicional e o manejo dos recursos naturais evidencia a íntima relação com o meio ambiente”.

É lastimável que esta percepção não seja compartilhada por diferentes instâncias do Estado e por toda a sociedade brasileira. Um debate importante e relacionado ao meio ambiente, refere-se à possibilidade de instalação de um lixão. Diz a direção da escola que

Uma questão importante é a instalação de um lixão ou aterro sanitário aqui bem pertinho e nós tivemos aí com os antropólogos do Ministério Público Federal, porque a questão indígena diz respeito ao Ministério Público Federal, avaliando todas as implicações do que é colocar um aterro sanitário ou um lixão em terra indígena. O problema da poluição que daí decorre, pois há três nascentes dentro da aldeia. A questão dos bichos que eles têm muito cuidado, eles gostam demais dos bichinhos. A questão das árvores, dos pássaros, questão do ar. Tudo isso, está colocado nos debates com eles. Nós na Escola tiramos um tema gerador para esse ano, o tema gerador era Terras, Saúde e Espiritualidade. Eram essas três palavras que formavam um triângulo que era o tema, na perspectiva do Paulo Freire. Era o tema gerador das nossas ações pedagógicas em 2019, a questão da terra, da territorialidade, a questão do avanço do lixão. Um debate, que tinha a ver com a questão da saúde e que tinha a ver com a questão da espiritualidade, porque para os Guaranis a terra, é como se tivesse vida, espírito, enfim.

As palavras da direção da escola e o programa com as palavras geradoras que a escola organizou para 2019, articulando Terra, Saúde e Espiritualidade, é também reafirmada por outros pesquisadores que estudam grupos Guarani Mbya.

A maneira como concebem e vivenciam a relação saúde/doença também está associada à espiritualidade e à cosmologia. Para eles, a doença pode surgir na pessoa porque a sociedade está doente. Então, para falar da doença, é preciso deslocar o problema do indivíduo para o coletivo, nos tipos de relações que se estabelecem na sociedade, na natureza e no sobrenatural (HELD e colaboradores, 2011, p. 925).

A relação dos Pode-se afirmar que, nesta aldeia Guaraní, a questão do meio ambiente e sua preservação é de fundamental importância e central em sua cultura. Assim, entende-se que a relação dos guaranis com o mundo natural, cosmológico, com a terra, flora, fauna e com a vida humana, de alguma forma, vai na direção dos debates acerca de cidadania global. Cidadania global que acentua a liberdade, os direitos humanos, a sustentabilidade do planeta e o quanto todos nós pertencemos à humanidade, para além das fronteiras nacionais. Um exemplo de cuidado com o meio ambiente no interior da Escola é a coleta seletiva de lixo.

Quanto a educação para a cidadania global vale lembrar o posicionamento de Reimers (s/d, p. 18).

(...) apoiar educadores para que as escolas possam promover direitos humanos, educar para os desafios globais compartilhados, educar para a cidadania engajada, focar em valores tanto quanto em habilidades, e ter as condições que possibilitem que as escolas sejam eficazes na realização daqueles objetivos. Isso é o que eu chamo de educação para a cidadania global.

Os objetivos a que Reimers (s/d, p. 18) se refere no trecho relacionam-se com os direitos humanos, também um valor, embora não pronunciado, entre os Guaranis. Da mesma forma, pode-se afirmar que os Guaranis mantêm estilos de vida sustentáveis, relacionados à não violência e cidadania global os quais são valores igualmente declarados entre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial na estratégia 4.7, que propõe, até 2030,

garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável¹².

No caso da escola e de sua comunidade, o desenvolvimento sustentável, estilos de vida voltados para a cultura de paz, são preocupações constantes e relacionadas a procedimentos inspirados em práticas tradicionais dos Guaranis e em sua cosmologia. Poder-se-ia dizer que são preocupações acompanhadas de ações há muito tempo praticadas entre os Guaranis Mbya.

O depoimento de uma professora oferece indícios do quanto temáticas relacionadas à cidadania global são trabalhadas na escola. A entrevistada destaca a autonomia e a liberdade dos estudantes, o que ela relaciona com práticas de direitos humanos na comunidade.

12 <http://3.94.150.200/os-ods/ods4/>

os adolescentes eles têm uma escolha de ir em uma reunião da comunidade dizer que eles querem ir para uma escola não indígena que funciona próximo à aldeia. Alguns alunos estudam lá, saíram da Escola Estadual Indígena KaraiArandu durante o ano. Isso ocorre pois eles têm autonomia. A comunidade escolhe uma escola diferenciada que vai fortalecer a cultura deles, o território deles. Eu acho que esta intenção de fortalecimento da cultura já é um entendimento assim de direitos humanos, até também de cultura de paz. Para eles é uma resistência muito forte lidar com o preconceito e talvez fosse mais fácil se disfarçar nesse mundo globalizado. Dá para ver uma grande diferença dos adolescentes da aldeia que estudam na escola dos não indígenas, porque daí eles se vestem diferente, eles ficam com vocabulário muito diferente, porque afinal de contas, eles ficam o dia inteiro falando em Português, comendo lá a comida que não é tradicional e aqui na merenda a gente faz a merenda tradicional. Na outra escola tem cachorro-quente de merenda.

Continua a professora dando um exemplo de como trabalha em sala de aula e do quanto ela busca, em seu trabalho pedagógico, preparar os alunos para a compreensão das interligações globais e da globalização.

Então a gente trabalha globalização como um conteúdo. Ontem, na aula, eu estava trabalhando com eles, o conceito de “aculturado” e uma das questões que a gente discutiu é se eles se consideravam aculturados. A primeira resposta foi que não, porque eles falam a língua deles, porque eles têm a cultura deles que é muito diferente. Mas eu falei: vocês falam em Guarani no celular? Ai eles falaram “ah!!!” Eu também disse: todo mundo aqui está de calça, isso quando não é calça jeans. Ai eles fizeram “ah!!!”. Eles terminaram a aula dizendo: não, nós somos aculturados, por mais que a gente tenha essa luta de manter a cultura Mbya Guarani. Então, eu acho que a gente trabalha sim a globalização, inclusive eles entenderem a globalização também os faz enxergarem a resistência exercida. Quando eles falam no whatsapp, eles usam o guarani, quando eles salvam o nome de alguém no whatsapp eles salvam o nome tradicional, quando eles fazem o facebook, o instagram eles usam o nome tradicional. Então também é uma forma de levar a sua própria identidade, a sua cultura para o mundo, que lá na China, alguém pode abrir o facebook deles.

A interculturalidade, uma dimensão relacionada a direitos humanos e à cidadania global, é, de alguma forma, desenvolvida na Escola. Um exemplo é o evento intitulado “Dia Cultural” quando, escolas não indígenas são convidadas a passar o dia na Escola para conhecer a cultura Guarani, momento que mobiliza toda a aldeia, quando os estudantes, demonstram jogos, músicas, danças, sua alimentação e forma de viver Guarani.

1.2. Escola que abraça e é abraçada pela comunidade

Conclusivamente, pode-se afirmar que a Escola Estadual Indígena de Viamão, Rio Grande do Sul, desenvolve uma gestão sensível às dinâmicas da comunidade, profundamente articulada com a cultura da aldeia em que está situada, desenvolvendo práticas coletivas e de constante sociabilidade em grupo. Há práticas que demonstram respeito ao meio ambiente, à cultura indígena, o que afasta a Escola de procedimentos estritamente burocráticos, de busca de índices e de resultados e de rígida atenção às normas avaliativas homogeneizantes implantadas nos sistemas estaduais de ensino. Percebe-se uma sintonia entre todos os membros da comunidade escolar com as lideranças e, poderíamos dizer, com todos da aldeia.

O meio ambiente é objeto de atenção numa dimensão de cuidado de toda a comunidade escolar em diálogo com a tradição de cuidado da natureza, da terra e dos animais, arraigada na tradição da comunidade Guarani. A Escola está situada em ambiente rural, desenvolve práticas voltadas para a solidariedade, o compartilhamento e a preservação de tradições e da natureza.

2. Município de Tapes

O Município de Tapes é uma região baixa, caracterizada por sua horizontalidade, por um relevo plano e com vegetação predominantemente rasteira e arbustiva de pouca altura. Localiza-se na planície costeira às margens da Lagoa dos Patos e suas principais atividades econômicas estão relacionadas com o setor rural e produção de agropecuária, cultivo de arroz e reflorestamentos com árvores exóticas (CHOMENKO, 2007).

O Bioma Pampa na região de Tapes tem uma espécie de palmeira muito característica – o butiazeiro. A palmeira Butiá (Odorata, Yatay) é nativa do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Uruguai. Tapes está situado na região da Planície Costeira do Rio Grande do Sul, também chamada de Costa Doce do RS, possuindo vasta região de Butiazaís (BECKER, RAMOS, MOURA, 2007, p. 12).

A população estimada de Tapes, para 2019, alcança 17.300 habitantes. A extensão do município é de 805,452 km². Situado numa região plana, a bicicleta é um meio de transporte muito utilizado pelos moradores da região, de forma que, praticamente, cada morador tem sua bicicleta.

A taxa de escolarização em Tapes, na faixa etária entre 6 e 14 anos, chega a 97,8%. Sendo um município pequeno, o total de matrículas no ensino fundamental é de 2.102 e no ensino médio de 411; a quantidade de docentes do município alcança, no ensino fundamental, 124 professores e, no ensino médio, 39. O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental é de 5,5 e nos anos finais do ensino fundamental, 3,8. Há, no município de Tapes, 10 estabelecimentos de ensino fundamental e um de ensino médio¹³.

Na rede municipal apenas dois estabelecimentos de ensino participam do Ideb e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jose Divino Barbosa Pereira foi o único estabeleci-

13 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tapes/panorama>.

mento da rede que participou desde a primeira aferição. O Ideb observado e o Ideb projetado, em 2017, foi 6,1 e 5,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 3,7 e 4,6 nos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente (conforme divulgado no site do INEP/MEC).

Na entrevista realizada com a Secretária Municipal de Educação, professora Débora Toledo, destacou, além dos objetivos da Secretaria, a existência de colegiados com função educacional e democratizante – Conselho do Fundeb, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, dentre outros. Destacou também o esforço de formação esportiva da população estudantil. Afirmou inclusive, que o município está enfrentando o problema do lixão, mediante a implantação de um parque Butiazal. Esse enfrentamento positivo e visando à sustentabilidade e à preservação da espécie característica do Pampa, o Butiazeiro, já assinala para a perspectiva de cidadania global no município de Tapes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Divino Barbosa Pereira está situada em zona urbana. A EMEF, onde os dados foram coletados, atende a 553 estudantes entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Observa-se que a rua que dá acesso à Escola é pavimentada com paralelepípedos e que o prédio, construído em alvenaria, está bem conservado com condições de uso adequadas, com destaque à pintura e à boa conservação de cercas e do prédio. Embora situado em zona urbana, pode-se verificar a predominância de atividades rurais presentes no município pois observa-se, em rua próxima à escola, além de automóveis, bicicletas e um microônibus, a circulação de carroças e trator.

Embora a cidade de Tapes possa ser considerada de pequeno porte, quanto a população, atividades laborais e meios de circulação que transitam no centro da cidade, a Escola Municipal escolhida para estudo é a mais central e maior escola da rede municipal da cidade. Há um anexo construído na mesma rua e em frente à Escola, que é um amplo local esportivo, chamado de Centro Integrado de Multiuso Professor Álvaro Barbosa Cardoso.

O prédio, em alvenaria, da Escola Municipal, há condições de infraestrutura necessária ao funcionamento das atividades pedagógicas e circulação de estudantes. O mobiliário é adequado, bem conservado, observando-se diversidade e atualização dos recursos pedagógicos. Ou seja, é uma escola com recursos fundamentais para o desenvolvimento da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF).

As salas de aula para o EF dispõem de ar-condicionado, mesas e cadeiras para os estudantes e professor, quadro branco e mural para afixar trabalhos e avisos. As salas de aula para a EI são amplas, limpas e mobiliadas. Há armários coloridos para guarda de material pedagógico, ou seja, há espaços, mobiliário e equipamentos ajustados ao nível de ensino a que se destinam e à idade dos alunos da EI. Igualmente os banheiros são adequados e limpos, ou seja, com equipamentos pequenos para a EI, com condições de acessibilidade para crianças com necessidades especiais, e banheiros comuns em diversos locais, nas proximidades das salas de aula, e, inclusive, equipamentos próximos ao refeitório, para a higiene das mãos antes das refeições. Os corredores que dão acesso às

salas de aula são amplos, bem iluminados, limpos e dispoem de bebedouros. Todas as salas de aula estão equipadas e são bem conservadas, devidamente climatizadas e equipadas para atividades pedagógicas múltiplas. O refeitório é amplo, arejado, claro, bem equipado. O depósito de gêneros alimentícios, acessado pela cozinha é arejado, organizado, demonstrando cuidado para as ações de alimentação escolar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Divino Barbosa Pereira apresenta, portanto, boas condições de infraestrutura. Observa-se que os estudantes recebem da prefeitura uniforme completo e mochila.

Em relação a políticas de avaliação em larga escala os profissionais que atuam na escola, mostram-se satisfeitos com o Ideb alcançado, embora tenham críticas às avaliações.

como eu já tinha dito antes, em relação à prova Brasil e essas avaliações. Penso que elas têm muitas falhas. A questão de ser uma prova única para todo o âmbito nacional (...) É um sistema único, e nós temos alunos com necessidades especiais (...). Os alunos são enquadrados num patamar único. Então acaba as vezes, prejudicando o percentual, o nível da turma em relação a isso.

Os professores analisam que alguns alunos contribuem também para a avaliação, para o resultado da escola, mas eles têm um percurso diferente de outros colegas, e isso deveria ser considerado, com relação aos que frequentam a Sala de Recursos AEE. E continuam argumentando: *“aquele aluno com necessidades especiais, o que tem paralisia cerebral”*, traz consequências para a turma e para a escola.

Os professores e a equipe diretiva caracterizam o perfil das famílias de alunos da escola como muito diversificado. São famílias oriundas de diversos bairros, alguns com problemas de drogas, outros de bairros muito empobrecidos, embora alguns alunos sejam de famílias com bom poder aquisitivo. Relatam, inclusive que já ocorreram problemas em frente à escola como violências relacionadas a drogas, inclusive com morte.

São muitas críticas verbalizadas pelo corpo docente e administrativo – as avaliações em larga escala têm muito a serem revistas, principalmente em questões de inclusão; por outro lado, nunca se fez uma avaliação da avaliação, o Inep não ouve as escolas e o que elas têm a dizer a respeito. Por vezes as críticas são para as práticas realizadas no interior das próprias escolas: *“infelizmente algumas escolas têm o procedimento de, no dia da prova, retirarem os alunos de sala, alunos que tem dificuldade. Mas mesmo que se retire de sala o nomezinho deles continua ali na listagem”*. Há críticas que se estendem à falta de apoio e condições que possibilitem maior atenção para os alunos.

O perfil dos estudantes é de vulnerabilidade e pouco apoio da família. Ademais, não há, no município, um Centro de atendimento e apoio para casos de estudantes que necessitem de atenção de psicólogo, ou fisioterapeuta, de assistente social, ou outro tipo de atendimento. O grupo argumenta: *“temos muito a caminhar e temos poucas pessoas. Não temos psicóloga no município que possa atender na escola. A gente tenta na APAE um atendimento de psicólogo, de fonoaudiólogo. Temos uma infinidade de casos”*.

Os debates se encaminham para a questão do número de alunos em sala de aula afirmando que as turmas de alunos são numerosas com 26, 27 alunos e a equipe é pequena. Falta profissionais no Laboratório, na sala de informática, na biblioteca, na Orientação Educacional, além de pessoal de apoio. Os presentes opinam afirmando que com uma equipe pequena a Escola consegue até fazer muito, pois *“os professores são comprometidos”*, a escola tem 26 turmas, embora não conte com muito apoio especializado.

Quando a escola encaminha casos de alunos que necessitam de apoio especializado para técnicos da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal adota procedimentos integrando assistência, saúde e educação. São momentos em que há reuniões para estudar cada situação e *“alguns técnicos vão visitar as famílias”*, mas, quando a família percebe que está havendo uma mobilização maior em relação ao caso de seu filho, como a família procede? Tira a criança da escola.

Continua a professora relacionando as cobranças com os índices do Ideb e afirmando que a escola depende muito de *“fatores externos”*, inclusive problemas relacionados a drogas, lembrando que, no município, há um conselho de políticas antidrogas. Outros participantes lembram que a secretaria de assistência realizava projetos relacionados à gravidez precoce, prevenção de doenças. Diz a direção: *“A escola é muito cobrada, professor é cobrado na hora desses índices de provinhas de avaliações externas. Perguntam: o que que está acontecendo que a escola não está produzindo tanto quanto deveria? Mas ninguém questiona o porquê, sobre esses outros fatores que nós dependemos”*.

Quando a direção se refere ao comprometimento e a dedicação os alunos, podemos fazer referência ao conceito de profissionalismo docente. Esse conceito vincula-se a três contextos diferentes: (1) o contexto propriamente pedagógico que diz respeito as funções mais práticas e cotidianas do professor. No caso da Escola Divino, pode-se perceber que os professores, dentro das suas possibilidades, tentam organizar a sua rotina diária, buscando práticas diferenciadas; (2) o contexto profissional dos professores, que diz respeito a crenças, a rotinas e a procedimentos, produz um saber técnico, indicando que o grupo de professores é ativo, caracterizando a escola; (3) um contexto sociocultural que se refere a valores e conteúdos considerados importantes. Nesse conceito de profissionalismo docente, percebe-se o quanto os profissionais dessa escola estão engajados na causa da educação, demonstrando sua compreensão a respeito de ser profissional. Ao mesmo tempo, demonstram, inserção ao contexto vigente, quando se referem aos estudantes com deficiência, pois deixam o desenvolvimento destes estudantes como decorrente de questões socioculturais, onde, historicamente, o sujeito com deficiência, necessitaria de um olhar especializado/ médico, para ter condições de se reabilitar e poder estar no contexto propriamente pedagógico.

Quando indagados a respeito dos motivos que havia baixado o Ideb de 2015 para 2017, a direção argumentou várias situações: carência de professores habilitados pois foi um período que ocorreram muitas licenças que exigiram, inclusive, substituição de professor. Há também o argumento da evasão, além de considerarem a quantidade de alunos que estiveram presentes naquele dia para fazer a prova. Assim, *“então foram vários fatores”*, completaram.

Algumas professoras presentes relembram que há turmas que é preciso “*explicar bem mais devagar*”, embora outras se destaquem na dedicação, no estudo, em “*se ajudar, são unidos até hoje*”. Existem várias marcas de invisibilidade no processo de avaliação em larga escala no Brasil, considerando o formato de divulgação do Inep e a necessidade de interpretação dos dados por técnicos. Nesse sentido, Welter (2019) corrobora com as afirmações dos professores da Escola de Tapes, pois afirma que a avaliação em larga escala compreende somente parte da realidade educacional brasileira porque existem vários dados que são invisibilizados. Dentre eles, é possível indicar

(a) a realidade local dos estudantes, bem como seu capital social, econômico, cultural e educacional; (b) o rendimento em outras áreas do conhecimento para além de Português e de Matemática; (c) o desconhecimento sobre aqueles que não realizam as provas, mas que estão matriculados nas redes de ensino; (d) a série histórica do INEP que padroniza a divulgação dos resultados dos municípios priorizando as escolas urbanas; (e) a condição associada a aplicação das provas: -termais de 20 alunos matriculados nas turmas avaliadas; e (f) a ausência de monitoramento do rendimento dos estudantes de escolas rurais (WELTER, 2019, p. 36).

Quanto a outras políticas educacionais afirmam as professoras: “*O livro didático é um programa do governo federal, já a merenda é do município. Tem duas nutricionistas. A qualidade da merenda é ótima*”. Quanto ao transporte escolar, continua o debate: “*É do município; terceirizado. Não tem ninguém sem transporte, ninguém deixa de vir à escola por não ter transporte*”. Do município há também um projeto relacionado à música.

Quanto à inclusão, a Escola tem sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas as professoras presentes relacionam também inclusão com o problema da evasão. Continua a discussão acerca das práticas de inclusão: há um monitor e “*a professora tem que ter especialização na área*”.

As professoras presentes relatam acerca de práticas na escola, embora não refiram documentos e acordos internacionais que as fundamentam, nem acenam para outras possibilidades de atendimento. Por exemplo, não referem a Convenção da ONU (CONVENÇÃO, 2006) sobre os direitos das pessoas com deficiências, nem a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008. Não problematizam também o diferenciar para excluir e, os atendimentos da APAE, ao contrário, utilizam-se dos recursos da APAE, possivelmente considerando-a uma instituição com mais condições de atender especificidades dos estudantes, do que as escolas públicas da rede. Percebe-se um certo desconhecimento das conquistas dos movimentos em favor da inclusão escolar e das críticas a atendimentos que excluem estudantes de ambientes comuns de escolarização, confinando-os em classes e escolas especiais, reafirmando uma concepção excludente da educação (MANTOAN, 2011). No Brasil a Nota Técnica 04 (MEC, 2014) orienta a utilização de documentos emitidos por médicos, comprovando a situação de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Tal legislação pode, também, ser considerada excludente.

Quanto à cidadania global e os conceitos e valores a ela associados os professores afirmaram: “*cidadania acontece no dia a dia da escola, não colocar lixo no chão, e outras práticas e temas que são transversais ao trabalho nas diferentes disciplinas como questões ambientais, diversidade, respeito com o outro, percepção dos limites, direitos e deveres*”. A escola divulga suas ações e práticas pedagógicas na web¹⁴ indicando a amplitude de seu processo formativo, e complementa a gestora referindo-se aos projetos que envolvem diversos componentes curriculares:

Nos projetos que a gente tem, participa uma professora que trabalha Educação Física, dentro do projeto ela trabalha muito cidadania. (...) É como eu falei, no dia a dia, no convívio diário, não tem como fugir a esses temas, não tem como trabalhar questões do lixo sem falar em sustentabilidade; não tem como pedir que alguém respeite o colega, sem falar de ética, desigualdade, paz.

Aprofundando a reflexão em grupo sobre questões de cidadania global vários depoimentos demonstram práticas do cotidiano da escola.

Dentro do meio ambiente e sustentabilidade, a gente fez com os quintos anos uma visita à usina de reciclagem de lixo da cidade, levamos eles para mostrar como é que funciona. A gente trabalhou bastante o tema. Fizeram a reciclagem do lixo, em suas casas... Eu sou professora de ciências. Então é direto, a gente trabalha sobre a questão do respeito das questões dos animais, questões de cuidados.

Outra professora complementa aprofundando e exemplificando com uma atividade que realizou na comunidade com seus alunos.

Os alunos fizeram um questionário e aplicaram na comunidade, entrevistando moradores, então a gente viu que alguns tinham uma preocupação, outros não - eu não separo lixo nenhum. Então a gente viu que tem aqueles que são preocupados e os que não estão preocupados, e uma boa parte sem interesse nenhum. Então a gente vê como ainda temos o que caminhar, e mudar esse problema no município. E os problemas vem muito mais dos adultos do que dos jovens. Temos que trabalhar essa questão ambiental dentro da escola e buscar mais conhecimento a respeito.

Na opinião dos respondentes a dimensão de democracia que compõe a cidadania global é a menos trabalhada. “*Geralmente a gente impõe as regras (...) que vêm de cima para baixo*”. Dizem que é difícil conseguir a participação dos pais pois “*eles*” têm seus compromissos e, infelizmente, não conseguem acompanhar, embora a escola convide insistentemente. Algumas professoras afirmam inclusive, “*democracia é o tema menos*

14 <http://escoladivino.blogspot.com/>

trabalhado”, embora a escola tenha Conselho Escolar (CE), funcionando. Entretanto, acentuaram a prevalência no CE de temas: financeiro e prestação de contas. No caso dessa escola “democracia” pareceu ser o tema mais difícil de ser enfrentado pois o grupo o discutiu superficialmente, sem aprofundar, sem dedicar mais tempo para a reflexão.

Quanto ao Bioma Pampa, a escola não tem um projeto específico, mas como, nas proximidades, está uma unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com curso específico voltado para o meio ambiente, está havendo articulação entre a UERGS e a rede municipal inclusive para cursos. Uma professora afirma que houve um curso sobre os butiazais, e alunos do 8º ano participaram em 2018. Ainda assim, o tema deveria ser mais trabalhado na escola.

2.1. Ser “Divino” é privilegiar o compromisso social

A Escola Municipal de EF José Divino Barbosa Pereira, de Tapes, demonstra preocupação com as avaliações externas, mas, as práticas pedagógicas decorrem do dinamismo, contextualização e busca de qualidade mediante trabalho comprometido do grupo e de cada um dos profissionais que se responsabilizam e se envolvem com a situação de cada aluno. Os professores e equipe diretiva têm orgulho da escola em que trabalham o que fica evidente quando afirmam: *“isso é ser Divino”*.

Observa-se que *“isto é ser Divino”* pode decorrer do nível de profissionalismo dos professores que não demonstram opiniões que denotem amadorismo, que não demonstram preocupação constante com o controle de parte do sistema de ensino e na padronização, nem a salários e atenção cega a normas e regulamentos. Professores e equipe diretiva afirmam *“tem muito professor bom”*, que ama o seu trabalho, com protagonismo, autonomia, responsabilidade, sem abandonar crítica e autocritica. Utilizam, seu repertório cognitivo em favor dos alunos, da comunidade e das famílias, privilegiando seu compromisso social, do que decorre afirmativas, como *“apesar de todos os problemas eu acho que justamente por saber que temos esses problemas é o nosso comprometimento. Se nós não fossemos comprometidas e dedicadas à causa, nós não saberíamos de todos esses problemas, eles passariam despercebidos”*. Ser Divino é também preocupar-se com o meio ambiente e sustentabilidade, com a presença da Escola na web, mas, especialmente, olhar nos olhos dos estudantes e se solidarizar com sua situação.

Referências

BECKER, F. G.; RAMOS, R. A. ; MOURA, L. A. (org.) **Biodiversidade RS. Regiões da Lagoa do Casamento e dos Butiazais de Tapes**, Planície Costeira do Rio Grande do Sul. Brasília/DF: MMA/SBF, apoio Fundação Zoobotânica do RS, Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 2007.

BENCKE, G.A.; CHOMENKO, L.; SANT’ANNA, D.M. O que é o Pampa? In: CHOMENKO, L.; BENCKE, G.A. (org) **Nosso Pampa desconhecido**. Porto Alegre: Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul, 2016, p. 17 – 20

BRANDÃO, C. R. **Os Guarani**: índios do Sul – religião, resistência e adaptação. Revista **Estudos Avançados**, v.4, n.10, p. 53 – 90, 1990.

CHOMENKO, Luzia. Socioeconomia, cultura e ambiente. In: BECKER, F. G.; RAMOS, R. A.; MOURA, L. A. (org.) **Biodiversidade RS. Regiões da Lagoa do Casamento e dos Butiazais de Tapes**, Planície Costeira do Rio Grande do Sul. Brasília/DF: MMA/SBF, apoio Fundação Zoobotânica do RS, Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 2007, p. 34 – 45

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, ONU, 2006 Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>

CRUZ, R. C. Bioma pampa: gestão de recursos hídricos e conservação das águas. Mountain View, 2017 (2h32min06 seg). **Youtube**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MB_JE42Ix18&list=PLP_1euMMJK39TrCmx4d3_mcTkQXms2pp-4CM&index=2&t=0s

HASENACK, H.; WEBER, E. J.; VELEZ-MARTIN, E.; HOFMANN, G. S.; Dewes H. Bioma Pampa: oportunidades e desafios de pesquisa para o desenvolvimento sustentável. In: Evaldo Ferreira Vilela; Geraldo Magela Callegaro; Geraldo Wilson Fernandes. (Org.). **Biomass e agricultura: oportunidades e desafios**. 1ed. Rio de Janeiro: Vertente Edições, 2019. p. 123-140.

HELD, A. A. V. et all. Percepção de saúde na etnia Guarani Mbya e a atenção em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 923 – 933, 2011.

KRIEGEL, R. K., AZEVEDO, E. O., SILVA, F.F. Relação do grupo indígena Guarani Mbya com o meio ambiente: alicerces da agroecologia. **Revista em Agronegócios e Meio Ambiente**. C.17, n.1, p. 211- 226, jan./abr. 2014.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa: Educação Inclusiva na Prática**. Online, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica** nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

REIMERS, F. M. **Empoderando alunos para melhorar o mundo**. Um guia prático. Versão 1.0. S/D, S/Ed.364 p.

SILVA, M. D. Pampa: um bioma em transformação. Mountain View, 2017 (2h15min-38seg). **Youtube**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_RN-Go7hmb5Y&list=PLP1euMMJK39TrCmx4d3mcTkQXms2pp4CM&index=4

SUERTEGARAY, D. M. A., FUJIMOTO, N. S. V. M. Morfogênese do relevo do Estado do Rio Grande do Sul. In: VERDUM, R., BASSO, L. A., SUERTEGARAY, D. M. A. (Orgs.) **Rio Grande do Sul: paisagens e territórios em transformação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 11-26p.

SUERTEGARAY, D.M.A.; SILVA, L.A.P. Tchê Pampa: história da natureza gaúcha. In: PILLAR, V.D.; MÜLLER, S.C.; CASTILHOS, Z.M.S; JACQUES, A.V.A. (Ed.). **Campos sulinos: conservação e uso sustentável da biodiversidade**. Brasília: MMA, 2009, p.42-62.

WELTER, Cristiane. Os Invisíveis da Prova Brasil. Curitiba: Appris, 2019.

Sites consultados:

<https://comitepampa.com.br/bioma-pampa/>

<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/bioma-pampa>

<http://vhecologia.blogspot.com/2009/05/unidades-de-conservacao-em-viamao.html>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/viamao/panorama>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Viam%C3%A3o>

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya

<https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/premiados-recebem-o-trofeu-em-cerimonia-do-premio-educacao-rs/>

<http://3.94.150.200/os-ods/ods4/>

<https://pt-br.facebook.com/karaiarandu>

<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-agricultura-familiar>

<http://3.94.150.200/os-ods/ods4/>

https://www.researchgate.net/publication/320962520_Avaliacao_da_producao_de_cachos_de_frutas_em_palmeiras_de_Butia_Butia_odorata_Barb_Rodr_Noblick_Lorenzi/figures?lo=1

<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/campo-e-lavoura/noticia/mais-antigo-e-preservedo-butiazal-do-pais-fica-na-cidade-de-tapes.ghtml>

https://projetopampa.fld.com.br/uploads/publicacoes/Conservacao%20dos_butiazaais_2018.pdf

<http://www.tapes.rs.gov.br/index.php/secretaria-de-educacao-e-cultura/>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tapes/panorama>

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9812565>

<http://escoladivino.blogspot.com/>

ESCOLAS DO BIOMA CAATINGA

Eloisa Maia Vidal

Iasmin Costa Marinho

Willana Nogueira Medeiros Galvão



Introdução

Este capítulo apresenta informações sobre os municípios e as escolas do bioma Caatinga. A pesquisa se deu no município de Fortaleza, na Escola Estadual de Ensino Médio Aldaci Barbosa, localizada no Conjunto Palmeiras, um bairro com baixos indicadores sociais e econômicos; na Escola Municipal Prefeito Pedro Pedroso de Castro Castelo, situada no distrito de Carrapateiras, no município de Tauá, Ceará, e na Escola Estadual Gilberto Rola, situada no município de Mossoró, Rio Grande do Norte. Os trabalhos de campo foram realizados entre os meses de abril e junho de 2019, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas junto a gestores, professores, familiares e pais, e roteiro de observações para caracterização da escola, levantamento de condições de infraestrutura e de serviços, equipamentos pedagógicos, serviços públicos e condições gerais de funcionamento da escola.

A pesquisa contou com autorização prévia dos gestores das respectivas escolas, que, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os depoentes, possibilitou o uso das informações e dos dados coletados. No caso de Tauá, por ser uma escola pertencente à rede municipal, a visita foi previamente programada com a Secretária Municipal de Educação, com quem foi feito contato explicando os objetivos da pesquisa, e solicitando a indicação de uma escola com o perfil desejado, qual seja situada na região do semiárido, em localidade rural e que atendesse à oferta do ensino fundamental completo.

A seleção da Escola Estadual de Ensino Médio Aldaci Barbosa foi orientada a partir dos IDH-B¹⁵ de Fortaleza, um indicador construído com metodologia adaptada do cálculo do IDH e aplicada aos bairros da capital. A escolha recaiu sobre o bairro com menor indicador e, nele, a escola estadual de ensino médio. A Escola Estadual Gilberto Rola, de Mossoró, por sua vez, foi selecionada pelo fato de ser uma escola do campo, com uma trajetória educacional marcada por sobressaltos e mudanças que impactaram na sua identidade ao longo dos seus 41 anos de existência.

Durante as visitas às escolas foram desenvolvidas as seguintes atividades: observação e registro de dados sobre cada uma das escolas; entrevista individual com a diretora, entrevista com professores, totalizando 15 nas três escolas e entrevistas com familiares dos alunos, totalizando 10, incluindo mães e pais, e entrevista com 16 alunos.

1. Bioma Caatinga

Segundo o Ministério do Meio Ambiente, a Caatinga ocupa uma área de cerca de 844.453 km², o equivalente a 11% do território nacional. Engloba os estados Alagoas,

15 A criação do Índice de Desenvolvimento Humano para o recorte geográfico dos bairros da capital cearense (IDH-B) seguiu a metodologia utilizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde a década de 1990, que avalia o grau de desenvolvimento dos países utilizando como parâmetro o IDH, que corresponde a um indicador sintético composto por três dimensões: Renda, Educação e Longevidade. (Fonte: SDE, 2014, <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro>)

Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe e o norte de Minas Gerais. Rico em biodiversidade, o bioma abriga 178 espécies de mamíferos, 591 de aves, 177 de répteis, 79 espécies de anfíbios, 241 de peixes e 221 abelhas. Cerca de 27 milhões de pessoas vivem na região, a maioria carente e dependente dos recursos do bioma para sobreviver, sendo considerada uma das regiões semiáridas mais populosas do mundo.

É uma área “caraterizada por extensas superfícies planas com altitude variando de 300 a 500 m revestidas por florestas secas e vegetação arbustiva decíduas, cujas folhas são perdidas durante a estação seca” (TABARELLI et al., 2018, p. 25), sendo que grande parte possui “clima semiárido, marcado por temperaturas médias elevadas (entre 25° e 30° C) e baixa precipitação (entre 400 e 1200 mm anuais)” (p. 26).

O processo de ocupação humana da Caatinga se inicia no século XVI com a chegada dos colonizadores europeus e se faz a partir do uso do solo associado à presença de povos caçadores-coletores que incorporam a pecuária extensiva e a agricultura de corte e queima. Em decorrência desse processo histórico de uso do solo e vegetação, mais da metade da cobertura original da Caatinga já foi alterada. Hoje, a população que habita este bioma se concentra em grandes centros urbanos como as capitais dos estados do Nordeste, cidades de médio porte, como polos de desenvolvimento no interior de cada estado e grande quantidade de pequenas cidades distribuídas por todos os estados da região, em que a maioria das receitas dependem de transferências constitucionais dos governos federal ou estadual. Das cinco regiões do Brasil, o Nordeste é aquela que apresenta indicadores sociais e econômicos abaixo das médias brasileira, embora, nos últimos anos, tenham sido registrados avanços superiores aos de outras regiões.

2. Municípios e escolas

A seguir, procura-se descrever as principais características dos territórios relacionados aos municípios selecionados. A seleção das escolas foi realizada contando com auxílio das equipes técnicas das secretarias de educação, uma vez que o acesso a esses estabelecimentos de ensino pressupõe a concordância do órgão gestor da rede municipal ou estadual de ensino. Uma vez definidos os critérios de localização territorial – escola rural, escola urbana em região de alta vulnerabilidade social e escola do campo –, as equipes técnicas das secretarias de educação indicaram aquelas de perfil mais adequado à seleção.

2.1. Tauá

O município de Tauá é localizado na região dos Inhamuns, na Caatinga cearense, uma Área Suscetível à Desertificação (ASD). Nela se concentra elevado contingente demográfico e o sistema fundiário é marcado pela primazia dos minifúndios, fato que agrava a pressão das populações sobre a base dos recursos naturais. Além disso, o uso de técnicas agrícolas rudimentares tem contribuído para a aceleração das ações erosivas em relevos que são fortemente dissecados. Mesmo em vertentes com declives íngremes e sob proteção do Código Florestal, não tem havido preocupações com a manutenção do

recobrimento vegetal primário que se encontra muito degradado e sem possibilidade de recuperação ambiental.

O município de Tauá ocupa uma área de 4.018, 20 km², e sua distância em linha reta da capital, Fortaleza, é de 320 km. Possui clima tropical quente semiárido, pertence à bacia hidrográfica do alto Jaguaribe e apresenta uma vegetação caducifólia espinhosa e caatinga arbustiva aberta, situados na região conhecida como sertão dos Inhamuns. A população estimada em 2018 é de 58.517 habitantes, com uma densidade demográfica de 13,87 hab/km². Cerca de 26,06% da população é classificada como extremamente pobre, com rendimento domiciliar per capita de até R\$ 70,00 (2010). A administração pública é o maior empregador do município, com 2.031 dos 2.897 empregos gerados em 2016.

Em 2017, o salário médio mensal era de 1,6 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9,3%, totalizando 5.409 pessoas. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo corresponde a 53,1%. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,7 %, e a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 8,19 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 4,8 para cada 1.000 habitantes. Apresenta 32,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 90,8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 11,6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

O distrito de Carrapateiras, onde se situa a escola, foi criado em 1936 e fica localizado a 24 km do centro da cidade. Tem o solo propício para o plantio da mamona – daí a origem de seu nome. O referido distrito apresenta características específicas em relação a outras áreas do município de Tauá, pois, além dos terrenos ondulados com áreas pedregosas, possui chapadas e baixios. A vegetação é pouco densa, predominando velame, jurema, aroeira, marmeleiro, catingueira, mofumbo, pereiro e xiquexique.

Existe uma área de intervenção do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para o parcelamento das terras, por isso há uma presença significativa de colonos, parceiros, parceiros e pequenos proprietários; no entanto, se fazem presentes também grandes propriedades, onde os fazendeiros, com o auxílio dos vaqueiros, criam bois, cabras e ovelhas. Os colonos, parceiros, parceiros e pequenos proprietários trabalham na plantação de milho, feijão, banana, uva, mandioca, arroz, cana e capim, que serve de alimentação para o gado. É neste distrito que estão situados o açude e Perímetro Irrigado Várzea do Boi. Nas áreas irrigadas, existem dificuldades na distribuição de água entre os colonos e, no período da seca, esta situação se agrava.

O município de Tauá, segundo dados de 2018, possui uma rede municipal com 9.484 matrículas, sendo 2.262 na educação infantil, 6.341 no ensino fundamental e 881 em outras modalidades de ensino, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Matrículas do município por nível, etapa e localização, 2018

Localização	Educação Infantil				Ensino Fundamental		
	Total geral	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
Urbana	5.974	1.601	822	779	3.998	1.963	2.035
Rural	3.510	661	286	375	2.343	1.078	1.265
Total	9.484	2.262	1.108	1.154	6.341	3.041	3.300

Fonte: Seduc, 2019

Devido ao tamanho do seu território, 37% das matrículas são rurais; mesmo assim, ainda transporta 2.759 alunos, sendo 527 da educação infantil e 2.227 do ensino fundamental. No município há transporte escolar na educação infantil, inclusive de crianças de creche, em grande parte das vezes, por estradas sem asfaltamento e percursos que enfrentam acidentes geográficos como passagens molhadas, subidas de serrotes etc. Do total, 23,3% dos alunos de educação infantil se utilizam de transporte escolar e 35,1% dos alunos do ensino fundamental.

A rede municipal, em 2018, possui 526 professores, sendo 371 com nível superior completo e 155 com nível médio completo. Nos anos iniciais, 84,3% dos docentes da rede municipal possuem ensino superior completo, quando, na escola, apenas 55,6% dos professores estão nessa situação. Nos anos finais do ensino fundamental, a situação da escola é melhor do que a do município, pois 87,5% dos docentes possuem formação de nível superior, enquanto o município possui 86,8%.

2.1.2. Escola de Ensino Infantil e Fundamental Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo

A escola visitada em Tauá foi inaugurada em 15 de fevereiro de 2019, tendo recebido o nome de Escola de Ensino Infantil e Fundamental Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo. Situada na Vila de Poço da Onça, distrito de Carrapateiras, em Tauá. A escola teve suas obras iniciadas em 2015, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O estabelecimento de ensino possui 12 salas de aulas, diretoria, sala dos professores, cozinha, cantina, sanitários, ginásio poliesportivo e ampla área seguindo um projeto-padrão do Ministério da Educação e substituiu a escola anterior, João Casimiro de Oliveira, que atendia a demanda desse distrito rural. A nova escola ainda não consta no cadastro do Inep, e todas as informações disponíveis até 2018 encontram-se no nome da escola anterior. Dados de 2018 informam que a matrícula da escola era de 222 alunos, sendo 57 na educação infantil (24 em creche e 33 em pré-escola), 222 no ensino fundamental (113 em Anos Iniciais e 109 em Anos Finais), 11 alunos incluídos em classes comuns e 43 matrículas de educação de jovens e adultos.

A visita à escola foi agendada previamente, e a equipe foi recebida pela diretora e pela coordenação pedagógica. O acesso a todos os ambientes foi facultado, num primeiro momento acompanhado pela direção, que mostrou as instalações e explicou as funcio-

nalidades. No momento da chegada, já se encontravam na escola, um grupo de 4 mães que foram convidadas pela direção da escola para participar das entrevistas. Pelo fato de a escola atender a demanda de um distrito distante do centro da cidade, grande parte das famílias moram nas redondezas e colaboram de forma muito amigável com as demandas feitas pela direção da escola, como foi o caso da pesquisa. Também estavam disponíveis para participar das entrevistas um grupo de seis alunos do turno da tarde, para que aqueles do turno da manhã não precisassem ser retirados da sala de aula.

Por ser uma escola localizada a mais de 20 km de distância da sede da cidade, procurou-se investigar aspectos relacionados ao exercício docente e constatou-se que a adequação da formação docente se encontra em patamares muito inferiores à do município. Conforme o Inep (2014)¹⁶ a situação adequada corresponde ao grupo 1, sendo que nos anos iniciais, a escola possui apenas 20% dos professores nessa situação, enquanto o município detém 51,5%. Nos anos finais, a situação da escola é melhor que a do município, com 42,1% enquanto o município possui 35,5%.

Outra variável investigada foi o indicador de esforço docente. Importante destacar, que conforme o Inep (2014)¹⁷, quanto maior o nível, maior o esforço docente e no caso, tanto de Tauá, como da escola, prevalece o nível 4, sendo o esforço docente da escola maior nos anos iniciais (55,6%) e nos anos finais (87,5%) do que os do município (34,7% e 53,4%).

Uma variável que diz respeito à eficiência do sistema de ensino ou da escola é a distorção idade-série. Nesse caso, a escola apresenta, em 2018, taxa de distorção idade-série nos anos iniciais menor (1,8%) que o município (3,7%), enquanto, nos anos finais, ela é expressivamente maior (14,7% x 9,%). Esse fato aponta para histórico de reprovação e abandono ao longo da trajetória do aluno no ensino fundamental, o que prejudica o fluxo escolar.

16 A fundamentação legal possibilitou a identificação 5 (cinco) perfis de regência das disciplinas: Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído; Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; Grupo 3 - Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e Grupo 5 - Docentes que não possuem curso superior completo (INEP, Nota Técnica nº 020/2014).

17 Descrição dos níveis de esforço docente: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. (INEP, Nota Técnica nº 039/2014).

2.2. Fortaleza

Fortaleza possui mais de 2 milhões e 600 mil habitantes, e é a quinta capital do país em população (IBGE, 2019). Apresentando uma área de 314,930 km², tem a maior densidade demográfica entre as capitais do país, com 7.786,4 hab/km². É a cidade nordestina com a maior área de influência regional e possui a terceira maior rede urbana do Brasil em população, atrás apenas de São Paulo e do Rio de Janeiro. Com um IDH de 0,754 em 2010 situa-se no primeiro lugar entre as cidades do Ceará (IPECE) em termos de desenvolvimento humano.

O crescimento populacional da cidade se deu de forma desordenada, excludente e concentradora (COSTA, 2009, p. 144), empurrando para as franjas do território as populações menos favorecidas economicamente, como se poderá ver na descrição da constituição do bairro do Conjunto Palmeiras, onde está localizada a escola. Seu PIB per capita de R\$ 16.963,00 é 33% superior ao do estado do Ceará e a coloca como a 10ª cidade mais rica do país em PIB e primeira do Nordeste, mas com seus 119 bairros, é também uma das que apresenta maior desigualdades socioespaciais.

Fortaleza possui um comércio atuante e diversificado. Sua produção industrial está basicamente concentrada nos ramos de vestuário e calçados, artefatos de tecidos, couros e peles – alimentos, extração e beneficiamento de minerais não metálicos e produtos têxteis. A cidade tem 80,61% de sua economia centralizada no setor de serviços, 19,28%, na indústria e 0,11%, na agropecuária.

O município de Fortaleza, segundo dados de 2018, possui uma rede estadual com 75.626 matrículas distribuídas em 156 escolas. A escola selecionada fica localizada no bairro do Conjunto Palmeiras, situado na parte Sul da cidade e possui IDH-B igual a 0,119, o menor entre os 119 bairros que formam a capital. O bairro surge no início dos anos 1970, quando se inicia a construção da Avenida Castelo Branco, também conhecida como Av. Leste Oeste, uma iniciativa do poder público para ligar o setor industrial localizado na Av. Francisco Sá e seu entorno com o Porto do Mucuri, pela orla marítima. As populações que ocupavam este percurso precisaram ser retiradas, o que causou a mudança de moradores das favelas existentes como Cinzas, Moura Brasil, Oitão Preto, Braga Torres e Soares Moreno.

Parte da população dessas favelas foi enviada para uma área pertencente ao distrito administrativo do Jangurussu e assim nasce o Conjunto Palmeiras. Mais tarde, populações e residentes em áreas de risco, principalmente retiradas da favela Lagamar, situada no centro da cidade às margens do rio Cocó, foram removidas para o loteamento realizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, por intermédio da Fundação do Serviço Social de Fortaleza (FSSF).

Esse território, para onde eram evacuadas as populações que impediam o crescimento da cidade e prejudicavam a estética da capital nunca foi assistido pelo poder público, funcionando como verdadeiro depósito de pessoas. A Prefeitura não criou condições de infraestrutura, não fez nenhum tipo de beneficiamento no local nem instalou serviços públicos como água, energia, transporte ou vias de acesso.

O descaso do poder público e as condições de miséria fez surgir, em 1981, a Associação de Moradores do Conjunto Palmeiras, que marca de forma decisiva a organização e constituição do bairro, que só consegue adquirir esse *status* em 2007. Em 1998, a Associação de Moradores cria o Banco Palmas, uma rede de solidariedade entre produtores e consumidores, com moeda própria, e que ganhou repercussão nacional e internacional¹⁸.

2.2.1. Escola Estadual de Ensino Médio Aldaci Barbosa

A escola visitada foi inaugurada em 1977 por reivindicação da população que então se localizava no Conjunto Palmeiras e recebeu o nome de Escola Estadual de Ensino Médio Aldaci Barbosa. O nome é inspirado na história de uma assistente social que realizava trabalhos voluntários no atendimento de pessoas em bairros vulneráveis da Capital. Gradativamente, a escola foi atendendo às demandas daquela comunidade, iniciando com a oferta da alfabetização, até o ensino médio, único atendimento realizado pela escola atualmente.

Dados de matrícula de 2019 informam que 1.362 alunos cursam o ensino médio, sendo 547 na 1ª, 394 na 2ª e 421 na 3ª série. Quando observados os indicadores de rendimento da escola, constata-se uma taxa de aprovação de 85,5%, sendo o menor percentual de aprovação na 1ª série do ensino médio, em que de cada 5 alunos, um deles abandona ou é reprovado, sendo maior o abandono. Esse fato vem ocorrendo há muitos anos, tanto que a taxa de distorção idade-série do ensino médio no ano de 2019 é de 48,5%, ou seja, quase metade dos alunos matriculados estão um ano ou mais atrasados na relação idade-ano escolar.

No que se refere ao corpo docente, são 47 professores, dos quais 95,7% possuem formação de nível superior (INEP, 2019), mas apenas 59,5% possuem licenciatura ou formação pedagógica compatível com a disciplina para a qual se formaram e 28% são “docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona” (INEP, 2014).

O depoimento de uma funcionária aposentada que trabalhou na escola desde sua criação enfatiza a luta da comunidade por esse equipamento público.

O Aldaci nasceu depois de três anos que existiu Palmeira, 1977. Era na época que a Aldaci Barbosa, 75 para 76 ela comandava, tinha um trabalho lindissimo no Pirambu. Aldaci Barbosa Mota o nome dela completo. E ela andava por essas bandas do Pirambu. Então colocaram o nome da escola que inauguraram em 77, mas ela já tinha falecido. Começou com “alfabetizaçõzinha”. Aí foi cada ano aumentando, ficou até a 5º série, até a 4º, depois passou para 5º, para 6º, para 7º, para 8º. Ensino médio foi só na década de 1990.

18 Fontes: www.bancopalmas.org.br/oktiva.net/1235/nota/75303 e <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2016/04/conjunto-palmeiras.html>

A comunidade escolar apresenta grande envolvimento com o projeto pedagógico da escola, embora reconheçam que as condições de vulnerabilidade social da população é fator que impacta nos resultados de aprendizagem e nos indicadores educacionais da escolar. Outro aspecto que chama a atenção é o entorno da escola, que, segundo depoimentos dos sujeitos entrevistados, é afetado por violências, as mais diversas, grande parte delas associadas à pobreza.

No entanto, as observações durante o tempo que as pesquisadoras permaneceram na escola permitiu registrar um clima de cordialidade e harmonia entre todos os presentes, sendo possível notar respeito mútuo e gentileza. Em todos os momentos da visita, a impressão geral foi de uma escola em pleno funcionamento, com alunos e professores em sala de aula, participando com empenho e compromisso das atividades cotidianas. Embora a infraestrutura da escola apresente pontos de estrangulação e precariedade e gestores, professores e alunos tenham reconhecido necessidade de melhorias por parte do poder público, o clima escolar é bastante satisfatório.

2.3. Mossoró

A cidade de Mossoró, localizada no estado do Rio Grande do Norte, ocupa uma área de aproximadamente 2.100 km², com uma população de 297.378 habitantes (IBGE, 2019). O município fica localizado entre duas capitais, Natal e Fortaleza, caracterizando-se como uma das principais cidades do interior nordestino, e tem seu território localizado no bioma caatinga.

De clima tropical seco e muito quente o ano todo, o município possui uma rica vegetação típica da caatinga, caracterizada pela abundância de espécies de plantas mais secas, como o xiquexique, que apresenta porte espalhado e mais baixo, carnaubal e vegetação halófitas, formada por espécies de plantas, geralmente herbáceas e rasteiras, que suportam solos com uma alta concentração de sais (IDEMA, 2008). Segundo Dias et al. (2014), “Mossoró encontra-se entre os 20 municípios que mais sofreram desmatamento, dentro dos limites do bioma Caatinga, entre o período de 2002 a 2008” ocupando a 16ª posição (MMA, 2010).

O município é o maior produtor brasileiro de petróleo em terra e sal marinho. Possui grandes áreas territoriais ocupadas com a fruticultura irrigada, voltada para a exportação, e é num desses locais que foi selecionada a escola estudada, que, hoje, é um assentamento rural, denominado Eldorado dos Carajás. Esse assentamento se localiza na área da antiga Fazenda Maisa e foi criado em 2003, depois da falência da Mossoró Agroindústria S/A, representando a única oportunidade de cerca de 1.150 famílias saírem da miséria. Ocupa mais de 19 mil hectares distribuídos entre os municípios de Mossoró e Baraúnas, no Oeste do Rio Grande do Norte. Sua produção é voltada para a diversidade da agricultura familiar, sendo comercializada na Ceasa de Fortaleza e direcionada ao atendimento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), também conhecido pelos assentados como compra direta.

O PAA é operacionalizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e outros órgãos, visando à compra de alimentos (frutas, hortaliças, produtos manufaturados etc.) oriundos da agricultura familiar. A aquisição dos alimentos serve para distribuição em escolas, creches e casas-abrigo, dentre outros. O assentamento está organizado em 10 agrovilas e 12 associações legalizadas de trabalhadores rurais. A escola localizada dentro do assentamento pertence à rede estadual e oferece ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

2.3.1. Escola Estadual Gilberto Rola

A Escola Estadual Gilberto Rola, antes situada na vila Ângelo Calmon de Sá, antiga Empresa Mossoró Agroindústria/SA (Maisa), na zona rural de Mossoró/RN é hoje considerada escola do campo, situada no assentamento Eldorado dos Carajás II. A empresa Maisa, foi uma das pioneiras no ramo da fruticultura no estado, tendo encerrado suas atividades no ano de 2002. Tal situação veio a gerar a improdutividade da sua propriedade rural, tendo como consequência a desapropriação para a reforma agrária no final do ano de 2003, originando o Projeto de Assentamento (PA) nomeado como Eldorado dos Carajás II, mais conhecido como “Assentamento Maisa”, localizado entre os municípios de Mossoró/RN e Baraúna/RN.

Esta escola oferta quase todos os níveis da educação básica (exceto a educação infantil) possui características peculiares ao campo que se faz presente em suas construções, concepções e práticas. Os alunos são, em geral, filhos dos assentados, trabalhadores rurais. Bastante antigo, seu ato de criação data de 1978, e a portaria de funcionamento, de 1979. Desde sua origem, a escola tem ofertado o máximo de sua capacidade física, recebendo alunos do ensino fundamental ao médio.

A escola contou com matrícula total de 1.062 alunos no ano de 2018¹⁹, com oferta de atendimento nos três turnos de funcionamento, sendo um turno dedicado a cada segmento da educação básica. No ano letivo de 2018, foram lotados 41 professores efetivos, sendo 15 pedagogos e 24 professores com formação em áreas específicas e dois professores contratados. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e dois supervisores. Há dois profissionais de secretaria, dois zeladores e três merendeiras.

A estrutura física da escola é grande, antiga e apresenta significativa necessidade de reforma. Há bastante espaço e arborização, criando um ambiente agradável, mas as salas de aula apresentam sinais do tempo.

19 Informação fornecida pela diretora da escola em entrevista e confirmada com registros da secretaria.

3. Política educacional

A presença das políticas públicas nas escolas é identificada por ações ou insumos decorrentes de programas governamentais em seu cotidiano. Nesse sentido, foi possível perceber a existência de iniciativas do governo federal, estadual e municipal nas escolas de Tauá, Fortaleza e Mossoró. Vale assinalar a presença visível de três programas governamentais: livros didáticos, merenda e transporte escolar.

Durante a visita foi possível observar que a escola de Tauá possui significativa quantidade de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se encontravam na Biblioteca. A merenda escolar, assegurada a todas as escolas brasileiras pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Ministério da Educação, se faz presente, inclusive com a compra de parte da merenda por meio do programa de agricultura familiar. O transporte escolar é elemento estratégico ao acesso das crianças, professores e funcionários nas duas escolas – do campo, em Mossoró e rural, em Tauá.

Praticamente não houve queixas quanto a implementação do PNLD e do PNAE, sendo a política de transporte escolar apontada como a mais problemática. Nas escolas dos dois municípios (Tauá e Mossoró), persistem problemas comuns como precariedade dos veículos, superlotação, cumprimento dos horários e problemas de acesso decorrentes de ausência de estradas vicinais de qualidade ou impossibilidades decorrentes de barreiras físicas, como corpos d'água, serras, passagens molhadas, atoleiros etc.

Por ocasião da visita à escola de Tauá, verificou-se que ela participa das avaliações externas a exemplo do Saeb, que é nacional e do Spaece, a avaliação estadual, e ainda de uma avaliação municipal que neste ano estava suspensa, mas que o município possui e aplica com periodicidade anual.

Quando questionada sobre as avaliações externas que chegam à escola, a diretora da Gilberto Rola afirma que:

Eu não concordo [...] Eu acho que, esse tipo de avaliação, por exemplo, como a “Doce mais” que aconteceu o ano passado, que veio essa prova depois que a gente tinha concluído, quase concluído o ano letivo. E ela chegou e obrigou todas as escolas a fazer essa avaliação para avaliar o nível de ensino do aluno.

É bastante perceptível a forte crítica da gestora quanto às avaliações externas, quando argumenta que estas não levam em consideração a realidade onde estão situadas as escolas, menos ainda a trajetória dos alunos. Um dos professores confirma a fala da gestora quando afirma que “*Elas acabam não refletindo o quadro geral da escola. São avaliações de cima pra baixo, não respeita o contexto que a escola está inserida. E o que ela pede não necessariamente é a prática educacional do aluno*”.

A escola Aldaci Barbosa em Fortaleza informou que participa do Saeb e do Spaece, inclusive incluindo, na sua rotina escolar, momentos preparatórios para esses exames, com maior ênfase no Spaece, informação dada pelo diretor e corroborada por professores, que citaram também, momentos preparatórios para o Enem.

O que se observa nas três escolas é a constante presença de mecanismos de avaliação externa, que têm mobilizado as equipes gestoras e os professores para dar atenção a esses exames, embora, em algumas situações, sob protestos. Uma das queixas associadas às avaliações externas se refere ao desconhecimento delas sobre os contextos locais, para o qual os estudos de Almeida (2017, p. 3) também chama a atenção de que não se pode avaliar o desempenho educacional dos alunos de forma isolada – a escola e o seu contexto social – uma vez que é impossível negar a forte relação que existe entre este desempenho e a origem socioeconômica e cultural dos alunos.

4. Cidadania global

Quando indagados sobre questões relativas à cidadania e à cidadania global, a maioria dos entrevistados mostrou-se reticente. O entendimento sobre o termo “cidadania” foi muito associado a dimensão curricular e o estudo de alguns temas em História e Geografia. Já “cidadania global” pareceu ser um termo desconhecido para os entrevistados.

Um dos familiares da escola de Tauá descreve seu entendimento sobre cidadania a partir das seguintes considerações *“primeiramente é você cumprir os seus deveres. É... Vamos dizer, no caso aqui, é a gente trazer o filho para a escola, incentivar ele para vir para escola e nisso aí você já está praticando a cidadania dele e o cidadão pai também...”*.

Os professores da escola de Tauá apresentaram entendimento sobre cidadania e cidadania global associado aos direitos e deveres, como mostra o depoimento a seguir.

Eu acho que o cidadão é o indivíduo que participa diretamente da sua sociedade. Quando está participando, ele está ali ... exercendo a sua cidadania. Ele está exercendo os seus direitos, exercendo também ter consciência de ter que exercer seus deveres. Então assim, eu acho que cidadão é um indivíduo que está ali inserido numa determinada sociedade e para ele exercer a sua cidadania ele tem que tanto ter os seus direitos assegurados como cumprir os seus deveres (Professor 3)

No caso do termo “cidadania” a gestora do EEM Aldaci Barbosa afirma que

Cidadania é você conhecer seus direitos, conhecer seus deveres, ter as oportunidades da vida, para crescer, procurar ser do bem. E assim, como é que eu posso dizer a palavrinha [...] ter a questão de assim, de ter seus direitos preservados e conhecer, porque as vezes a pessoa não conhece, fica alheio, e não sabe que isso é importante.

A diretora da escola Gilberto Rola articula o entendimento sobre cidadania a *“respeito, é respeitar o outro, ter o seu direito, defender o que é direito, mas também cumprir os seus deveres, é uma troca”* e continua ilustrando com um exemplo, como descrito a seguir.

São ações, por exemplo, uma ação que a gente realizou recentemente foi o dia da escola, que era comemorando o dia da escola, onde cada um ia fazer algo dentro da escola para deixar o espaço melhor; aqui no sentido de pertencimento, eu acho que isso ela tá contribuindo para a cidadania. A valorização do que é público, quando se trabalha a questão de uma mobilização social como essa [Nesse dia estava acontecendo uma mobilização], quando ela busca reivindicar o que ela acredita ser de direito, que é uma escola de qualidade, um transporte de qualidade.

Um dos professores entrevistados na EEM Aldaci Barbosa também afirma que

[...] tem até um autor chamado José Miranda de Carvalho diz que, a cidadania no início da República estava mais para “estadania” do que cidadania. Então a gente começa a inserir esses conceitos para os meninos entenderem o que é cidadania, o que é ser um cidadão. Como se pode ver na República a partir de alguns movimentos, como: Canudos, Contestado. [...] é a prática de luta por direito, que a cidadania nem sempre, aliás a cidadania não é dada ela é aprendida e conquistada, enfim, a partir desses exemplos né?! Eu acho que a disciplina de História está recheada de possibilidades, desde quando a gente fala de Atenas lá no 1º ano até hoje, enfim, hoje mais do que nunca.

Para um dos familiares entrevistados, é “estar presente no colégio, não estar faltando (...) e ser obediente, do mesmo jeito que ele tem que ter obediência em casa tem que ter no colégio.”

Já sobre a “cidadania global” o depoimento mais emblemático foi o da diretora da Escola Gilberto Rocha, que afirma:

Tudo tem a ver com a gente, eu acho assim que a gente tem as nossas feiras culturais que abrangem todos esses temas, nós temos a semana da cidadania que é organizada pela Luiza com o diretor de turma, que cada turma apresenta, fica trabalhando durante todo o ano e traz para apresentar para as outras turmas. Nós temos, deixa eu ir pensando aqui, nós temos gincanas que abrangem, nós temos é (...) deixa eu falar mais o que (...) o dia a dia da escola, os projetos, as aulas de campo, engloba tudo isso aqui.

Um professor da escola de Tauá afirma que “Essa globalização e a cidadania eu acredito que é você se ver, não apenas como um cidadão local, um cidadão isolado, mas é ser um cidadão que a sua opinião, seus atos, as suas escolhas não reflete apenas em você, mas um todo, desde o município, o país e o mundo”.

5. Diversidade territorial

A escola de Tauá está situada em um território inóspito e em fase de desertificação, como se verá no depoimento da diretora. Embora haja reconhecimento da situação desse espaço geográfico, há também o registro do apego à terra e a decisão da permanência naquele espaço.

A relação dos alunos com o território é marcada por situações de conflito que implicam em apego, de um lado e em enfrentamento de dificuldades, de outro. Essa situação se evidencia em depoimentos de alunos que fazem referência àqueles que precisaram migrar com suas famílias para estados das regiões Sul e Sudeste, devido à falta de condições para sobrevivência no distrito de Carrapateiras. Essa migração, comum entre os habitantes do distrito, revela a hostilidade do território para quem nele mora, mas, segundo os alunos, quem vai sempre volta, mesmo que para enfrentar as situações adversas deixadas – *“A gente sai de Tauá, mas Tauá não sai da gente, aí a gente tem que voltar”* (Aluno).

Outro aspecto que mostra a relação dos alunos com o território se refere às condições de acesso à escola, uma vez que parcela expressiva dos que a frequentam depende de transporte escolar. No período chuvoso, o acesso à escola fica comprometido, e a frequência é prejudicada, como mostra o depoimento de um aluno ao afirmar que *“choveu e o carro não passa porque, às vezes, é bem complicado. As vezes falta em um dia importante e é bastante complicado”*. Inclusive, alunos de alguns povoados ficam impedidos de chegar à escola, como é possível observar no depoimento de um deles que diz que *“Sempre quando chove o pessoal da Mutuca, que vem Mutuca, Mutuquinha, Maximianes é bastante aluno e sempre não vem por causa das chuvas”*.

As entrevistas da diretora e dos alunos permitiram perceber a existência de ações especificamente voltadas para melhoria dos processos de degradação da região. Segundo a diretora, ela foi muito afetada pela cultura predatória do desmatamento, que teve consequências graves, com regiões que caminham para processos de desertificação. Isso provocou uma reação no âmbito do governo estadual, que juntamente com o governo municipal, realizaram estudos e prospecções para tentar reverter a situação. Na sua visão, nos últimos anos, a situação relativa à preservação do meio ambiente vem melhorando, inclusive com a participação da escola, como é possível constatar no depoimento a seguir.

E nossos avós foram criados de um jeito, nossos pais de outro, a gente de outro e nós estamos tentando fazer com que o nosso aluna-do tenha essa consciência de levar para casa, para trabalhar junto aos pais e as famílias essa questão de não desmatar, não queimar, a questão dos rios, porque estão desmatando os rios!

[...]

nós estamos trabalhando através das escolas, mesmo sendo a passos lentos, mas estamos fazendo. Nós aqui na escola fizemos uma época, um reflorestamento de uma área, inclusive, de umas das alunas. Eu não sei se ela chegou a colocar isso, de uma daquelas alunas que foi

é... é... entrevistada. Ele cedeu para a escola uma parte que ainda hoje tem fruto desse reflorestamento. Não foi muito bom porque em ano seguinte teve seca... (Diretora)

Esse trabalho, segundo a diretora, não é recente, mas precisa continuamente ser reiterado, e, na percepção dela,

a gente que está trabalhando junto ao nosso alunado, que a gente vem trabalhando isso a muito tempo, desde a época de quando a gente começou o projeto da Rádio Escola, que a gente ganhou através do projeto Mata Branca.

Os alunos também confirmam o trabalho que a escola desenvolve, envolvendo a temática sustentabilidade e meio ambiente, quando informam que já realizaram projetos de reflorestamento, conscientização sobre a prática inadequada de queimadas, e outros.

A Escola Aldaci Barbosa, em Fortaleza, tem uma forte ligação com o bairro, como afirma a funcionária aposentada. Nas palavras de uma das fundadoras da escola e participante ativa dos movimentos comunitários desde as primeiras migrações ou “transferências” de famílias de outros territórios para a região do Conjunto Palmeiras, o poder público literalmente abandonou as pessoas no terreno alagadiço destinado a elas. Todos os serviços públicos foram obtidos por meio de muita luta e enfrentamento com as autoridades, chegando a situações em que as manifestações adquiriam conotações mais acirradas.

[...] O bairro começou foi nas enchentes, a vila Cazumba, Lagamar, Poço da Draga, esse pessoal todinho que veio com uma enchente que houve. [...] Entre 73 e 74. E aí o povo foi colocado para cá. Essas terras pertenciam a um amigo do meu pai que tirava madeira daqui dos terrenos. Aí foram ficando, depois apareceu aquelas pessoas do interior, pelo projeto OPERFOR – Operação Fortaleza. Pagava dez reais, o terreno pagava de dez e dez reais na época. [...] Aí foi se organizando. Aí teve uma época que não tinha água, nem coisa para estação de água, a gente ameaçou cortar a tubulação, porque passava aqui dentro, ia para Fortaleza, e era uma vergonha, aqui não tinha água, não ficava para a gente. Aí houve luta Padre Chico, Osvaldo Filho foi uma das pessoas que mais se empenhou, a Socorro que era diretora do Marieta, o Joaquim...

Os professores, na grande maioria, não moram no bairro e sua relação com a comunidade se dá pelo trabalho que desenvolvem na escola. Têm consciência da situação de vulnerabilidade social da comunidade e dos alunos e, até mesmo por isso, apresentam certo fatalismo quanto ao desempenho dos estudantes. Os alunos, por sua vez, têm uma relação muito forte de pertencimento ao bairro. Conhecem a história dos seus familiares e reconhecem o território como um espaço conquistado às custas de muita luta por parte dos seus pais e de seus avós. Muitos deles têm uma visão circunscrita da capital, uma

vez que nunca saíram do Conjunto Palmeiras em incursões culturais a museus, cinemas e outras opções de lazer. Assim, entendem que o bairro basta a si mesmo.

A escola Gilberto Rola tem uma identidade muito forte com o território que ocupa, porque é a única presença educacional da região. Por estar situada dentro do Assentamento Eldorado dos Carajás II e atender aos assentados de toda a localidade, configura-se como uma instituição do campo, obtendo marcas de lutas próprias para sua efetivação no território e apoio do Poder Público.

O assentamento Maísa²⁰ é considerado o segundo maior do Nordeste e o 6º maior do Brasil com 19.709,09 hectares. O governo federal desembolsou R\$ 8.909.077,48 para sua aquisição, incluindo as benfeitorias (MEDEIROS, 2015). A gestora da escola Gilberto Rola se mostra conhecedora das lutas e movimentos que marcaram o assentamento, quando diz:

Porque a Maísa era uma empresa, e quando ela faliu foi quando começou a questão da integração desses movimentos sociais, no início os sem-terra, que era os únicos predominantes aqui, que hoje tem vários. Esses sem-terra começaram a fazer um estudo das terras aqui existentes, que não estavam sendo utilizadas, que não estavam sendo produtivas, começou a se trabalhar na questão da apropriação, na verdade não é bem essas palavras, mas aí eles começaram a fazer esse trabalho de busca, dar a essas famílias o local para elas morarem e produzirem.

O Incra informa que os assentados contam com créditos, assistência técnica, infraestrutura além de outros benefícios de apoio para o seu desenvolvimento e enfatiza que até o momento em que os assentados possuírem a escritura da terra, estes estarão vinculados ao Incra. Desta forma, os beneficiários não poderão vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros.

Durante as visitas à escola Gilberto Rola, observou-se um movimento organizado por alunos, pais, professores e comunidade, reivindicando por uma reforma prometida pelo Estado há alguns anos e que, até o atual momento, não havia sido realizada. A partir disso é possível perceber as dificuldades enfrentadas pela instituição devido seu acesso e condição de escola do campo junto ao poder público. Braga (2018, p. 89) afirma que o território, para além de um espaço geográfico, se caracteriza como um espaço “político, simbólico e cultural, onde a escola surge como sujeito construtor desta justiça territorial”.

Um dos efeitos percebidos no território da Escola Gilberto Rola é a migração das famílias. Por estar localizada na zona rural, professores e alunos necessitam de trans-

20 De acordo com o portal do Incra, assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário, em que, cada lote é entregue a uma família sem condições econômicas. Nisso, os trabalhadores comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar.

porte escolar para chegar até a escola. Todavia, isso tem sido um grande problema para a instituição, levando algumas famílias a irem morar na cidade. Algumas mães, como no caso de uma entrevistada, levou o filho para morar na cidade para não “prejudicar” sua trajetória escolar, pois, segundo ela,

[...] o ônibus se quebra frequentemente, quer dizer nossos filhos [...] até mesmo a gente fica sem aula, se conta às semanas que tem aula a semana toda, tanto para gente como para os nossos filhos. Aí eu digo, eles vão aprender? Não vão [...] porque não tem ônibus, o problema aqui é o transporte. Se uma mãe tiver condições e quiser que seu filho vá além, tipo para estudar no IFRN [...]. No Gilberto Rola só se for um aluno que ele esteja mesmo disposto a estudar, caso contrário, ele vai em busca de outra escola, porque aqui realmente [...] não é a culpa dos professores e sim do governo. Quando eu vi que meu filho aqui ele não ia para frente, eu fui embora para Mossoró, então voltei não porque quis, porque para mim os estudos daqui são instáveis, mas voltei por causa de minha mãe, e ele continua em Mossoró [...]

A falta do transporte escolar é o maior problema para o funcionamento da escola e interfere na aprendizagem dos alunos e na assiduidade e pontualidade dos professores. As dificuldades com o transporte escolar são consideradas pela gestora como o “câncer” da escola, pois acredita que afeta todo o desenvolvimento da instituição, uma vez que alunos e professores necessitam da assistência do transporte escolar.

Quando questionado aos alunos sobre a localização da escola e se há diferença em ser uma escola de zona rural, todos afirmam que sim, e o que prevalece em todas as falas é a questão do transporte escolar, e informam que já passaram meses sem assistir aula devido a esse problema.

O território em que a escola está localizada dificulta a chegada de políticas públicas, relegando-a e deixando-a entregue a própria sorte. Nota-se, por meio das reivindicações da escola por melhorias, o quanto o território como espaço geográfico se firma na concepção deste como espaço político, de relações sociais, como diz Fernandes (s. d., p. 4): “o espaço social é uma dimensão do espaço geográfico e contém a qualidade da competitividade”.

O território como um espaço de relações sociais, de cultura e afins, se caracteriza também pela relação de pertencimento dos sujeitos que ali residem. Mães e alunos, quando indagados sobre uma possível mudança de seus filhos/netos de escola, afirmam que não mudariam, se o estado chegasse com solução para o problema de transporte e as greves que a escola faz. “[...] Você pega uma greve de dois, três meses para frente, quando chega aquele semestre o professor tem que dar a nota, você aprendeu o que? Vamos fazer um trabalho, uma gincana, não aprende. Lá fora ninguém quer saber não. A escola é boa, o que não é bom é ele (O Estado) nos esquecer” (Mãe, Gilberto Rola, 2019)

Percebe-se, nas falas das entrevistadas, que elas não desejam mudar de escola; ao contrário, desejam mudança para a escola, anseiam que o estado cumpra seu papel com

ações que melhorem o desenvolvimento da escola, assim como afirma o aluno: *“Se fosse para eu escolher em mudar de escola ou uma reforma, acho que preferia a reforma, seria pertinho de casa. Eu gosto daqui, mas eu acho que precisa melhorar”*.

Identificar-se como pertencente àquele território, mesmo em meio as dificuldades, é um exercício de autoconhecimento. Quando o sujeito permanece e insiste naquele determinado local em que reside, mesmo se confrontando com os problemas do território, tal sujeito “aponta para a importância de um lugar seu”, evidenciando a luta por pertencimento e vinculação inclusive a espacial (VARGAS, 2016, p. 5)

Se, de um lado, atribui-se ao território o movimento (social, político e cultural), de outro ele também se firma nos aspectos subjetivos e simbólicos, como por exemplo, a identidade, que se expressa por meio da relação com o valor de apropriação, que se dá não apenas de forma individual, mas também coletiva. Assim sendo, a identidade resulta do trabalho recorrente da construção social, política e geográfica, que envolve todos os agentes sociais (JORGE, 2009, p. 237 - 240).

Considerações finais

As três escolas pesquisadas no Bioma Caatinga, cada uma à sua maneira, mostram o quanto o território marca a sua existência e a sua configuração. Em todos os três estabelecimentos de ensino, é recorrente a frequência de alunos provenientes de estratos sociais economicamente vulneráveis, embora a natureza das vulnerabilidades seja distinta: violência na Aldaci Barbosa, pobreza extrema e falta de opções de trabalho nas escolas de Tauá e Mossoró. Mesmo assim, percebe-se, por parte de todos os atores escolares, um apego àquele espaço, e a decisão pela permanência, mesmo para aqueles que migram e depois de um tempo, voltam.

A formação da consciência social se faz presente de forma diferenciada também, sendo mais perceptível nos sujeitos da escola Gilberto Rocha, cujas críticas são mais claras e politicamente mais qualificadas; na escola de Tauá, se percebe um certo conformismo com o destino preconizado pelas condições de pobreza e na escola Aldaci Barbosa, mesmo localizada na metrópole, os alunos são alijados do acesso a bens culturais e sociais da cidade grande, mantendo-se circunscritos àquele ambiente de bairro, transformado no seu universo particular e que não tem grande motivação para de lá sair. De certa forma, sentem-se fadados a lá permanecer durante suas vidas.

A presença do poder público é também observada a partir das relações que se estabelecem com os órgãos superiores da educação. Em Tauá, o depoimento da diretora e dos professores mostram proximidade com a SME e Prefeitura, especialmente nos últimos tempos, quanto ao atendimento das demandas educacionais. Em Mossoró, há o reconhecimento do abandono e da distância física, institucional e política estabelecida pelos órgãos centrais em relação à escola, que, por ser da rede estadual, deve ser assistida e cuidada pela Secretaria Estadual de Educação. Na escola Aldaci Barbosa, embora a direção informe da profícua articulação com a Secretaria de Educação via Superintendência de Fortaleza, os professores são críticos em relação às necessidades da escola que não são supridas pelos órgãos superiores.

O que se depreende do estudo nas três escolas do bioma Caatinga é que elas têm uma profunda e arraigada relação com o território no qual estão inseridas, e por eles são marcadas. As dificuldades de um povo que vive numa terra inóspita, árida, de clima quente e com baixa pluviosidade, de certa forma, se reflete nos ambientes escolares com poucas opções de espaços pedagógicos (exceto a nova escola construída em Tauá), ambientes desprovidos de decoração.

No entanto, é perceptível por parte de todos a persistência, que como já descrevia Euclides da Cunha n'*Os sertões* (1902)

Buckle, em página notável, assinala a anomalia de se não afeiçoar nunca, o homem, às calamidades naturais que o rodeiam. Nenhum povo tem mais pavor aos terremotos que o peruano; e no Peru as crianças ao nascerem têm o berço embalado pelas vibrações da terra. Mas o nosso sertanejo faz exceção à regra. A seca não o apavora. É um complemento à sua vida tormentosa, emoldurando-a em cenários tremendos. Enfrenta-a, estóico. Apesar das dolorosas tradições que conhece através de um sem-número de terríveis episódios, alimenta a todo o transe esperanças de uma resistência impossível.

Referências

ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 22, núm. 69, abril-junio, 2017, pp. 361-384.

BRAGA, F. S. A cidadania territorial na formação inicial de professores de geografia em universidades portuguesas e brasileiras. **Tese de doutorado**. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2018.

COSTA, M. C. L. Arranjo familiar e a vulnerabilidade na região metropolitana de Fortaleza. In: COSTA, Maria Clélia Lustosa; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia (Org). **Vulnerabilidade socioambiental na região metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, p. 139 – 163. 2009. 298 f.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**. Volume 1. Ministério da Cultura Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000153.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

DIAS, P. M. S.; DIODATO, M. A.; GRIGIO, A. Ma. Levantamento fitossociológico de remanescentes florestais no município de Mossoró-RN. **Revista Caatinga**, Mossoró, v. 27, n. 4, p. 183 – 190, out. – dez., 2014.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** s. d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Cidades. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2021.

IDEMA. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte - IDEMA. **Perfil do seu município - 2008.** Natal, 2008. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Municipal 2019.** Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>. Acesso em 21 jan. 2021.

JORGE, R. R. Território, identidade e desenvolvimento: uma outra leitura dos arranjos produtivos locais de serviços no rural. **Tese de doutorado.** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, USP, 2009.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Biomass.** Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/biomass/caatinga.html>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MEDEIROS, K. N. de. Desenvolvimento rural e agricultura familiar em áreas de intervenção estatal: o caso do assentamento El Dourado dos Carajás II (RN). **Dissertação de mestrado.** Universidade Federal Rural do Semi-árido, UFERSA. Mossoró-RN, 2015.

TABARELLI, M.; LEAL, I. R.; SCARANO, F. R. e SILVA, J. M. C. da. Caatinga: legado, trajetória e desafios rumo à sustentabilidade. **Ciência & Cultura.** Ano 70, Número 4, Out./Nov./Dez de 2018.

VARGAS, M. A. R. Moradia e pertencimento: a defesa do Lugar de viver e morar por grupos sociais em processo de vulnerabilização. **Cad. Metrop.,** São Paulo, v. 18, n. 36, pp. 535-557, jul 2016.

ESCOLAS DO BIOMA AMAZÔNIA

Sofia Lerche Vieira

Willana Nogueira Medeiros Galvão

Iasmin da Costa Marinho

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Mariza Felipe Assunção



Introdução

Este capítulo sistematiza informações sobre as escolas do Bioma Amazônia focalizadas pela pesquisa: EMEIF Sorriso de Maria (Abaetetuba – PA) e EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva – PA). Os trabalhos de campo foram realizados em abril de 2019²¹, tendo sido organizados em dois momentos: 1) realização de entrevistas semiestruturadas junto a gestores, professores, familiares e pais, mediante autorização prévia dos diretores das respectivas escolas e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os depoentes, para uso das informações e dados coletados; 2) aplicação de roteiro de observações para caracterização da escola, levantamento de condições de infraestrutura e de serviços, equipamentos pedagógicos, serviços públicos e condições gerais de funcionamento das instituições escolares.

As visitas foram previamente agendadas com as Secretarias Municipais de Educação dos dois municípios, com quem a equipe de pesquisa estabeleceu contato inicial para apresentação dos objetivos do estudo e seleção de escolas que atendessem ao perfil identificado pela pesquisa. A escolha da EMEIF Sorriso de Maria se deu em função de suas características, escola ribeirinha, que embora de ensino fundamental acolhia também alunos do ensino médio no seu espaço físico. Escola com uma trajetória educacional marcada por mudanças e lutas que impactaram na construção da sua identidade atual e na forma como se organiza. A escola EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva também foi selecionada em decorrência de suas características, escola quilombola que atende uma população remanescente de quilombo e que habita em uma região ribeirinha. A instituição passou por diversas transformações ao longo da sua existência, inclusive mudança de prédio, recebendo novo espaço físico e o título de quilombola.

O trabalho de campo desenvolvido nas duas instituições possibilitou a entrevista com 2 diretoras, 9 professores, 9 alunos e 8 familiares, incluindo mães e pais, totalizando 28 sujeitos entrevistados, cujo depoimentos serão abordados ao longo do capítulo.

1. Bioma Amazônia

O Bioma Amazônia é um conjunto de ecossistemas constituído pela maior floresta tropical do mundo – a Floresta Amazônica – e pela maior bacia hidrográfica do Brasil, o Rio Amazonas. É considerado um dos maiores biomas do mundo e ocupa cerca de 49% do território brasileiro (IBGE, 2019), estendendo-se pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima e algumas partes dos estados do Maranhão, Tocantins e Mato Grosso, constituindo assim a Amazônia Legal, que transcende a região Norte, incluindo ainda estados do Nordeste e do Centro Oeste.

Histórica e internacionalmente a Amazônia é reconhecida como a região de maior biodiversidade do planeta. De clima tropical, caracteriza-se por muitas chuvas e elevada

21 Colaboraram na pesquisa do Bioma Amazônia as bolsistas de iniciação científica: Grazielle de Assunção Azevedo, Lidiane de Almeida Batista e Nathalia Amanda Siqueira dos Santos, da UFPA – Campus Abaetetuba, que apoiaram a redação do relatório e Maria Beatriz Pinheiro Dias, que auxiliou na transcrição de entrevistas.

umidade do ar. Sua vegetação é classificada em três categorias: mata de terra firme, mata de igapó e mata de várzea. Sua fauna e flora são extremamente ricas e ainda insuficientemente descritas e analisadas pela ciência.

Maior floresta tropical do mundo, o território da Amazônia equivale a 1/3 das reservas de florestas tropicais úmidas que abrigam a maior quantidade de espécies da flora e da fauna. Com 20% da disponibilidade mundial de água doce, possui também grandes reservas minerais. Uma infinidade de espécies vegetais e animais estão abrigadas na floresta amazônica, que dispõe de 1,5 milhão de espécies vegetais catalogadas, 3 mil espécies de peixes, 950 tipos de pássaros, entre outros elementos na rica diversidade faunística e florística. (IBGE, 2019).

A Amazonia é caracterizada por complexa socio biodiversidade com vastas belezas; imensas extensões territoriais de florestas; bacias hidrográficas de caudalosos rios, aliada a seus furos e igarapés; diversificada fauna e flora. Também se traduz por marcante diversidade territorial e sociocultural. São populações urbanas e povos do campo, da floresta e das águas que fazem do bioma Amazônia um mosaico de culturas e práticas sociais. São indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, entre tantas outras diversidades de povos amazônicos.

O capital exerce permanente pressão e tensionamento na Amazônia, marcada pela exploração de recursos naturais e disputa ostensiva do mercado pela ocupação da região em decorrência de seu potencial hídrico, mineral e de biodiversidade. As estratégias desenvolvimentistas do Estado sobre o território têm sido marcadas por grandes projetos de infraestrutura, a exemplo de hidrelétricas, portuárias, entre outras. Situações dessa natureza tem exercido forte pressão sobre os territórios mais preservados no mundo, a exemplo da Amazônia, com incidência sobre terras agriculturáveis, de florestas com rica biodiversidade e água abundante (CASTRO, 2017).

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado em dois municípios desse território: Abaetetuba e Tomé Açu, ambos no estado do Pará, a seguir caracterizados.

2. Municípios e escolas

A seguir, procura-se descrever as principais características dos territórios relacionados aos municípios selecionados. A seleção das escolas foi realizada com auxílio das equipes técnicas das secretarias de educação, uma vez que o acesso a esses estabelecimentos de ensino pressupõe a concordância do órgão gestor da rede municipal. Definidos os perfis de escolas a visitar²² – uma escola ribeirinha e uma escola quilombola – as secretarias colaboraram no processo de seleção das instituições que consideravam mais adequadas ao perfil.

22 No plano original da pesquisa, seriam visitadas na Amazônia uma escola ribeirinha e uma escola indígena. Não tendo sido possível por questões operacionais, optou-se por incluir uma escola quilombola. Escolas indígenas foram visitadas no bioma Pantanal e Mata Atlântica.

2.1. Abaetetuba

Abaetetuba é localizada na Mesorregião do Nordeste Paraense, na Microrregião de Cametá, distante 110 km da capital do estado. O acesso é feito por meio de transporte bimodal fluvial/rodoviário ou por rodovia.

O município tem uma população estimada de 156.292 pessoas (IBGE, 2018), das quais aproximadamente 60% estão na zona urbana e pouco mais de 40% no meio rural. É a sétima cidade mais populosa do Pará e está situada à margem do Rio Marataúira, afluente do Rio Tocantins. É integrada por uma vasta rede hidrográfica, sendo esta navegável em praticamente toda sua extensão, o que permite o acesso às suas 72 ilhas que, em seu conjunto, representam a chamada Região das Ilhas.

Dados da Comissão Pró-Índio de São Paulo²³, instituição que historicamente atua no mapeamento de populações tradicionais no Brasil, indica que atualmente são tituladas em Abaetetuba comunidades no Alto e Baixo Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João (Médio Itacuruçá), Arapapu, Rio Tauaré-Açú, Arapapuzinho e Rio Ipanema, perfazendo 701 famílias com seus direitos ancestrais à terra regularizados. A outorga do título em favor da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) foi concedida pelo Instituto de Terras do Pará (Iterpa), em 2002, assegurando a posse da terra para os quilombolas numa área de 9.076.1909 hectares.

Do ponto de vista econômico²⁴, o município tem um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 1.337.194,37, sendo o PIB *per capita* de R\$ 8.718,18. O PIB de Abaetetuba o posiciona na 19ª colocação no estado do Pará e em 615º no Brasil. O percentual das receitas oriundas de fontes externas (2015) é de 93,1%. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é médio, com valor de 0,628. Do ponto de vista do trabalho e rendimento, o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,9 salários-mínimos. O percentual da população ocupada é 7,5% (IBGE, 2019) e o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salários-mínimos é de 52,6 % (IBGE, 2010).

No que se refere aos indicadores educacionais, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de Abaetetuba, em 2018, era de 99,3%. Os dados relativos ao Ensino Fundamental registram 26.935 matrículas, 1.204 docentes e 187 escolas (IBGE, 2018). O Ensino Médio contava com 7.544 matrículas, 544 docentes e 25 escolas (IBGE, 2018). Em 2017, o Ideb do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais foi de 4,6 e dos Anos Finais de 3,3. Comparando com outras cidades do Pará, o Ideb dos anos iniciais colocava o município na 36ª posição dos 144 municípios paraenses, mas em 1º lugar na microrregião e em 4.259º de 5.570 no Brasil (IBGE, 2018). No que se refere aos Anos Finais, esta posição era a 84ª em relação aos 144, 3ª na microrregião e 4833ª em nível nacional.

23 Conferir: <http://cpisp.org.br/ilhas-de-abaetetuba/>

24 Conferir: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>

A rede conta com 1.204 docentes no ensino fundamental e 547 docentes no ensino médio (IBGE, 2018). Possuem formação superior 65,5% dos docentes de creche e 58,9% da pré-escola. No ensino fundamental, esse quantitativo corresponde a 75% dos docentes dos anos iniciais e 59,7% dos anos finais.

2.1.1. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sorriso de Maria

O deslocamento da equipe de pesquisa da sede do município até a escola foi realizado por uma rabeta, pequena embarcação utilizada como principal meio de transporte da região. Após trajeto no Rio Caripetuba, a rabeta começou a se aproximar da escola e foi possível observar uma estrutura semelhante a uma casa de alvenaria, nas cores branca e azul, erguida no centro de uma comunidade de casas ribeirinhas, construídas tradicionalmente de madeira. Na lateral, uma igreja de cor amarela e o centro paroquial, onde, anteriormente, já funcionaram salas da escola. Um pequeno porto de madeira com escadas recebeu a rabeta que transportava a equipe.

Ao chegar na escola, a equipe foi recebida pela diretora, que permitiu o acesso a todas as instalações da instituição, organizou espaços e tempos para a realização das entrevistas e disponibilizou os dados referentes à escola para preenchimento do roteiro de observação. Foram realizados registros fotográficos e entrevistas com a diretora, 5 professores, 5 alunos e 5 familiares.

A instituição conta com 9 professores, sendo 4 vinculados à rede municipal e 5 à rede estadual. Conta também com 13 funcionários, sendo 2 efetivos e 11 temporários, todos da rede municipal. A escola recebe ainda o apoio de 5 rabeteiros²⁵ responsáveis pelo transporte dos alunos. Embora tendo matrícula oficial de 86 alunos (18 de Educação Infantil e 68 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental), distribuídos em 3 salas, na prática, a escola atende também 72 alunos da rede estadual (45 dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 27 do Ensino Médio). Tal situação decorre de circunstâncias peculiares ao território onde se localiza. Até o ano de 2018, a escola estadual funcionava em instalações precárias em salão comunitário ao lado da igreja local. Para abrigar os estudantes da rede estadual, foram reformados dois espaços (antigos galpões) com ajuda da comunidade escolar. O espaço da biblioteca é também utilizado como sala de aula para alunos de Ensino Médio. Desde o início do ano letivo de 2019, a escola abriga, portanto, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual²⁶.

A escola, parte de alvenaria e parte de madeira, como a maior parte das moradias, é modesta e pintada em cores alegres. Não há praticamente área para além do espaço físico por ela ocupado, e o pequeno quintal se mistura com trecho de mata nativa da região. Não há energia elétrica senão ativada por gerador a motor, o que torna as comunicações externas precárias. A escola conta com um pequeno pátio na entrada, uma sala de direção,

25 Condutor que pilota barco pequeno, com motor traseiro, típico da cultura local das ilhas de Abaetetuba.

26 Abaetetuba ainda não municipalizou plenamente o Ensino Fundamental, estando ainda sob gestão da rede estadual de ensino os Anos Finais deste nível de ensino, além do Ensino Médio que é competência dos Estados. Gomes (2008) e Mendes e Gemaque (2010), são alguns dos autores que analisam a questão da municipalização no Brasil, assim como no Pará.

biblioteca, cozinha, salas de aula, banheiro e um quintal. A escola apresenta ainda poço artesiano para o abastecimento de água, fossa como destino do esgoto e queima como destino do lixo.

Observou-se ainda, a chegada e a saída dos estudantes da escola. Notou-se que o embarque dos alunos nos barcos era feito de forma tranquila e sem atropelos, com os rabeteiros recebendo as crianças na entrada dos barcos.

A experiência da pesquisa na escola ribeirinha foi um dos pontos altos proporcionados pela expedição, não apenas pelo que se viu e ouviu, mas pelo clima institucional observado e vivenciado pelas pesquisadoras. Em todos os momentos da visita, a impressão geral foi de uma escola comum em pleno funcionamento, com alunos e professores em sala de aula, participando com empenho e compromisso das atividades cotidianas.

2.2. Tomé Açu

Tomé-Açu é um município localizado no Nordeste do Pará, a 216 km de Belém, capital do Estado, cujo acesso principal é pelas rodovias PA-140, PA 256 e BR 010. A população estimada é de 63.447 (IBGE, 2019).

Seus primeiros habitantes foram os índios Tembé, cujas tribos viviam em torno do Rio Acará-Mirim e cultivavam agricultura de subsistência. Os indígenas Tembé também são autodenominados de Tenetehara, da família linguística Tupi Guarani. Dados disponíveis no mapeamento de Povos Indígenas do Brasil (PIB) do Instituto Socioambiental (ISA), baseados no SIASI/SESAI (2014), do Ministério da Saúde, indicam que a população dos Tembé nos estados do Maranhão e do Pará é de 1.879 indígenas²⁷.

Em relação aos povos quilombolas de Tome Açu, uma conquista de décadas recentes foi o processo de titularização de suas terras. Dados da Fundação Palmares indicam que há 7 (sete) comunidades quilombolas no município: São Pedro, Forte do Castelo, Igarapé Murupaúba, Itabocal Ponte, TucumanDeua, Rosa de Saron e Nova Betel.

Do ponto de vista econômico, o município tem um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 639.356,36 mil (IBGE, 2017), sendo o PIB *per capita* de R\$ 10.360,83 mil. O PIB de Tomé Açu o posiciona na 3ª colocação na microrregião, na 76ª no estado do Pará e em 3.942º no Brasil. O percentual das receitas oriundas de fontes externas (2015) é de 91,6% (IBGE, 2017).

As principais atividades da cidade são associadas à produção agrícola e ao setor de serviços. Em relação ao trabalho e rendimento, o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,8 salários-mínimos. O percentual da população ocupada é 13,8% (IBGE 2019) e o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salários-mínimos é de 44,4 % (IBGE, 2010).

No que se refere ao território e ambiente, Tomé Açu possui uma área 5.145,361 km² (IBGE, 2019), com uma densidade demográfica de 10,98 hab/km² (IBGE, 2010). O percentual de esgotamento sanitário adequado é de 2,6%, de arborização de vias públicas

27 Consultar: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Temb%C3%A9>.

é de 41% e de urbanização de vias públicas de 2,7% (IBGE, 2010). Os indicadores de saúde registram uma mortalidade infantil de 14,78 óbitos por mil nascidos vivos (2017).

Segundo dados do PNUD (2010), sobre Tomé-Açu, o IDHM é de 0,586, classificado como baixo. O índice de esgotamento sanitário adequado é de 2,6%, a urbanização de vias públicas 2,7%, a arborização de vias públicas 41% (IBGE, 2010). Quanto ao principal indicador de saúde, a mortalidade infantil é de 14,78 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2017).

Em relação ao Brasil, o Ideb de Tomé Açu nos Anos Iniciais estava na 4.259ª posição em relação aos 5.570 municípios do país e nos Anos Finais na 3.817ª posição (IBGE, 2017). No que se refere aos indicadores educacionais, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de Tomé Açu é de 95,6% (IBGE, 2018). Os dados relativos ao Ensino Fundamental registram 14.628 matrículas, 593 docentes e 93 escolas (IBGE, 2018). O Ensino Médio conta com 3.865 matrículas, 72 docentes e 3 escolas (IBGE, 2018). Em 2017, o Ideb em nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,6 e dos Anos Finais de 3,9 (IBGE, 2017). Comparando com outras cidades do Pará, o Ideb dos anos iniciais colocava o município na 36ª posição dos 144 municípios paraenses, em 2º lugar na microrregião e em 4.259º no conjunto dos 5.570 municípios brasileiros (IBGE, 2018). No que se refere aos Anos Finais, está em 24ª em relação aos 144, 1º na microrregião e 3.817º em nível nacional.

A rede conta com 593 docentes no ensino fundamental e 72 docentes no ensino médio (IBGE, 2018). No município de Tomé-Açu 38,1% dos professores de creche tem ensino superior, enquanto na pré-escola este percentual é de 41,8%, subindo para 52,3% nos anos iniciais do ensino fundamental e 56% nos anos finais.

2.2.1. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Florência Inglis de Paiva

A escola Florência Inglis de Paiva está situada próxima ao Rio Acará Mirim, Ramal do Castelo, na comunidade Marupaúba, na zona rural do município de Tomé-Açu. A escola se destaca na vizinhança por sua aparência agradável, com instalações bem cuidadas e limpas. Está posicionada em terreno alto, com grama e jardim à frente, o prédio é aprazível e amplo, com espaços por onde professores e alunos podem transitar com facilidade.

A escola está instalada em um prédio novo, em formato circular, com pátio central coberto e aprazível e corredores nas laterais e na parte traseira do pátio. O acesso às salas de aula, biblioteca, sala dos professores, direção e banheiros é feito por esses corredores. No centro, está o pátio com mesas para refeições e uma cozinha. Na frente da escola há um pequeno jardim com grama e flores.

O grupo de pesquisadoras foi recebido pela diretora da escola que permitiu o acesso para observação e registro de dados sobre a escola. Foi realizada entrevista individual com a diretora, entrevistas de grupo com 4 professores; 3 familiares; e, 4 alunos. As pesquisadoras tiveram a oportunidade de observar a chegada e saída dos alunos e, inclusive, acompanhar o barco que transporta os estudantes no trajeto que realizam para acessar à escola.

A impressão da equipe a partir da visita, foi de que, embora denominada quilombola, a comunidade escolar não parece reconhecer-se enquanto tal. Com 6 professores, todos temporários, 12 funcionários e 240 alunos, sendo 30 na pré-escola, 95 nos anos iniciais, 84 nos anos finais e 31 na EJA, a escola, como um todo, não apresenta nenhum diferencial que permita perceber elementos da presença de uma cultura quilombola em seu contexto. É de se destacar nesse sentido que, de um conjunto de 12 entrevistados, apenas 3 se reconheceram como negros.

Nas duas escolas visitadas no bioma Amazônia foram realizadas perguntas sobre a relação da escola e da comunidade com o território, sobre as políticas que chegam à escola e sobre as estratégias de formação para a cidadania e para a cidadania global. Estes temas serão explorados nos próximos tópicos.

3. Política educacional

A presença das políticas na escola é identificada por ações ou insumos que denotam a presença de programas governamentais em seu cotidiano. Nesse sentido, foi possível perceber a existência de iniciativas do governo federal, estadual e municipal nas duas escolas visitadas. Este tópico trata de alguns sinais da presença e/ou ausência das políticas na escola.

A EMEIF Sorriso de Maria não participa de qualquer iniciativa de avaliação externa. As falas da diretora e de professores registram que em anos anteriores a escola participou de avaliações dessa natureza, embora não tenha sido possível reconstituir pelos depoimentos exatamente quando. Certo é que tal participação não ocorreu no ano de 2017.

Como a professora Ivana falou, eu concordo com ela sim. Não sei esse olhar, do governo quando ele vê a quantia de aluno, não sei por que faz essa indiferença. Eu acho assim, a gente como educação do campo necessita muito mais que as vezes outras escolas. Então assim, a minha opinião é que pudesse vir sem questões de quantia de aluno. Que a nossa escola pudesse ser contemplada, porque a gente já tem uma dificuldade muito grande, aí acontece essas provas, aí a gente não é contemplado? Aí fica complicado para gente da Educação do Campo, fica complicado. (Escola Sorriso de Maria_Professor 2)

Vale assinalar a presença visível de quatro políticas na escola: livros didáticos, merenda, transporte e Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)²⁸. Observou-se que a escola possui significativa quantidade de livros vinculados ao Programa Nacio-

28 O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME é uma política pública educacional do Estado do Pará direcionada “à expansão das oportunidades educacionais em nível de Ensinos Fundamental e Médio para a população escolar do interior do Estado em que não haja o Ensino Regular de modo complementar ao ensino municipal” (Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/lei-sobre-o-sistema-de-organizacao-modular-de-ensino-some-no-estado-do-para,99bddba8-9ee7-4805-a133-ba70373e599a>).

nal do Livro Didático (PNLD). Estes estão distribuídos em diferentes espaços – Sala da Diretoria, Biblioteca e Salas de Aula, em estantes de livre acesso por parte dos estudantes.

A merenda escolar, assegurada a todas as escolas brasileiras pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Ministério da Educação, se faz presente na instituição. Notou-se a presença de uma pequena cantina e de uma mesa retangular com dois bancos imediatamente em frente a este espaço, onde, durante o intervalo, o lanche das crianças foi servido. A diretora fez observações a respeito da dificuldade da chegada da merenda à escola, mencionando que se não fosse ela mesma se deslocar à Secretaria para receber os itens, as crianças seriam privadas da alimentação escolar.

Aqui não falha a merenda porque eu não deixo falhar, sou eu que tiro do bolso, que pago o transporte, carrego até lá na beira para colocar na rabeta e ainda pago quando chega aqui no porto. Então, eu faço de tudo para que não falhe, para que os alunos não parem de frequentar, porque tem alunos que vem por isso, a gente sabe a situação que existe. Aqui 100% da questão de renda é complicada. (Escola Sorriso de Maria_Diretora)

Essa questão corrobora com depoimentos fornecidos pelos professores em relação as dificuldades decorrentes da distância entre a escola e a cidade, onde está localizada a Secretaria de Educação. Esse fato impacta diretamente na chegada de determinadas políticas, como a da merenda escolar.

O transporte escolar é elemento estratégico ao acesso das crianças, professores e funcionários à escola. Pelos depoimentos colhidos durante a visita, a Secretaria Municipal assume a responsabilidade pela oferta do serviço, conforme prescrito na legislação brasileira, desde 2003 (LDB, Art. 11, VI). Entretanto, o faz de forma precária, gerando situação de desconforto entre as partes envolvidas.

Outra política com importante presença na escola é o SOME, iniciativa estadual de oferta de ensino às populações rurais. Tal sistema é constituído por módulos de ensino, mediante os quais equipes de professores se deslocam entre as escolas integrantes da iniciativa por 50 dias letivos, período durante o qual residem na comunidade onde estão lotados.

O SOME, que em 2020 completa 30 anos de existência, emergiu na década de 1980 no estado do Pará em caráter experimental sob gerência da antiga Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), sendo transferido para a Secretaria de Educação em 1982, lá permanecendo até os dias atuais. Historicamente estigmatizado como programa precarizado de educação para populações do meio rural paraense, o SOME foi por décadas a única oportunidade de escolarização para populações ribeirinhas, quilombolas, principalmente em nível de Ensino Médio. Pereira (2017), Nunes *et al* (2013) e Sacramento (2018) têm importantes estudos sobre o SOME, incluindo especificidades no município de Abaetetuba em comunidades ribeirinhas e quilombolas.

A Escola Florência também conta com políticas que possibilitam o funcionamento do cotidiano escolar. Em relação às iniciativas de avaliação externa, participa apenas da

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Na instituição foi possível assinalar a presença visível de três programas governamentais: livros didáticos, merenda e transporte escolar. Para além do acervo vinculado ao PNLD, em 2018 a Prefeitura de Tomé Açu, investiu na aquisição e distribuição de mais de 6.000 livros sobre a realidade amazônica, produzidos por autores paraenses, especificamente a Coleção Estudos Amazônicos Volumes I, II e III, da Editora Samaúma.

A merenda escolar, assegurada a todas as escolas brasileiras pelo PNAE, se faz presente na referida instituição. A aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou suas organizações, destinado ao PNAE se dá por meio de Chamada Pública. Observa-se na relação a prioridade para produtos locais, a exemplo de açaí, outros frutos cultivados no município como pupunha, cupuaçu, taperebá, entre outros, evidenciando a preocupação com a valorização da produção local do município.

Todas essas políticas colaboram para que a escola funcione plenamente e possa dedicar-se a sua função social: a formação do cidadão. Essa questão será abordada no próximo tópico.

4. Cidadania global

Quando indagados sobre questões relativas à cidadania e cidadania global, a maioria dos entrevistados, nas duas escolas, mostrou-se reticente. Apesar do uso das palavras geradoras e do estímulo às manifestações, as observações foram escassas, restringindo-se a alguns temas. A diretora da escola mostrou-se motivada a expressar-se sobre a questão da globalização, comentando sobre seus múltiplos sentidos e interpretações.

A globalização a gente puxa sempre para o lado da tecnologia, do mundo avançado... Mesmo a gente estando aqui que as vezes as pessoas dizem “ah, é lá no meio do mato”, não, não estamos, tanto é que nós estamos em uma luta agora de território em defesa do território devido ao avanço da globalização. Os portos das grandes empresas que estão chegando aí e isso vai nos atingir de forma ambiental criticamente, com a questão da poluição e tudo. Eu penso que é uma forma de progresso, não posso dizer que não é, mas junto com o progresso vem o regresso também, né? Porque não vem só coisa boa, vem coisa que não vai nos agradar, que não vai nos ajudar, a gente já sente os impactos, não sei se vocês viram quando chegaram mas Barcarena tá bem aqui, o porto do Conde tá bem aqui e a gente já percebe isso na nossa produção de açaí, quando chega na época de tirar, você percebe que o cacho do açaí ele tá verde, seco, preto, então não chega aquele período de você colher o produto bom, isso não acontecia antes, então, começamos a perceber que isso é culpa das empresas que estão perto de nós. Da poluição. Então a globalização você vê que todo mundo tem acesso ao celular; aqui quem usa mais sou eu porque meu trabalho depende disso e isso são avanços da globalização, então não estamos longe, mesmo estando aqui no meio

do mato, a globalização chega até a gente. Os avanços tecnológicos, trinta anos atrás eu estudava e não tinha isso aqui [computador] em lugar nenhum nas ilhas. Eu penso que para minha geração e dos meus pais, isso é uma situação de avanços e prejuízos, mas essa nova geração não vê isso, pensa que é só progresso como eu pensava na década de 80, quando foi implantado aqui em Barcarena empresa no porto. Um empreendimento, a gente não tinha para emprego e tal. E naquela época vestir uma farda da empresa “meu filho trabalha lá”, mas vimos no que deu, cada chuva que dá nosso pensamento tá lá, é avanço da globalização, mas não sei até quando isso vai ser benéfico. (Escola Sorriso de Maria_ Diretora)

Os depoimentos focalizam os impactos da globalização em territórios remotos como os dos entrevistados e suas consequências para a natureza e para o equilíbrio local. Uma das falas chama atenção para a precária chegada do acesso à energia, internet, etc em contraposição aos centros urbanos, nos quais esses serviços chegam com facilidade.

Olha, energia nós não temos, você vê aqui não tem energia, nesse campo aí... Tem um gerador, próprio da escola. Aí só funciona a noite quando é necessário, para encher a água, bater um açaí, que é o consumo. Aí, se você for numa casa atrás de energia para carregar um telefone não tem, só a noite, quando está funcionando lá. E aqui também não é todo tempo que nós temos, quando há falta de combustível não tem. (Escola Sorriso de Maria_ Professor 1)

As falas sobre globalização e ampliação do acesso à comunicação se contrapõem a depoimentos como esses que permitem perceber o quanto elementos básicos de subsistência ainda são negados a parcelas significativas da população, em particular àquelas residentes em territórios fora da esfera de abrangência dos centros de maior poder econômico.

Os depoimentos de professores sobre as questões relativas à cidadania remetem ao seu trabalho na formação de cidadãos conscientes e ativos na defesa de seus direitos. Suas falas indicam que, apesar das dificuldades, estes se sentem realizados por sua atuação na formação crítica dos alunos.

Nós como participamos ativamente dos movimentos sociais envolvendo a nossa categoria, envolvendo o nosso povo do sítio, porque assim, nós somos e representamos aqui a presença do estado, somos representantes diretos do estado, só que a gente representa ele de forma muito precária, a questão de espaço, a construção de escolas ou ampliação das escolas existentes, isso é muito complicado para nós, porque nem existe dignidade para os nossos alunos que estudam em espaços improvisados e nem para nós que somos funcionários públicos. Então essas políticas públicas não chegam efetivamente aqui. [...] Aqui os movimentos sociais são muito fortes, nossos alunos têm uma consciência política muito grande, sobretu-

do os nossos alunos que são daqui, no Rio Caripetuba temos alunos muito envolvidos, aguerridos e isso passa também pelo processo de formação que nós desenvolvemos com eles. Porque nós temos esse discurso sim. Não é só pela via sindical não, é uma construção de mundo, de querer que nossos direitos sejam ouvidos e respeitados e é isso que faz eles serem assim e ter esse discurso revolucionário. E isso é lindo. A gente percebe que dentro de todo esse contexto difícil para desenvolver nosso trabalho alguma coisa dá certo. (Escola Sorriso de Maria_ Professor 1)

Observou-se entre os entrevistados uma consciência significativa de seus direitos, evidência da presença da cidadania na Escola Sorriso de Maria e na comunidade onde está situada. A luta em defesa do território, a presença e atuação de movimentos sociais nas comunidades ribeirinhas é destaque na instituição.

A reflexão sobre o exercício da cidadania também aparece nas entrevistas da Escola Quilombola Florência, embora de forma menos detida. Os alunos associaram a globalização à conexão que estabelecem/devem estabelecer com o globo e locais para além do que residem: “Assim, o que eu sei... É que sou eu conectada ao mundo lá fora” (Escola Florência Paiva_ Aluna 2)

Os professores da instituição destacam seu trabalho em torno de questões de cidadania e sustentabilidade:

[...] Eu trabalho também dessa forma, globalização voltado mais para o 8º e 9º ano que é uma forma de mostrar para os alunos o meio que estão inseridos e não tem como ficar de fora disso, jamais. É... cidadania eu também trabalho de forma mais voltado para os 6º e 7º anos, também trabalho em sala de aula através dos livros didáticos e algumas orientações. Sustentabilidade também é praticamente é o contexto deles, que a maioria aqui na... na zona rural, eles trabalham com agricultura de subsistência, onde eles teriam que desmatar, para poder plantar, colher e vender” (Escola Florência Paiva_ professor 1)

Esse depoimento permite compreender a formação para a cidadania como conteúdo de disciplinar, que procura articular o que se ensina sobre sustentabilidade com a realidade dos estudantes. Outro elemento colocado pelos professores é em relação à maneira dos estudantes estarem e atuarem no mundo, os docentes chamam atenção para a necessidade, portanto, de se trabalhar questões culturais e de gênero. Diversidade é um dos temas centrais nas discussões da escola.

E aqui eu trabalho cultura, gênero e religião, tá?! Por quê? Porque eu acho que essa diversidade ela é aqui da comunidade Quilombola, porque não tem só quilombola, né? Como ela falou, vem gente de fora para cá e então, nós trabalhamos essa diversidade aqui. (Escola Florência Paiva_ professor 3)

Percebe-se que, em menor e maior grau, questões associadas à formação para a cidadania são trabalhadas em ambas as escolas e que o envolvimento da comunidade nesse processo é um diferencial para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na instituição.

5. Diversidade territorial

A EMEIF Sorriso de Maria é uma das muitas escolas da região das Ilhas e, aparentemente, não possui mecanismos de comunicação direta com outras unidades do mesmo território, senão nos momentos de planejamento ou acompanhamento viabilizados pela Secretaria de Educação.

O convívio transcorrido no período da visita permitiu perceber uma interação natural entre todos que circulam na escola. Se há uma distância física entre grande parte das moradias, quase escondidas em pequenos trechos de mata, por outro lado, há uma proximidade cordial entre os sujeitos, de quem se ajuda e se reconhece no outro. As crianças que frequentam a escola são filhos e netos de funcionários e professores. As lideranças comunitárias são próximas e parecem colaborar e participar das iniciativas da escola.

Sobre a relação dos alunos com o território, os entrevistados relatam que na comunidade os alunos só têm acesso à escola e à igreja. A única representação do estado que chega até a comunidade é de fato a instituição educacional, sendo também o principal contato das crianças com questões externas, uma vez que muitos estudantes passam meses sem se deslocarem para outras localidades ou até mesmo para o centro do município: “*Tem criança que passa dois, três meses sem ir a uma cidade*” (Escola Sorriso de Maria_professor 1)

Os depoimentos revelam que a escola se sente desassistida em determinados aspectos. A ausência de recursos e a distância, não apenas física, em relação à cidade e à Secretaria, acabam por impactar nas possibilidades de melhoria da educação na escola e, consequentemente, nas possibilidades educacionais dos alunos. Os professores relatam, ainda, os preconceitos que os alunos das ilhas sofrem ao chegarem na cidade:

[...] você vai sentir o impacto, da zona urbana, você vai sentir um impacto, o quanto a desigualdade está presente, o quanto... até a discriminação, porque alunos que saem daqui, eu falo isso por mim, a Leticia já enfrentou, enfrenta preconceito, nós enfrentamos preconceito. Só por falar que a gente é das ilhas, que chamam “do sítio”, que a gente mora assim, a gente já sofre preconceito. Então, é questão de preconceito, desigualdade, nesses sentidos há, entre escolas urbanas e escolas da zona rural. (Escola Sorriso de Maria_professor 1)

Notou-se, ainda, consciência de problemas relativos à preservação do bioma Amazônia, como foi possível verificar em reflexões da diretora sobre a presença de empresas de grande porte como uma multinacional, assim como a chegada de grandes grupos de atuação no agronegócio, ligados ao cultivo do açaí e outras culturas tradicionais.

A diretora explica que, diante das consequências desse processo de ocupação do território por grandes empresas e desequilíbrio da produção do açaí, a escola tem apresentado iniciativas próprias de pensar em novas possibilidades no sentido de ensinar e colaborar com a comunidade.

O que falta aqui são projetos técnicos, são projetos que incentivem a agricultura. Meio ambiente faz parte do nosso trabalho, tá no currículo, se trabalha no conjunto, com agentes de saúde, se traz uma parceria para dentro da escola, para desenvolver o trabalho, fazer a culminância do projeto e tudo. [...] Algumas plantas por iniciativa de professores, foram colocadas, bananeiras, coqueiros, o terreno não é nosso, mas foi uma iniciativa para eles preservarem, eles terem esse conhecimento. Principalmente aqui, você olha e dificilmente você vê uma árvore diferente. É só açaí e quem garante que o açaí vai ter sustentabilidade para o resto da vida? Não vai ter. Se acabou com os seringais, se acabou com as mangueiras, porque se achou que o açaí seria um plano para sempre, por conta da exportação nós temos o melhor açaí aqui, mas não é para a gente. Então a gente não vê hoje no açaí uma questão de sustentabilidade. Porque quanto mais se exporta, quanto mais se produz, mais o preço cai. (Escola Sorriso de Maria_ Diretora)

A escola está localizada no Rio Caripetuba ao qual, partindo-se da cidade de Abaetetuba via o rio Marataúira, se tem acesso de barco oriundo do porto deste rio, em viagem de cerca de 30 a 40 minutos de duração. Para os alunos que moram muito próximos, o acesso é feito por “caminhos”, pequenas passagens de terra ou improvisadas rampas de madeira, situadas entre as casas da localidade. Para aqueles que moram um pouco mais distantes, ou mesmo na margem oposta à escola, o acesso se dá por embarcações as mais diversas. A maioria se movimenta em barcos a motor, conhecidos como “rabetas”.

Segundo os entrevistados, o transporte escolar é foco de constante tensão entre a escola e famílias e a gestão municipal. As razões alegadas vão desde modalidades de contratação a atrasos de pagamentos que, não raro, motivam a interrupção do transporte e a busca de soluções alternativas para a chegada das crianças à escola.

[...] então nós ainda não conseguimos todos os alunos em sala, eu ainda não consegui desde quando eu comecei, nós começamos dia 20 de fevereiro, desde quando eu comecei, eu ainda não consegui... tenho 17 alunos, eu ainda não consegui ver meus 17 alunos na sala de aula. Tem várias situações, questões de transporte, que afetou. Eles ficaram sem transporte, quase um mês, e são situações assim que não é a criança, que não tem força de vontade. São situações externas, como a questão do rabeteiro. (Escola Sorriso de Maria_ Professor 1)

A Florência, por sua vez, é uma escola rural situada no Ramal do Castelo, na comunidade Marupaúba. O acesso na parte asfaltada é via a PA 140 na altura do Km 33, num percurso de 20km, e a parte carroçável, em torno de 15,5km, é no Ramal referido.

Devido às fortes chuvas que ocorreram na véspera, no dia da visita o trecho de estrada carroçável estava com várias passagens praticamente intransitáveis por excesso de água e/ou lama. O percurso foi lento e apresentou alguns obstáculos para o pequeno carro que a equipe utilizou para deslocamento. A experiência foi importante para a compreensão das dificuldades que os alunos enfrentam para chegar até a instituição.

O acesso de crianças, professores e servidores à escola é feito a pé – seja dos que se deslocam diretamente de suas próprias casas, seja daquelas que utilizam o transporte fluvial em parte de seu trajeto. A chuva torrencial acima referida alagou parte do caminho entre a escola e o embarcadouro, tendo sido possível observar as dificuldades da comunidade para chegar ao embarcadouro do transporte fluvial ou às suas próprias casas à margem do rio Acará Mirim. Ao final do expediente da manhã, crianças, familiares e professores se deslocavam com extremo cuidado pela água que, em alguns trechos, chegava quase à altura dos joelhos dos adultos. Crianças pequenas eram levadas no colo e maiores caminhavam em grupo, muitas delas de mãos dadas.

Contatos com a equipe escolar realizados para além da entrevista revelaram que a construção do prédio da Escola Quilombola Florência é relativamente recente. Dois depoimentos permitiram esclarecer que a comunidade não foi consultada a respeito da transferência de espaço e que, inicialmente, houve forte resistência à mudança. Foi interessante observar que a escola anterior, embora de menor área física, parecia, de fato, mais bem localizada, em relação ao conjunto da comunidade e situada à beira do rio, onde os alunos têm acesso direto ao transporte escolar.

Outra interessante questão observada, no que se refere a relação entre a escola e o território, diz respeito a identidade. A comunidade é reconhecida como população remanescente de quilombo. No entanto, as entrevistas permitiram perceber que a comunidade não se identifica com tal atribuição.

Todos os nossos alunos estão em um território quilombola. Eu acho que todos estão, né? Todos. Mas agora temos a questão do autorreconhecimento, né? Que nem todos se auto reconhecem. Nós temos uma, assim, uma dificuldade muito grande aqui na nossa região, principalmente aqui, na nossa comunidade. Porque muitos não se auto reconhecem como quilombola, por conta da questão da religião que leva muito para o lado “Ah, eu sou evangélico, eu não sou quilombola porque quilombola fala de macumbeiro”. Eu me reconheço. E... eu acho isso muito ruim, é uma dificuldade muito grande para a gente. Porque como eu já falei, é a nossa comunidade e, às vezes, até o próprio posicionar nosso, da escola, devido a cultura deles já viver aqui e fica meio difícil para a gente trabalhar. Mas eu posso afirmar que nós já avançamos muito. Hoje eu sei que eu sou quilombola, né? E isso para mim é muito importante, esse legado da minha origem, eu conhecer a minha história como tudo aconteceu aqui mesmo, neste lugar. E sei separar questão de religião, então para mim, assim é muito bom. Agora, a gente tem essa dificuldade, né? Por conta da comunidade, às vezes, a gente quer apresentar um trabalho volta-

do para essa área e encontra dificuldade, né? Quando chega com a questão da comunidade aí entra aquele impacto, às vezes a gente quer mostrar manifestações culturais, né? Do... nessa questão afro e sempre a gente coloca uma dança, uma música e coloca um cartaz e aí a comunidade já acha aquilo impactante. Porque, como eu já falei, a maioria é evangélico e já olha para aquele lado do “Ah, isso aqui é um macumbeiro, isso aqui é o demônio, isso aqui é um...” aí essa é a dificuldade que a gente encontra aqui. (EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva _ Diretora)

Ainda sobre a questão da identidade da comunidade e do território, os entrevistados parecem se identificar muito mais com o título de ribeirinhos do que de quilombola. Para muitos, o excesso de água na região poderia parecer uma dificuldade, para os moradores locais, no entanto, isso tem relação com o próprio estilo de vida da comunidade.

Às vezes tem uns problemas de locomoção, por conta da... é muita água, né? É muito rio, mas nós sempre damos um jeitinho de se locomover bem. Então não diria dificuldade, né? Porque é nossa realidade. Eu acho bonito e eu gosto. É uma facilidade para nós que somos ribeirinhos. Eu gosto de ser ribeirinha. (EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva _ Coordenadora)

Em relação ao meio ambiente, os entrevistados destacam a existência de projetos para cuidados com o entorno e conhecimento da flora e fauna local.

Sim. A escola desenvolve como eu... como eu estou falando aqui da nossa realidade, né? Desenvolve projetos para recuperação do rio, da mata, né? Da floresta, do solo.” (EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva _ Coordenadora)

Ano passado, a gente usou até a música do Chico Mendes. É... e também usou a... um filme que é um “Plano para salvar o planeta” e o que a gente usou também foi o tema do nosso desfile escolar. E a gente levou isso... A gente trouxe a comunidade religiosa que praticamente 100% da comunidade aqui é evangélica. E a gente conseguiu também até levar alguns familiares para nosso desfile e isso... eles acabaram se interagindo, antes no momento do desfile e depois. E até a... o nome “Marupá-uba, né? Vem de uma árvore local daqui, que o nome é marupá, se não me engano, é marupá. E esse os pais trouxeram para a gente levar para a avenida. E eles acabam conhecendo mais, quando a gente traz eles para dentro da escola. E de qualquer forma o aluno vai e ele comenta com os pais o que acontece nessa escola e... e alguns ficam, tem outros que não querem, mas tem outros que levam adiante. (EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva _ Professor 2)

Apesar das limitações relatadas, a escola é vista como um espaço da comunidade, e é cuidada por ela.

Considerações finais

Retomando a afirmação feita em considerações anteriores deste texto, de uma maneira geral, a impressão obtida das visitas às escolas foi de instituições comuns em pleno funcionamento, com alunos e professores em sala de aula, participando com empenho e compromisso das atividades cotidianas, com foco na aprendizagem e respeito ao tempo escolar.

Na Escola Sorriso de Maria, por ser de pequeno porte e de número de matrículas reduzido, algumas das salas tinham atendimento individualizado – com plena atenção de professores a estudantes, viabilizando atenção diferenciada aos alunos. Nesse sentido, pode-se observar a atenção com *todos e cada um*, como sugerem estudos internacionais sobre sistemas que promovem a aprendizagem.

Visitar e conhecer mais de perto a escola Sorriso de Maria foi uma oportunidade ímpar de aprender sobre um Brasil oculto e invisível, que faz bem-feito o que tem que ser feito, apesar de todos os impedimentos e mazelas. A harmonia entre os atores, a leveza do processo de ensino e aprendizagem, o engajamento da comunidade na escola e nas lutas e demandas sociais visando o benefício local foram questões que chamaram a atenção das pesquisadoras.

A Escola Quilombola Florêncio Ignes de Paiva, por sua vez, pôs em relevo, principalmente, a discussão sobre a identidade das escolas que contam com proposta diferenciada. Embora identificada pelo governo como quilombola, a comunidade não se identifica com o termo e não quer se associar ao título.

A Amazônia é uma região historicamente marcada por assimetrias regionais, em que seu padrão de desenvolvimento foi subordinado pelo grande capital a fornecedor de matéria prima. Os territórios das duas escolas já sofrem com a poluição e exploração das empresas. A comunidade assiste à globalização chegar, em diferentes graus, nas localidades, facilitando e promovendo avanços na comunicação, por outro lado, assistem mudanças profundas e pouco benéficas no cenário em consequência desse processo.

Do ponto de vista das políticas educacionais, que chegam às instituições, observou-se que a ANA é a única iniciativa de avaliação externa do governo federal implementada na escola, mas especificamente na Florência Ignes de Paiva. Por outro lado, ambas recebem o livro didático, a merenda escolar e contam com suporte de transporte escolar. Este último é, das políticas mencionadas, a que parece ser, para as localidades, a mais definidora do acesso à educação. Problemas diversos ainda tornam o transporte precário nas comunidades, mas sua presença garante, de todo modo, a presença dos alunos nas escolas.

Por fim, observou-se que as escolas estão assegurando, de forma significativamente expressiva, a formação dos estudantes para o exercício da cidadania. Trabalhos voltados a discussão sobre globalização, sustentabilidade, cidadania, política e diversidade são realizados. Destaca-se na Escola Sorriso de Maria a formação crítica e engajamento de professores, alunos e comunidade na luta por melhores condições de vida e estudo na localidade. Na Escola Florência Ignes de Paiva põe-se em relevo a discussão em torno da

sustentabilidade e das relações estabelecidas entre essa temática e a realidade dos alunos, cuja maioria vem de famílias de agricultores.

Referências

CASTRO, E. M. R. de (org.). **Territórios em transformação na Amazônia: saberes, rupturas e resistências**. Belém: NAEA, 2017. E-book. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/584>.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 23 mai. 2019.

GOMES, S. C. Fatores Explicativos dos Diferentes Estratégias de Municipalização do Ensino Fundamental nos Governos Subnacionais do Brasil (1997-2000). **Tese (Doutorado em Ciência e Política)**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

MENDES, D. C. de B.; GEMAQUE, R. M. O.A Colaboração Intergovernamental por meio de Convênios para a Educação no Contexto da Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará. *Revista Tempo da Ciência*. Pará, v. 17, n. 33 (2010).

NUNES, R. M.; SANTOS, S. da C.; PIMENTEL, V. C. C. O ensino na comunidade quilombola do Itacuruça no município de Abaetetuba. **Anais V FIPEd...** Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editora realize.com.br/artigo/visualizar/3991>. Acesso em: 23/06/2021.

PEREIRA, R. C. Sistema de organização modular de ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.l.], v. 10, n. 14, p. 19, mar. 2017. ISSN 1982-5374.

PNUD. **Ranking IDHM Municípios**, 2010. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SACRAMENTO, B. N. Política de ensino médio modular no Pará: princípios, Diretrizes e Práticas Formativas para Juventude do Campo na Amazônia. **Dissertação de mestrado (Educação e Cultura)**. Universidade Federal do Pará – UFPA, Cametá, Pará, 2018.

ESCOLAS DO BIOMA PANTANAL

Sofia Lerche Vieira
Iasmin da Costa Marinho
Willana Nogueira Medeiros Galvão



Introdução

Este capítulo apresenta informações sobre o trabalho de campo realizado em quatro escolas localizadas no bioma Pantanal. As instituições estão situadas no município de Aquidauana, interior do estado do Mato Grosso do Sul. A pesquisa se deu na Escola Municipal Erso Gomes, localizada na zona urbana do município, na EM Indígena Feliciano Pio, localizada na Aldeia Ipegue, na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, localizada na Aldeia Lagoinha e na Escola Municipal Polo Pantaneira, localizada na Fazenda do Taboco²⁹, tendo sido previamente programadas com a Gerência Municipal de Educação (Gemed) que fez a indicação de escolas com os perfis propostos pelo projeto.

A pesquisa contou com autorização prévia dos gestores das respectivas instituições para a coleta de informações e foi realizada mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os depoentes. A recepção da comunidade escolar à proposta do projeto foi positiva e o clima propício à realização das entrevistas propostas pelas pesquisadoras.

Uma vez nas escolas, as pesquisadoras observaram e registraram dados sobre a instituição, entrevistando diretores e, em alguns casos, também coordenadores, totalizando 8 gestores entrevistados. Foram realizadas, ainda, entrevistas com professores, alunos e familiares dos estudantes, incluindo mães e pais, totalizando 43 entrevistados. Também foram feitos registros fotográficos e filmagem de atividades da escola e de seus espaços, de modo a compor o acervo do projeto.

1. Bioma Pantanal

O Pantanal tem a menor extensão territorial entre os biomas brasileiros. Conta com uma área aproximada de 150.355 km², ocupando, assim, 1,76% da área total do país. Uma das maiores extensões úmidas contínuas do planeta, o Pantanal é uma planície aluvial, influenciado por rios que drenam a bacia do Alto Paraguai. Estende-se pela Bolívia, Paraguai e Brasil, neste último, encontra-se predominantemente no sul e noroeste dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul respectivamente (BRASIL, 2004).

Caracterizado pela alternância entre períodos de muita chuva que acontecem de outubro a março, e períodos de seca nos meses de abril a setembro, o Pantanal sofre influência de três outros biomas brasileiros: Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica, além do bioma Chaco, como é chamado o Pantanal na parte norte do Paraguai e leste da Bolívia. O solo do bioma é predominantemente arenoso e argiloso, fator que, associado à baixa declividade e aos muitos rios dessa região, contribui para o alagamento do Pantanal.

Em relação à fauna, diversas espécies ameaçadas de extinção em outras localidades brasileira do Brasil persistem em populações numerosas na região, como é o caso da ave tuiuiú, símbolo do Pantanal. Segundo informações do Ministério do Meio Ambiente, o bioma abriga 263 espécies de peixes, 41 espécies de anfíbios, 113 espécies de répteis, 463 espécies de aves e 132 espécies de mamíferos sendo 2 endêmicas. Quanto à flora,

29 Colaborou também com a pesquisa no bioma Pantanal, a bolsista de iniciação científica, Maria Beatriz Pinheiro Dias, que auxiliou na transcrição de entrevistas.

quase duas mil espécies de plantas já foram identificadas e classificadas, algumas das quais com significativo potencial medicinal. Importante ressaltar que 83,07% da cobertura vegetal do Pantanal é nativa. O Pantanal conta com territórios extensos de criação de gado. A população ribeirinha dessa região tem costumes já adaptados para essa época do ano, onde se deve andar de barco e deslocar os animais para as áreas menos afetadas.

Outro ponto que merece destaque no bioma Pantanal é a presença das comunidades tradicionais como as indígenas, quilombolas, os coletores de iscas ao longo do Rio Paraguai, comunidade Amolar e Paraguai Mirim, dentre outras.

As principais atividades econômicas da região são a pecuária, a pesca e o turismo. Em contrapartida, as maiores ameaças ao bioma são o desmatamento e o manejo inadequado de terras para agropecuária, a construção de hidrelétricas e o crescimento urbano e populacional. Apenas 4,6% do Pantanal encontra-se protegido por Unidades de Conservação (UC), das quais 2,9% correspondem à UCs de proteção integral e 1,7% à UCs de uso sustentável (BRASIL, 2015).

É nesse cenário que Aquidauana, o município onde as escolas pesquisadas estão localizadas, se apresenta.

2. Município e escolas

O trabalho de campo no Bioma Pantanal foi realizado no município de Aquidauana, localizado no Mato Grosso do Sul, considerando-se para a escolha a presença de escolas diferenciadas, de modo específico, a chamada Escola Pantaneira e escolas indígenas. A caracterização do município e das escolas nele localizadas será feita nos próximos tópicos.

2.1. Aquidauana

O nome Aquidauana³⁰ se confunde com o do rio que banha a cidade e que, no vocabulário dos indígenas da etnia Guaicuru, significa rio estreito. Atualmente, os povos que habitam o município são da etnia Terena, uma população de mais de 12 mil indígenas, distribuídos em 9 aldeias. Fundada em 15 de agosto de 1892 por 5 pecuaristas, é uma cidade centenária, com uma arquitetura colonial no Centro Histórico, onde a maioria dos prédios estão em processo de tombamento.

Localizada a 139 km de distância da capital estadual, Campo Grande, Aquidauana, apresenta clima tropical. O rio Aquidauana, que nomeia o município, tem suas cabeceiras sobre a serra de Maracaju, cerca de 1.200 km de leito, juntando-se ao rio Miranda a 100 km de sua foz no rio Paraguai. Sendo o único rio navegável do município, sua navegação atende somente fazendas com pequenas embarcações nas épocas das cheias, quando as estradas do Pantanal se tornam intransitáveis. Com isso, cumpre um importante papel ao atender a demanda de fazendeiros da região que necessitam de escoamento e de trânsito.

30 A caracterização do município tem como base de referência as seguintes fontes: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/aquidauana.html>, <http://www.aquidauana.ms.gov.br/http://www.cmaqquidauana.ms.gov.br/geografia.html>. Acesso em: 28 >. Acesso em: 28 abr. 2020.

O município tem uma extensão territorial de 16.970,711 km² (IBGE, 2018) e uma população de 47.871 pessoas (IBGE, 2019). A densidade demográfica é de 2,69 habitantes/km² em 2010. Em relação à economia, Aquidauana conta com IDHM (2010) de 0,688, renda *per capita* de R\$ 19.331,31 e percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salários-mínimos de 38%. Em 2015, o percentual das receitas oriundas de fontes externas foi de 81%. As taxas de esgotamento sanitário adequado e urbanização de vias públicas em 2010 foi de 28,2% e 15,3% respectivamente. Em 2017 a mortalidade infantil foi de 8,06 óbitos por mil nascidos vivos.

Em relação à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) do município foi de 96,7%. O número de matrículas em 2018 foi de 7.707 no ensino fundamental e de 2.141 no ensino médio, distribuídas em 29 e 10 escolas respectivamente. A rede conta com 481 docentes no ensino fundamental e 207 docentes no ensino médio (2018).

Possuem formação superior 94,1% dos docentes da creche e 80,4% da pré-escola. No que se refere ao ensino fundamental, as taxas são de 83,3% nos anos iniciais e 83,1% nos anos finais. Entre as escolas, as instituições com melhores índices são: a Polo Pantaneira e a Erso Gomes que apresentam 100% dos seus professores com ensino superior. A escola com as menores taxas é a Marcolino Lili, com quase 40% nos anos iniciais e quase 60% nos anos finais dos seus professores sem a formação completa.

Uma variável que diz respeito à eficiência do sistema de ensino ou da escola é a distorção idade-série, que, em Aquidauana, é de 25,8% nos anos iniciais e 49,0% nos anos finais (2018). A menor taxa é da escola Polo Pantaneira, 16,3%, enquanto a maior taxa é da escola Marcolino Lili, 44%. Nos anos finais, a primeira escola mencionada não apresenta resultado disponível. Assim, a escola Erso Gomes assume a menor taxa, 27,7%, enquanto a Polo Marcolino a maior, 49,9%. A alta taxa de distorção do município e da escola Marcolino Lili revelam a necessidade de políticas educacionais capazes de colaborar com o processo de minimização das taxas.

A seguir, são apresentadas as quatro escolas pesquisadas.

3. Escolas

A ida a campo iniciou-se com uma visita à Gerência Municipal de Educação de Aquidauana, onde a Secretária e sua equipe de trabalho receberam as pesquisadoras de forma muito solícita. O contato com o órgão permitiu conhecer a organização da rede municipal de educação e definir a agenda da visita às escolas. Tendo em vista as especificidades da rede, foram selecionadas uma escola urbana, duas escolas indígenas e uma escola pantaneira.

Em diálogo com a Secretaria observou-se que uma das grandes problemáticas na gestão da rede é o transporte escolar. As longas distâncias e as dinâmicas observadas na organização das escolas, exige da Gemed uma administração de transporte público diversa, como ônibus, aviões³¹, caminhões, dentre outros. A diversidade de escolas da

31 O transporte de avião é utilizado em períodos chuvosos da região, que tornam os acessos intransitáveis

rede municipal, as localidades e o bioma Pantanal, demandam diferentes estratégias de educação entre a zona urbana e rural, as escolas da cidade e aquelas oriundas das grandes fazendas e localizadas nas aldeias de Aquidauana.

3.1. Escola Municipal Erso Gomes

A Escola Municipal Erso Gomes foi a primeira instituição visitada pelas pesquisadoras. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados junto a toda a equipe, incluindo gestão, professores, pais e alunos. A escola está situada na zona urbana da cidade, próximo ao centro. Na chegada, é possível perceber extensa área verde em seu entorno, com uma grande cerca de madeira e arame farpado que demarca seu terreno. Árvores frondosas e verdes sombreiam o calçadão da escola, e resguardam os pais que chegam para deixar seus filhos. O prédio, aparentemente recém-reformado, é pintado nas cores azul e branco, com um jardim na entrada e placas de inauguração. Ao lado do jardim, observa-se uma academia comunitária, com equipamentos coloridos e novos.

Internamente, embora o prédio seja grande, há poucas áreas de sombras e, durante a visita, fazia bastante calor. A escola é viva e com muitas marcas do tempo. A equipe gestora foi acolhedora, tendo recebido bem as pesquisadoras e organizado tempos e espaços para a realização da pesquisa.

A escola possui 43 professores, 92 funcionários, atende o ensino fundamental anos iniciais (com 386 alunos matriculados) e finais (com 213 alunos matriculados, oferecendo também Educação de Jovens e Adultos (96 alunos) e Atendimento Educacional Especializado (20 alunos atendidos), organizados em três turnos.

Quanto à infraestrutura, as instalações da escola são amplas, e o acesso às salas é feito por grandes corredores. Possui banheiros com acessibilidade para pessoas com deficiência, sala de leitura, diretoria, sala de professores e de atendimento educacional especial. Conta, ainda, com cozinha, laboratório de informática e quadra esportiva coberta.

Os painéis da escola contam com registros de notas, calendário escolar, gincanas e outros informes. No discurso de pais, professores e gestão percebe-se uma constante preocupação em conhecer a realidade dos alunos, as novas demandas socioemocionais que tem se apresentado nesse contexto.

3.2. Escola Municipal Indígena Feliciano Pio (Aldeia Ipegue)

A Escola Municipal Indígena Feliciano Pio está situada na zona rural da cidade de Aquidauana (MS), na aldeia indígena Taunay-Ipegue a aproximadamente 65 km da sede de Aquidauana. O trajeto entre o centro da cidade e a escola leva em média 1 hora e 20 minutos. O percurso é marcado por extensa área verde, vias asfaltadas até a entrada da reserva indígena. Ao chegar à área de aldeia, percebe-se o contraste com a presença de estradas de barro batido e mata fechada nos arredores. É possível perceber a riqueza da fauna e flora do local, tendo sido identificada a presença de pequenos animais na estrada.

às fazendas onde estão localizadas as escolas pantaneiras, conforme pode-se observar no termo de referência: [pr-49-2020-anexo-i-termo-referencia.pdf](#) (aquidauana.ms.gov.br).

Moradias simples com cercas de madeira ao redor, integram o cenário que leva à escola. No caminho percebe-se a presença de duas igrejas, uma católica e outra presbiteriana. Além disso, algumas pinturas indígenas decoram as paredes das casas e de um pequeno comércio próximo à escola. Chegando à escola, percebe-se a estrutura simples, mas nova, do prédio. Com pintura azul e branco e uma grade azul ao redor do prédio, a escola se destaca na paisagem e entre as casas ao redor.

Pinturas nas paredes da escola apresentam palavras indígenas e seus significados. Cartazes na sala dos professores trazem o significado dos números e do nome dos animais, objetos e plantas na língua Terena, língua materna dos povos originários da Aldeia do Ipegue.

A escola está localizada na Terra Indígena Taunay-Ipegue na zona rural do município. Possui 17 professores e 30 funcionários. Atende da pré-escola aos anos finais do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos, manhã e tarde. A escola apresenta uma matrícula de 158, assim distribuídos: 26 alunos na pré-escola, 98 nos anos iniciais e 32 nos anos finais do Ensino Fundamental, com 2 alunos cadastrados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os espaços físicos da instituição não são amplos, distribuindo-se entre cinco salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de professores, a secretaria e a cozinha. O refeitório é uma mesa grande de madeira, com bancos ao lado que está no pátio do prédio principal. Há ainda, quadra coberta e duas salas construídas em prédio separado. A construção é recente com ampliações e reorganização dos espaços.

A escola preserva traços culturais e de formação do povo de etnia Kadiweu Terena, ainda que não trabalhe diretamente a língua materna indígena, identifica-se um trabalho com palavras, frases, pinturas, registrado nas salas de aula e corredores da instituição. A escola indígena, sua organicidade, o discurso dos profissionais e a disposição dos espaços e interação das crianças exaltam diferenças e captam a essência de um coletivo, narrando histórias de resistência que percorre muitas gerações.

3.3. Escola Municipal Indígena Marcolino Lili (Aldeia Lagoinha)

A Escola Municipal Indígena Marcolino Lili está situada a 2,2 km de distância da Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, em um trajeto de carro de pouco mais de 10 minutos. O cenário é semelhante ao da escola anterior, com estradas de barro, mata fechada e presença de casas modestas, igrejas e algumas escolas estaduais.

A escola apresenta uma arquitetura diferente das demais visitadas. Com tons em marrom e bege, tem arquitetura circular, lembrando uma oca, com extensões de salas laterais, cozinha e refeitório ao centro. Existe mais uma sala com banheiro, funcionando como um espaço para planejamento dos professores, ao lado uma quadra esportiva coberta. O prédio foi inaugurado em 2003 e reformado em 2010.

O terreno da instituição remete à história da escola. A aldeia mantém os prédios que antecederam a nova construção. Uma estrutura precária mantida na lateral da escola possui duas salas onde são realizadas atividades regulares de ensino. Os vidros da

janela estão quebrados, as cadeiras com marcas do tempo, possuem riscos e desgastes na madeira. Há um cemitério de cadeiras nos arredores do prédio. Ali, em condições adversas professores e alunos se organizam para as aulas. O quadro negro e a disposição da escrita em giz são de difícil visualização. No prédio novo há condições apenas para duas turmas terem aula. Para o atendimento da demanda da comunidade, a escola divide-se nos espaços antigos que ainda dispõe.

As crianças dispõem de dois banheiros também com avarias. A situação contrasta com a organização do prédio novo, que pode ser visto pelas janelas quebradas da sala de aula.

A escola possui 17 professores e 30 funcionários. Atende um total de alunos distribuídos entre pré-escola (16 alunos), anos iniciais (119 alunos) e finais do ensino fundamental (98 alunos). A instituição conta com cozinha, pátio, quadro esportiva, sala de planejamento, sala de direção e banheiros.

A ausência de condições materiais e de infraestrutura na escola é um dos maiores desafios na garantia das aprendizagens de seus alunos e atendimento às necessidades da comunidade. O discurso de professores e gestores comunga para o mesmo pensamento. O desafio constante de se trabalhar pela preservação da cultura e do direito de estudar nas aldeias é uma conquista presente nas narrativas dos entrevistados. Os profissionais pertencem à comunidade e demonstram orgulho de sua instituição.

3.4. Escola Municipal Polo Pantaneira (Fazenda do Taboco)

A Escola Municipal Polo Pantaneira (Fazenda do Taboco) integra um conjunto de cinco núcleos educacionais³². Os núcleos são instituições que se originaram nas fazendas da zona pantaneira do município. Oriunda da Fazenda Taboco, situada a 50km de distância da sede, a escola foi um dos primeiros núcleos a existir no município, em 1998, incluindo também as Fazendas Campo Novo e Querência.

Em 1997, um percentual de 17% da população de Aquidauana, aproximadamente 958 crianças e adolescentes não estavam na escola. 50% desses casos estavam nas fazendas do pantanal. Além de distantes da sede, as fazendas localizam-se em regiões com alta concentração de baías que permanecem inundadas a maior parte do ano. Em períodos chuvosos, estradas e passagens das fazendas da região são alagadas, impossibilitando acesso terrestre. Dessa forma, a remoção das crianças e jovens das fazendas para as escolas da sede, as desvincularia do convívio familiar por longos períodos, ou mesmo, provocaria um movimento comum até meados dos anos 1990 no município que era a migração das mães e filhos para a cidade, para que estes pudessem estudar. A fala da gestão da escola, destaca os processos históricos que perpassam a origem da escola.

A escola pantaneira já existia desde, eu acredito que desde 1940. Ela era um pouco informal, depois ela foi se tornando formalizada, por

32 Escola Municipal Polo Pantaneira de Aquidauana; Núcleo Escolar Santana (Fazenda Santana); Núcleo Escolar Escolinha da Alegria (Fazenda Primavera); Núcleo Escolar Vale do Rio Negro (Fazenda Campo Novo); e, Núcleo Escolar Cyriaco da Costa Rondon (Fazenda Tupã Cyretan).

que nós temos vários documentos que relatam a existência de escolas pantaneiras de 1948, 1950, 1958, 1960. Então assim, a educação no Pantanal vem a muito tempo. Em relação a escola Pantaneira ela nasceu em 1998, de uma necessidade que tinha a região nossa aqui. Foi feito um levantamento pelos próprios gerentes de fazenda, pelos fazendeiros, que foi encontrado em torno de mais ou menos, umas 350 crianças fora da sala de aula. Já existiam os núcleos, só que os núcleos atendiam no máximo duas, três fazendas no Taboco. O Taboco atendia, a fazenda Taboco, a fazenda Mimosa, a fazenda Carandapi, que era perto de estações de locomoção, para charrete, para cavalo, para bicicleta, era bem pertinho e aí as crianças iam. E como a fazenda também tinha muita criança, muita família, chegava a ter 120 famílias dentro da fazenda (Diretora_Escola Municipal Polo Pantaneira).

Com o tempo, os trabalhadores das fazendas reivindicaram a implementação de uma escola na localidade. Seguindo a tradição da educação das crianças da região, as escolas foram mantidas nas fazendas ou em suas cercanias. De forma nucleada, a escola pantaneira organiza dormitórios para crianças e professores que moram em localidades afastadas das fazendas. No caso da Escola Municipal Polo Pantaneira, o prédio construído na fazenda é residência de um dos professores, que junto com suas famílias assumem o cuidado das crianças, instalações, alimentação e aulas. Nas dependências da escola, há um dormitório para professores e alunos. Os custos são mantidos pelo município.

O percurso de ida à escola reserva uma vista das belezas naturais do Pantanal. Passagens molhadas, pontes e grandes pastos contracenam com o voo de araras azuis e vermelhas. A estrada de barro que corta os campos leva ao casarão da Fazenda Taboco. Ao abrir a porteira, são avistadas pequenas casa de trabalhadores da fazenda e, um pouco além, a escola com paredes caiadas de branco e portas e janelas azuis.

A instituição possui estrutura modesta, lembrando uma grande casa. Há uma pequena varanda com bancos e mesas em madeira, que funciona como refeitório das crianças. Atrás da varanda se vê a cozinha, muito limpa e organizada. Um grande corredor ao ar livre leva às salas de aula. A escola foi recém-reformada tendo sido acrescentado um bloco novo de salas para atender a demanda da região. Alguns veículos escolares, como kombis e micro-ônibus estavam estacionados próximos à escola, aguardando o retorno de alunos que moram a uma distância mais próxima da fazenda do que aqueles que precisam dormir na escola.

A instituição possui 25 professores, 34 funcionários, e possui uma matrícula total de 207 estudantes, distribuídos entre pré-escola (19 alunos); anos iniciais do ensino fundamental (114 alunos) e anos finais do ensino fundamental (74 alunos). A escola dispõe de cozinha, 2 quartos para os estudantes residentes, sala de professores e sala de direção.

Os depoimentos da gestão da escola revelam os desafios na manutenção e organização das escolas que compõe o polo pantaneiro. A sede da gestão dos polos fica na Gerência Municipal. Devido às longas distâncias até as escolas, as visitas ocorrem semanalmente, de acordo com cronograma prévio. Observa-se que a escola pantaneira, relem-

bra as organizações das escolas isoladas, dispondo de uma gestão que atua para além da organização e do funcionamento da escola, cuidando e educando crianças que estão muitas vezes longe de suas famílias e que residem na instituição.

4. Política educacional

É importante destacar que, no bioma Pantanal, foram visitadas três escolas diferenciadas, uma das quais pantaneira e outras duas, indígenas. Em decorrência de tais diferenças, algumas políticas são mais ou menos presentes na amostra. Do mesmo modo, há diferentes percepções dos gestores sobre sua importância e sua influência no cotidiano escolar.

Duas políticas são comuns às escolas da amostra, as de avaliação e de transporte. Todas as escolas participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nenhuma das escolas identificou sua média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); entretanto, entendem o estágio do atendimento da meta em que se encontram.

Na Escola Municipal Erso Gomes, as avaliações não são conhecidas apenas entre professores e gestores das escolas, pois parte dos pais entrevistados relatam que os resultados nas avaliações escolares e externas são do conhecimento dos estudantes que trazem informações para os pais sobre os desempenhos. Outro ponto, é que de acordo com os pais da escola Erso Gomes, eles têm conhecimento dos resultados de aprendizagem pelos filhos, e relatam também um acompanhamento de frequência e participação dos estudantes nos testes.

Em entrevista com os professores, observou-se que a Escola Erso Gomes realiza um trabalho de atualização do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), demandando reuniões durante o ano letivo para discussão dos resultados de aprendizagem e formulação de metas e objetivos do Plano Gestor. *“É, desde quando é passado essa avaliação, há uma preparação, há uma volta para comparar os resultados, dos anos anteriores. Então, tem que preparar para ir melhorando os quesitos”* (Professor 2_Escola Municipal Erso Gomes).

O núcleo gestor também faz referência ao acompanhamento pedagógico na escola, destacando a busca pela melhoria dos resultados. Nesse caso, é possível observar que o discurso e a prática se alinham e são visíveis nos painéis da escola, que dispõe dos resultados atualizados das turmas, desde as avaliações de aprendizagem, até mesmo, nas avaliações externas. Comportamento semelhante não foi observado nas outras escolas.

Compreende-se que essas diferenças se dão pelas especificidades das instituições. A gestão da Escola Municipal Polo Pantaneira destaca que poucas vezes a instituição participou das avaliações devido suas turmas multisseriadas. Essa organização de acordo com a diretora prejudica os resultados da escola, já que a avaliação não abarca esse tipo de estruturação de turma.

A gestão da escola Erso Gomes destaca que, a partir da relação com a comunidade, é possível estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, possibilitando o atendimento psicológico e oftalmológico dos discentes em postos da região e em ações organizadas na escola.

Em entrevista junto à Gerência Municipal de Educação, foi possível perceber que a dinâmica do transporte escolar é um dos maiores desafios para assegurar a presença de todos os alunos estejam na escola. A Secretária destaca que há investimentos em transportes escolares aéreos, terrestres e náuticos, devido à diversidade territorial do município e à localização das escolas. O município conta com insumos do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), e atua na contrapartida de modo a cobrir todas as necessidades locais, contratando empresas terceirizadas. O uso do transporte escolar foi identificado em todas as instituições visitadas.

Observou-se que, nas escolas indígenas, há um melhor acesso das crianças, mesmo em contextos chuvosos. Como a maioria vive no entorno da instituição, o deslocamento é feito a pé, sendo o transporte escolar utilizado apenas para as crianças residentes em localidades mais distantes.

As políticas curriculares foram temas comuns às escolas diferenciadas, indígenas e pantaneira. O primeiro relato evidencia as resistências do grupo de professores quanto à chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas proposições quanto à formação de currículos próprios no âmbito de estados e municípios. A Escola Indígena Marcolino Lili, destaca que o novo assusta, pois provoca mudanças e resistências, citando o Currículo atual do Mato Grosso do Sul.

[...] medo de mudar as coisas, por exemplo a questão da BNCC que está vindo aí. Tem muitos professores que amaram, gostaram da formação, já estão amando pro ano que vem isso acontecer o novo currículo do Mato Grosso do Sul. Mas tem alguns ainda resistentes, ainda não concordam, discordam, mas eu vejo assim que essa BNCC vem pra (...) é tudo ou nada. (Coordenadora_Escola Indígena Marcolino Lili)

Na Escola Pantaneira, viram-se diferentes abordagens das políticas curriculares, destacando as necessidades de adaptação diante da especificidade do alunado e suas realidades: “*Não é totalmente adaptada, porque a gente segue o currículo normal da cidade. Então, a gente vai seguindo as mesmas ementas [...] a gente procura adaptar ao ambiente. A realidade dele*” (Professora_Escola Municipal Pantaneira).

Os entrevistados na instituição também destacaram possuir parceria com entidades privadas para atendimento médico às crianças e seus familiares, por meio do Instituto Alma Pantaneira. Outra dimensão política observada na escola é sua relação com a gestão municipal e os proprietários da fazenda, destacando o uso dos espaços e administração das despesas.

[...] você tem que manter um bom relacionamento com o gerente, você tem que manter um bom relacionamento com o proprietário, e aí você as vezes chega querendo mudanças, aí isso aqui eu não quero desse jeito, mas você esquece que você está em um terreno que é particular. Então, você tem que saber lidar com essas pessoas, você tem que saber conversar, você tem que ter ele como seu parceiro, por que as ca-

sas é da fazenda, a energia é da fazenda, a água é da fazenda. Se você for querer fazer tudo que quiser dentro de uma área particular, você não consegue [...] (Diretora_Escola Municipal Polo Pantaneira).

Um destaque nas falas das escolas indígenas e pantaneira é a existência de muitas salas multisseriadas. De acordo com a Gerência Municipal, é um problema que permanece historicamente na rede e que ainda persiste devido às dificuldades de manutenção e construção de escolas em todas as localidades do município. Mesmo com o investimento em transporte escolar, a realidade persiste, principalmente na zona rural do município.

Outra iniciativa federal mencionada nas entrevistas foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os relatos de professores e pais fazem referência às diferenças de realidade social, cultural e da própria cidade não abordadas nesses materiais.

É que o livro, pelo que eu vinha observando, o livro apresenta situações diferentes da nossa realidade, e naquela sequência, você acaba deixando de lado a sua própria cultura. É poucas atividades no livro, que vem do programa federal, que está fora da nossa realidade, da nossa cidade, do nosso estado (Pai 2_Escola Municipal Erso Gomes)

A especificidade da organização da rede é tema presente nas falas dos entrevistados quando abordam as políticas públicas e as demandas da rede de ensino e das escolas.

5. Cidadania global

Quando indagados sobre essas questões de cidadania e cidadania global, a maioria dos entrevistados apresentou compreensões vagas sobre o termo, remetendo-se ao binômio direitos e deveres das pessoas como resposta ao conceito.

A cidadania, algo que eu tenho falado muito com os alunos a questão dos direitos deles e dos deveres como alunos. No começo, quando começamos em abril maio ainda estava começando, assim, até o final agora já estamos, assim, entre uns e outros sempre nós temos que estar citando esses direitos, mas também os deveres como aluno em sala de aula. Assim como nós também professores temos os nossos direitos, temos também os nossos deveres e assim procuro sempre mostrar para eles. (Professora 2_Escola Municipal Pantaneira)

Nas escolas indígenas, a questão da cidadania se mostra vinculada aos trabalhos de reforço da identidade dos povos de etnia Terena, bem como, na preservação dos recursos ambientais das aldeias de Lagoinha e Ipegue, respectivamente. Os projetos, as datas comemorativas e as ações em curso para reconhecimento da cultura e língua Terena, são associados à formação cidadã nessas instituições.

A cada dois anos nós fazemos um estudo, os alunos e a comunidade. Então, no primeiro momento trouxemos os caciques, a hierarquia. No

segundo momento normalmente é a comida, a dança, a roupa. No terceiro momento foi a questão da identidade, inclusive o nosso colega Maxuereno que geralmente tem esse espelho de mundo, esteve aqui deu sua palestra. Nós fizemos sobre a língua, porque pela ONU este ano categorizou a língua como espelho de mundo. Então desenvolvemos um trabalho para falar sobre a língua indígena no mundo. A gente fez também aqui (Professor 2_Escola Municipal Feliciano Pio)

A questão da formação para a cidadania aparece na fala dos entrevistados também associada aos direitos e deveres, como se pode observar na posição expressa no depoimento.

Eu sou indígena, moro na aldeia, falo Tereno, nasci aqui, criei aqui, estudei e voltei, mas eu não fico sem internet, eu gosto de carro. Eu quero ter as minhas coisas boas, eu não quero ficar fora, eu não quero ficar aqui só dançando, chacoalhando, cantando, não vai dar certo, eu vou passar fome. E depois eu preciso, essa globalização precisa aprender a entrar nela. É você usar o dinheiro, para poder comprar, saber usar a internet para as coisas boas, porque é muito bom a internet. Aqui entra a cidadania de direitos, que eu tenha como cidadão brasileiro, que é a cidadania. Então, eu tenho direito à saúde, o direito à educação, direito a muitas coisas. Direito de ir e vir. E tenho deveres, então aprender esses deveres que eu tenho, o retorno que eu dou para o meu companheiro, a senhora não é índia, eu sou, mas nós somos seres humanos e moramos na terra. Então, eu acho que tudo fica englobado um com o outro (Professor 3_Escola Municipal Feliciano Pio).

O professor reivindica o direito de preservar sua cultura indígena de interferências da globalização. Dessa forma, enfatiza o seu direito à cidadania global, denunciando em sua fala uma visão estereotipada e preconceituosa sobre os povos indígenas. Quanto ao tema da cidadania global, a Escola Pantaneira faz referência à exclusão digital vivida pelos alunos da instituição, que muitas vezes discutem os temas nos livros e não os vivem na prática, enfrentando o desafio da exclusão em suas próprias realidades. O professor acentua que a discussão sobre uma cidadania global em termos de inclusão dos meios tecnológicos reforça a desigualdade de classes.

Ah os conceitos teóricos, a gente entende, a gente passa, mas a informação eu falo as vezes até discutimos muito a respeito da globalização com o 8º ano nessa questão tecnológica, que é o que os alunos sofrem como alunos rurais, sofrem com isso. O alcance tecnológico, a disponibilidade da tecnologia para eles. Muitas vezes eles têm em casa o acesso no celular, vamos supor aqui principalmente muitas vezes a gente não consegue trabalhar com pesquisa, porque se eu deixar um trabalho para eles com pesquisa nem todos tem acesso. As vezes tem acesso no celularzinho mas muitas vezes não dá sinal e tal, então a gente tem toda essa questão. Então eu

falava sempre para eles, a globalização é boa até que ponto? Será que não disseminou mais o quesito da classe social? Então... (Professor_Escola Municipal Polo Pantaneira).

A relação família e escola também é percebida nas falas dos sujeitos entrevistados associada à formação cidadã. Nesse sentido, as instituições relatam dificuldades na participação dos pais na educação dos seus filhos e em decisões da escola. Essas dificuldades afetam o diálogo com os discentes, o conhecimento do contexto social, das especificidades do alunado, bem como, das demandas socioemocionais observadas no cotidiano das salas de aula.

[...] a gente tem que ter uma postura enquanto professor porque muitas vezes acaba vindo uma responsabilidade de pais, os pais querem que a gente assuma a responsabilidade de mãe nas coisas que deveriam receber em casa e acaba não recebendo, e acaba sobrando. Então a gente tenta trabalhar de forma geral, não só conceitos da ementa escolar, princípios escolares, mas principalmente essa questão também, ética, cidadania, conscientização (Professor 4_Escola Municipal Polo Pantaneira).

Observou-se, na fala dos professores, questões associadas às visões reducionistas ou preconceituosas acerca do debate étnico-racial e religioso entre os alunos. Essas discussões ocorrem no exercício das práticas pedagógicas, nas atividades apresentadas nos livros, na proposta curricular, bem como em outras ocasiões em sala de aula. Para os docentes, esses diálogos são oportunidades de romper com o preconceito e avançar num melhor entendimento sobre a diversidade cultural, étnica e religiosa que existe na formação do nosso povo.

[...] esses dias eu trabalhei a questão da cultura afrodescendente, eles já disseram isso é uma macumba. A questão da religião, olha no nosso dia a dia a gente usa isso. Então elucidar para eles que a gente também usa disso, e mostrar para eles, quebrar esses preconceitos, transformar eles em conceitos mais além (Professor_Escola Municipal Erso Gomes).

Foram também registradas nas falas dos sujeitos relatos de temáticas como meio ambiente e sustentabilidade, que aparecem em referências sobre projetos e conteúdos disciplinares trabalhados pelas escolas indígenas e pantaneira. Alguns depoimentos de professores remetem ao trabalho cotidiano de conscientização do uso de papel, reciclagem do lixo, dentre outras ações.

Sustentabilidade nós estamos sim, o tempo inteiro, em todas as disciplinas os professores têm chamado muito a atenção das crianças principalmente a respeito da água. [...] Então na nossa escola já estamos abordando essa questão aqui, em todos os sentidos, na economia de

papel, de não acender a luz quando não há necessidade, enfim, estamos abordando essa questão aqui que é muito importante. E eu venho falando isso para professores, pra eles possam também aprender aqui e levar para as suas casas. Principalmente nessa questão da energia, água (Coordenadora_Escola Municipal Marcolino Lili).

No entanto, o trabalho não se encerra apenas as questões de ensino nas escolas indígenas, perpetuando-se na formação identitária dos povos Terena e sua relação com a terra.

Nós como lideranças da comunidade aqui, a gente tenta, estamos nos atentando a isso, e tentando aprender sobre sustentabilidade. E nossos pensamentos, nós como professores, como liderança na comunidade, caciques, senhoras, crianças, a gente está direcionando esse pensamento para que possamos ajudar o planeta, porque eu vivo aqui. Os meus antepassados, os meus avós, os meus tataravós eles faziam isso naturalmente (Professora_Escola Municipal Feliciano Pio).

Reconhece-se que a cidadania está para além de direitos e deveres, ela encontra-se no pensamento e ação global pela garantia desses direitos e cumprimento desses deveres. Está também associada às experiências e práticas pedagógicas anunciadas pelos professores no trabalho sobre o respeito às questões étnicas, raciais, religiosas, bem como ao meio ambiente, criando condições de vida e formação humana de qualidade para todos. Tendo em vista essa reflexão, observa-se que, mesmo em contextos de dificuldades materiais e estruturais, as escolas do bioma pantanal apresentam-se como instituições que resistem aos tempos e governos, como as indígenas e pantaneira ou, mesmo, aos conflitos do mundo moderno e expansão dos bairros, como a escola da zona urbana, construindo pontes ao cumprimento de sua função social.

6. Diversidade territorial

A amostra do bioma Pantanal, permitiu observar diferentes organizações escolares da zona urbana a rural. A dimensão territorial, as condições de clima e relevo do município, se configuraram como desafios à gestão do sistema e das escolas.

Como o bioma Pantanal ele é diversificado em questão das enchentes, então em tempo das enchentes, nós mudamos totalmente a estrutura, até questão de avaliação, por quê? Quando alaga tudo não tem como ir, as vezes o professor não pode vir para o trabalho, as vezes o aluno não pode vir à escola. Então, há uma flexibilidade sim, há uma interferência (Professor_Escola Municipal Erso Gomes).

As condições climáticas também são salientadas pelos entrevistados. O calor e as estações chuvosas figuram como preocupação na fala de gestores e professores. Das escolas visitadas apenas a escola da zona urbana (Erso Gomes) possuía salas climatizadas. As chuvas que se iniciam no mês de março prejudicam o transporte e locomoção

das crianças para as escolas, devido aos muitos rios e baixa declividade do solo que provocam alagamentos com facilidade, impedindo passagens de veículos por via terrestre.

Assim, tem os ônibus fixos que já vem, porém, em questões de chuva, questão da estrada, questão da própria manutenção dos transportes porque muitas vezes estraga. Aí muitas vezes eles não conseguem sair de uma fazenda. Tem um aluno meu que sai de uma fazenda, o pai leva até outra fazenda, quando um dos ônibus está estragado, para que ele possa pegar o ônibus. Aí o menino já acorda quatro, agora já tem que acordar 3 e meia, porque ele tem que sair dali do ponto dele para ele poder ir para o outro ponto, para ele poder pegar o ônibus. (Professor_Escola Municipal Erso Gomes).

Na Escola Pantaneira as quadras chuvosas inviabilizam as idas dos gestores à cidade, e o convívio de alguns alunos com a família: “*Em março, com as cheias, a gente chega a passar até 5 meses na fazenda, sem poder sair; apenas nas férias*” (Professor_Escola Polo Pantaneira).

Pode-se observar que há um entendimento das dimensões do sistema municipal de educação e a diversidade de público e localidade num mesmo município. Alguns entrevistados demarcam as diferenças observadas na zona rural.

A nossa rede é uma rede bastante grande e que a gente tem assim uma diversidade enorme de clientela. Não é muito fácil. Porque as vezes a gente trabalha dentro do município na área rural e assim, a área rural ela é bem diversificada no sentido de quê? Por exemplo, tem as escolas pantaneiras que tem uma realidade bem diferente da nossa. Tem as aldeias que também são uma realidade bem diferente da nossa e aí entra todo aquele contexto do local onde essa clientela está inserida. A gente observa assim, que dentro do âmbito pedagógico na questão de conteúdo, de acesso às informações, aqui leva mais vantagem do que as escolas que se encontram em áreas distantes, rurais. (Professora I_Escola Municipal Erso Gomes)

Uma professora da Escola Municipal Erso Gomes, zona urbana, observa que há vantagens em estar numa instituição mais próxima do centro da cidade, destacando que o território em que se insere a instituição também demarca as características de seu público. Em outro momento da entrevista, destaca que as mudanças ocorridas no entorno da escola, sua expansão e reorganização, afetaram a dinâmica escolar.

Olha, eu trabalhei aqui em anos anteriores que eu percebo que de uns anos pra cá houve uma mudança bem dramática mesmo, em nível de clientela e assim, observei que os dramas vivenciados lá fora seja em âmbito familiar ou de convívio dos nossos discentes com outras pessoas, estão sendo trazidos sim pra dentro da escola e está tendo certas dificuldades. Já está afetando, até porque o entorno aqui

cresceu muito, novos bairros que antes não tinha. Então houve uma mudança bem grande nesse período de dez anos. A cidade cresceu também. (Professora 1_Escola Municipal Erso Gomes)

Nas escolas indígenas Marcolino Lili e Feliciano Pio, as questões territoriais estão associadas à identidade dos povos, preservação de costumes, cultura e ambiente em que vivem. Apresentam nas falas as diferenças quanto à alimentação e moradia, bem como, o sentimento de que são tratados de forma diferente por serem indígenas e estarem em localidades distantes da sede. Essa diferença é salientada quanto a presença da Gemed na zona rural.

Eu particularmente vejo assim (...) somos um pouco esquecidos. Porque é difícil alguém da secretaria ficar o dia todo conosco. Eu estava falando com ela sobre o ar-condicionado, porque depois do intervalo se o professor não tem um jogo de cintura não vai acontecer nada, não vai ter um rendimento. O calor é insuportável (Coordenadora_Escola Indígena Marcolino Lili).

A identidade da escola quanto à sua localização e organização também é tema recorrente nas instituições indígenas e na escola pantaneira. A reafirmação da identidade da escola também está presente na definição da Escola Pantaneira.

[...] a escola Pantaneira ela não é uma escola do campo, ela é uma escola normal que está no campo, começa por aí. Essa identidade, esse diferencial, ser diferente da escola do distrito. A escola do distrito os pais moram ali no entorno da escola, alguns são chacareiros, são donos das suas próprias chácaras (Diretora_Escola Municipal Pantaneira)

Considerações finais

A diversidade territorial observada no bioma Pantanal influencia a dinâmica de organização e funcionamento das instituições, impactando sobre metodologias e as relações de ensino e aprendizagem. Algumas problemáticas são visíveis e comuns a todas as escolas, a exemplo das dificuldades de locomoção de uma parcela significativa dos alunos para chegar à escola. Outro aspecto observado foi a participação pouco expressiva dos pais na vida escolar de seus filhos que, segundo os entrevistados, tendem a contribuir para a ocorrência de questões socioemocionais.

As escolas indígenas da amostra possuem parcerias no âmbito federal, por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e local, e em projetos do estado e do município, com destaque aos movimentos de reconhecimento de terras, reformas estruturais, ações para o fomento e melhoria da economia nas aldeias, mediante a oferta de cursos de capacitação para a comunidade no trabalho com agricultura e na preservação e divulgação da arte do povo Terena. Observou-se, na fala dos entrevistados, que tais ações têm se reduzido com as mudanças de governo, prejudicando a luta e resistência dos povos

indígenas e afetando a dinâmica da educação nas aldeias, como observado nas Terras Taunay-Ipegue e Lagoinha.

A precariedade da infraestrutura das escolas, fator presente nas falas dos entrevistados, foi visível na observação *in loco* dos espaços realizada pelas pesquisadoras.

A escola pantaneira é um destaque a parte nas escolas do bioma Pantanal por revelar um movimento identitário próprio da realidade local e apresentar-se como uma organização diferenciada de atendimento e garantia do direito à educação aos filhos dos trabalhadores das fazendas. Como ressalta a gestão da escola, a instituição Polo Pantaneira, não é uma escola do campo, mas, sim, uma escola para a formação dos filhos do homem do campo, que vislumbra para além das questões de trabalho do seu entorno, novas possibilidades e escolhas profissionais. A fala demarca um movimento de identidade fora dos conceitos convencionais, revelando uma postura de construção de sua própria história enquanto instituição originária dos movimentos de luta dos trabalhadores das fazendas do pantanal.

Quanto aos achados sobre cidadania e cidadania global, pode-se observar que há uma compreensão associada aos direitos e deveres da população, entendida tanto por professores, como pais e gestores da escola. No entanto, ainda que compreendam dessa forma, é perceptível uma preocupação com a cidadania nas discussões e vivências sobre diversidade étnico-racial, religiosa, bem como de sustentabilidade e meio ambiente.

Das políticas públicas, observou-se uma presença unânime das avaliações externas nas escolas da amostra, mesmo que, em alguns casos, como a Escola Pantaneira, a participação seja menor. As preocupações com os indicadores e o reconhecimento do Saeb e Ideb, estão no discurso dos entrevistados. A Escola Erso Gomes chama atenção pelo envolvimento, acompanhamento, formação e discussão dos resultados, denotando o uso de indicadores em processos de planejamento, gestão e ação docentes.

As políticas de transporte escolar demandam uma organização financeira e administrativa no âmbito da Gerência Municipal de Educação e escolas do sistema de ensino, de modo a evitar prejuízos formativos aos cidadãos do município.

A visita às escolas do Pantanal contribuiu para o movimento de resistência da instituição pública, presente nos cenários observados nas escolas indígenas, que preservam os prédios precários para garantir atendimento a todos os alunos, ou, mesmo, se abrem a comunidade, sem muros, apenas cercas, que reafirmam um movimento único de coletividade e de valorização da educação indígena. O mesmo se acentua na dinâmica da Escola Pantaneira que estabelece um constante diálogo entre proprietários de fazenda e Gerência Municipal de Educação, para manter aberta e em funcionamento a escola dos filhos dos trabalhadores, mostrando o desafio pedagógico de professores que aceitam mudar suas rotinas de vida para morar na escola e cuidar dos seus alunos. Essas impressões falam sobre o direito a educação, e sobre os movimentos humanos, dialógicos e necessários para a preservação da escola pública.

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Biomass brasileiros: Pantanal**. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomass/pantanal> . Acesso em: 7 dez. 2019.

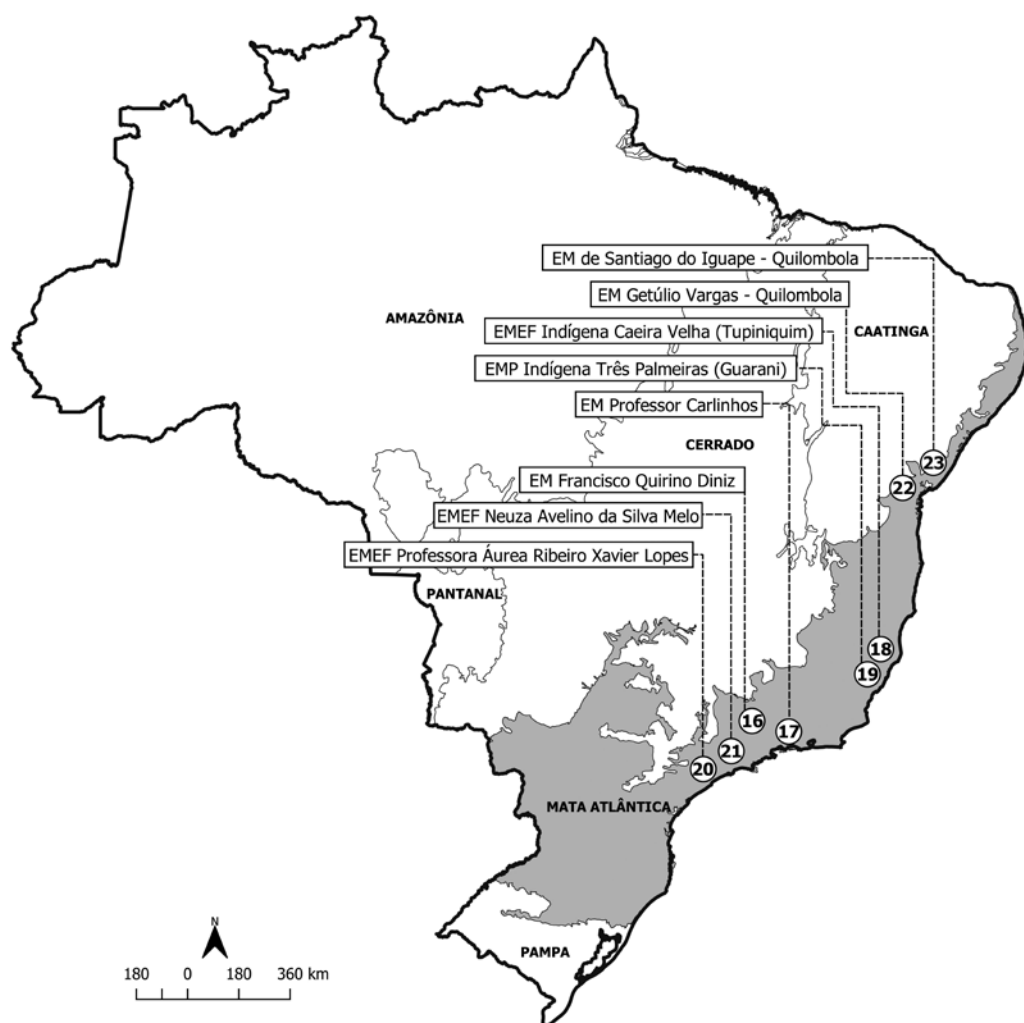
BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Cadastro Nacional de Unidades de Conservação - CNUC (2010)**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs>. Acesso em: 28 abr. 2020.

IBGE. **Mapa de Biomass e de Vegetação (2004)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/21052004biomasshtml.shtm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

IBGE. **Base de dados por municípios das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias do Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/aquidauana.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ESCOLAS DO BIOMA MATA ATLÂNTICA

Sofia Lerche Vieira
Willana Nogueira Medeiros Galvão
Iasmin da Costa Marinho
Raissa de Oliveira Chappaz



Introdução

Este capítulo apresenta informações sobre o trabalho de campo³³ realizado em oito escolas, situadas em cinco diferentes municípios do Bioma Mata Atlântica, conforme detalhamento apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Amostra dos Municípios e Escolas pesquisadas na Mata Atlântica	
Municípios	Escolas
Resende	Escola Municipal Professor Carlinhos
	Escola Municipal Francisco Quirino Diniz
Aracruz	Escola Municipal Três Palmeiras (Indígena)
	Escola Municipal Caeira Velha (Indígena)
São Paulo	Escola Municipal Profª Áurea Ribeiro Xavier Lopes
	Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo
Maragogipe	Escola Municipal Getúlio Vargas (Quilombola)
Cachoeira	Escola Municipal Santiago do Iguape (Quilombola)

Fonte: elaboração própria, 2021

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de agosto e dezembro de 2019, tendo contado com autorização prévia dos gestores das respectivas escolas, que mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os depoentes, possibilitou o uso das informações e dados coletados.

Por serem escolas públicas, vinculadas a Secretarias Municipais de Educação, a visita foi previamente programada com as secretárias, com quem foi feito contato explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a indicação de escolas que atendessem aos perfis territoriais e de diversidade na oferta, propostos pelo projeto.

Como se viu, foram visitadas 8 escolas, onde foram desenvolvidas as seguintes atividades: observação e registro de dados sobre a instituição; entrevista com o diretor e, em alguns casos, coordenador, totalizando 10 gestores entrevistados; entrevista com 22 professores, 21 alunos e 18 familiares, incluindo mães e pais.

1. Bioma Mata Atlântica

O Bioma Mata Atlântica³⁴ conta com grande variedade de espécies vegetais que representam aproximadamente 35% das espécies existentes no Brasil. A árvore legumi-

33 Participou da transcrição das entrevistas do Bioma Mata Atlântica, a bolsista de iniciação científica Maria Beatriz Pinheiro Dias.

34 A caracterização do Bioma Mata Atlântica tem como base de referência as seguintes fontes: https://www.mma.gov.br/biomas/mata-atl%C3%A2ntica_emdesenvolvimento, <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=964&sid=2>, <https://www.sosma.org.br/conheca/mata-atlantica/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

nosa “pau-brasil” é uma delas; nativa da Mata Atlântica, era presença abundante quando os portugueses chegaram ao litoral do Brasil. Por ter sido o primeiro alvo de exploração pelos colonizadores, hoje é escassa no território.

Em relação à sua fauna, abriga cerca de 850 espécies de aves, 370 de anfíbios, 200 de répteis, 270 de mamíferos e 350 de peixes (BRASIL, 2012). Dos 633 animais ameaçados de extinção no Brasil, 383, cerca de 60%, pertencem ao Bioma Mata Atlântica³⁵. Nas regiões de Mata Atlântica estão localizados rios que fazem parte de 7 das 9 bacias hidrográficas do país, abrangendo as reservas de água necessárias ao abastecimento de 70% da população brasileira.

Nesse bioma estão 11 estados cuja cobertura geográfica nele estão situadas no todo ou em parte. Por se estender por regiões povoadas do país sofreu, e sofre, os efeitos da expansão populacional e a solicitação de seus recursos. Segundo dados do IBGE (2014)³⁶, cerca de 72% da população brasileira vive na Mata Atlântica, sendo mais de 145 milhões de pessoas, em 61% dos municípios brasileiros. Desse modo, o Bioma vem sofrendo com o impacto ambiental causado pela ocupação e pelas atividades humanas.

Em 2009, existia apenas 29% da cobertura original da Mata Atlântica (BRASIL, 2015, p. 40). E, com diferentes estágios de regeneração, apenas 7% dessa cobertura remanescente se encontra em um bom estado de conservação e com área acima de 100 hectares (Op. cit., p. 06). Embora haja cerca de 115 mil km² de área protegida por unidades de conservação, isso representa apenas 8,5% da área original da Mata Atlântica.

A conservação e a recuperação do Bioma Mata Atlântica são importantes para a sociedade brasileira, pois este é responsável pela “produção, regulação e abastecimento de água; regulação e equilíbrio climáticos; proteção de encostas e atenuação de desastres; fertilidade e proteção do solo; produção de alimentos, madeira, fibras, óleos e remédios” (BRASIL, 2012).

A promulgação da Lei nº 11.428/2006, conhecida como Lei da Mata Atlântica, e regulamentada, em 2008, pelo Decreto nº 6.660/2008 foi um importante passo importante no sentido da conservação e preservação desse bioma.

2. Municípios e escolas

A seguir, procura-se descrever as principais características dos municípios e escolas que integraram a amostra da pesquisa. A seleção das escolas foi realizada com auxílio de equipes técnicas das secretarias de educação, uma vez que o acesso a esses estabelecimentos de ensino pressupõe a concordância do órgão gestor da rede municipal. Do mesmo modo, estas ajudaram no processo de seleção das instituições que melhor respondessem aos critérios estipulados pelo projeto. É importante esclarecer como ponto de partida que, devido à extensão territorial do Bioma Mata Atlântica, este agregou a maior

35 Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=964&sid=2>. Acesso em: 7 dez. 2019.

36 Disponível em: <https://www.sosma.org.br/conheca/mata-atlantica/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

amostra de escolas do projeto a qual, por sua vez, mostrou-se bastante diversificada. Por isso mesmo, em função da especificidade de cada território visitado, a reflexão comporta muitas aproximações.

2.1. Resende

Um dos municípios visitados foi Resende, localizado no sul do estado do Rio de Janeiro. Segundo o IBGE, sua população em 2019 era estimada em 131.341 habitantes, ocupando a 23ª posição entre os municípios mais populosos do referido estado e o 4º da Mesorregião do Sul Fluminense.

Resende possui um importante polo industrial, automotivo, metalúrgico, de energia nuclear, turístico e é sede do segundo maior complexo militar do mundo e maior da América Latina: a Academia Militar das Agulhas Negras, única instituição de formação de oficiais do exército no país, cuja área total é de 67 km². Resende também abriga a Fábrica de Combustível Nuclear, complexo das Indústrias Nucleares do Brasil.

O município está localizado a cerca de 146 km² da capital, Rio de Janeiro, e apresenta um clima tropical, clima esse ligeiramente suavizado pela altitude de 407 metros acima do nível do mar. O relevo do município é típico de vale. Segundo dados do IBGE (2017), Resende apresenta um PIB de R\$ 60.915,10. Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDH-M) era de 0,768, o que significa dizer que 66.3% da população adulta possuía ensino fundamental completo no referido ano, com uma expectativa de vida média de 75,3 anos de vida e renda *per capita* de R\$ 915,21, fato que o coloca como em 249º posição no Brasil no *ranking* do IDH naquele ano relativo aos 5.570 municípios do país, ou seja, trata-se de um dos municípios melhor situados nesse indicador na amostra da pesquisa.

Em relação ao salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2016, o município alcançou 3,1 salários-mínimos. No referido ano, Resende contou com 31,1 % da população ocupada. No que se refere à mortalidade infantil no ano de 2017, o município apresentou 13,64 óbitos por mil nascidos vivos.

Quanto à distribuição da oferta de ensino, em 2018, havia 16.704 matrículas no ensino fundamental e 4.746 matrículas no ensino médio. No referido ano a quantidade de estabelecimentos com oferta de ensino fundamental e ensino médio, era, respectivamente, de 63 e 21 escolas. Sobre o quantitativo de docentes, a rede contava, em 2018, com 967 docentes no ensino fundamental e 437 docentes no ensino médio.

2.1.1. Escola Municipal Francisco Quirino Diniz

Pertencente à rede municipal de Resende, a Escola Municipal Francisco Quirino Diniz está localizada no distrito de Visconde de Mauá, na Serra da Mantiqueira. Única escola da região, recebe crianças com diversos perfis econômicos e de diferentes localidades que se deslocam para esta escola em função de seu *status* na comunidade.

O estabelecimento de ensino possui 10 salas de aulas, diretoria, sala dos professores, cozinha, refeitório, sanitários, bebedouro, horta vertical e ampla área verde com brin-

quedos. Todos os espaços da instituição contam com desenhos das crianças expressando orientações para jogar o lixo no local correto, economizar água, ser gentil etc.

Na ocasião da pesquisa, a escola contava com 7 professores, todos efetivos e 10 funcionários. A matrícula da escola era de 149 alunos, sendo 47 na educação infantil (17 em creche e 29 em pré-escola) e 102 no ensino fundamental, destes, 4 apresentavam deficiência. A equipe foi recebida pela diretora e foi facultado acesso a todos os ambientes. Participaram da entrevista, além da diretora, um grupo de 4 professores, 4 alunos e 5 familiares. As observações durante o tempo que as pesquisadoras permaneceram na escola permitiram registrar um clima de respeito e harmonia entre funcionários, familiares e alunos.

Em todos os momentos da visita, a impressão geral foi de uma escola comum com clima organizacional positivo, em pleno funcionamento, com alunos e professores em sala de aula, executando com compromisso as atividades estabelecidas.

2.1.2. Escola Municipal Professor Carlinhos

Pertencente à rede municipal de Resende e, diferentemente da escola descrita no tópico anterior, a Escola Municipal Professor Carlinhos está localizada na sede do município. A instituição tem, em sua história um fato inusitado que teve efeitos significativos sobre sua dinâmica. De um ano para o outro, a matrícula da comunidade assistida pela escola mais que dobrou de tamanho em função da chegada de diversas famílias no entorno como consequência da inauguração de um conjunto de casas populares construídas pelo governo. Entre os novos grupos familiares demandantes de escolarização estava também uma comunidade de ciganos. Tal situação representou uma mudança significativa na rotina da escola que precisou oferecer atendimento para um número elevado de estudantes e lidar com um público com características sociais específicas e perfil diferente daquele que até então a escola recebia.

O estabelecimento de ensino possui 41 professores, todos efetivos, 36 funcionários e 17 salas de aula, sendo 10 salas organizadas em módulos habitáveis (*containers*) e 7 salas que já compunham a estrutura da escola antes da chega do novo público. Apresenta ainda sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, cozinha, refeitório, banheiro adaptado, bebedouro, biblioteca, sala para atendimento especializado, laboratório de informática e quadra coberta. Conforme observado durante a visita, a matrícula da escola era de 755 alunos, sendo 439 nos anos iniciais e 316 nos anos finais do ensino fundamental, dos quais, 36 têm deficiência.

A equipe foi recebida pela diretora, e o acesso a todos os ambientes foi autorizado. A chegada à escola transmitiu às pesquisadoras uma impressão de tensão. Tal sensação se expressou em detalhes como existência de campainha no portão e interfone como forma de apresentação antes da abertura do portão. Outro detalhe percebido foi uma placa na porta da secretaria indicando ser contra lei o desacato a funcionário público, sugerindo que algo nesse sentido pudesse já ter ocorrido no local. Todos os ambientes da instituição

possuíam grades, apresentando pistas de que o clima desta unidade poderia ser diferente do encontrado em outras escolas, inclusive na unidade distante da sede do município.

A entrevista com a diretora revelou o conturbado processo de recebimento de novos alunos, tanto para organização da estrutura e profissionais da escola como pelo perfil dos estudantes. Oriundos de perfis familiares diversos, as crianças e adolescentes apresentavam comportamento mais agressivos e dificuldades em compreender as regras de comportamento e socialização definidas pela escola.

Pela própria dinâmica atual da instituição não foi possível entrevistar pais, alunos e professores. Durante o tempo de permanência das pesquisadoras na escola, observou-se o esforço de professores, funcionários e gestão para conduzir a nova realidade que a escola vivencia e realizar o melhor trabalho possível para avanço dos alunos tanto em relação ao processo de aprendizagem como de socialização.

2.2. Aracruz

Município brasileiro localizado no interior do estado do Espírito Santo, Aracruz tem uma população estimada em 101.220 habitantes (2019), ocupando a 10ª posição entre os municípios mais populosos do referido estado, segundo o IBGE.

A cobertura vegetal original era representada predominantemente pela floresta atlântica de planície e encosta. Aracruz conta com uma base produtiva que destaca a pecuária, o café e a pesca, no entanto, possui ainda importante polo turístico devido a suas praias e belezas naturais. Com economia emergente, o município apresenta significativa quantidade de indústrias abastecendo sua economia e um porto que foi construído principalmente para o transporte da celulose.

Com uma área de 1.426,83 Km², apresenta uma extensão equivalente a 3,15% do território do Estado. O município está localizado a cerca de 83 km² da capital, Vitória, e além da sede, conta com quatro distritos: Jacupemba, Guaraná, Riacho e Santa Cruz.

Aracruz apresenta ainda uma disputa histórica, que durou cerca de 40 anos, por terras entre a população indígena do município, etnias Tupiniquim e Guarani, e a empresa Fibria, antes conhecida como Aracruz Celulose.

Segundo dados do IBGE (2017), o município de Aracruz apresenta *PIB per capita* de R\$ 52.900,73. Em 2010 o IDH-M era de 0,752. Em relação ao salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2017, o município alcançou 3,1 salários-mínimos. No referido ano, Aracruz contou com 29,4 % da população ocupada. No que se refere à mortalidade infantil no ano de 2017, o município apresentou 17,63 óbitos por mil nascidos vivos.

Em 2018 o município tinha 13.625 matrículas no ensino fundamental e 3.370 matrículas no ensino médio. No referido ano, a oferta estava distribuída em 44 escolas de ensino fundamental e 14 de ensino médio. A rede contava, em 2018, com 667 docentes no ensino fundamental e 262 docentes atuando no ensino médio.

2.2.1. Escola Municipal Indígena Caeira Velha

Vinculada à rede municipal de Aracruz, a Escola Municipal Indígena Caeira Velha está localizada na aldeia de mesmo nome, pertencente aos povos Tupiniquins. Única escola dessa comunidade, tem como proposta aliar os conhecimentos de cultura geral com às práticas e saberes do povo local. Percebe-se, no entanto, certo distanciamento, em diversos aspectos, da proposta efetiva de uma escola que expressa e representa a cultura indígena.

O estabelecimento de ensino possui 20 professores, 04 funcionários, 10 salas de aulas, diretoria, sala dos professores, cozinha, refeitório, banheiros, sala de leitura, bebedouro e pátio. Todos os espaços da instituição contam com desenhos, símbolos e objetos associados a cultura indígena.

A equipe foi recebida pela diretora, e o acesso a todos os ambientes foi permitido. Foram entrevistados, além da diretora, 2 professores, 1 mãe e 1 aluno. O caminho para a escola é de difícil acesso, se distanciando do centro em direção à área de reserva indígena, com estrada carroçal. A matrícula da escola no momento da visita era de 339 alunos, sendo 177 no ensino fundamental anos iniciais e 162 anos finais, destes, 16 têm deficiência.

As observações durante o tempo que as pesquisadoras permaneceram na escola permitiram registrar um clima organizacional positivo. Pareceu, no entanto, visível a influência do entorno e da cultura local nas ações e percepções da escola, parecendo que a definição da escola como indígena possa ter sido mais uma determinação externa do que uma escolha interna da comunidade escolar.

2.2.2. Escola Municipal Indígena Três Palmeiras

Pertencente à rede municipal de Aracruz, a Escola Municipal Indígena Três Palmeiras é localizada na aldeia com a mesma denominação. A instituição atende cinco aldeias da região dos povos Guaranis dessa região. A instituição tem como proposta a socialização dos conhecimentos do povo local em termos culturais e de língua. Os alunos são alfabetizados, primeiro, em sua língua materna e, depois, em português. Assim como a língua, os alunos também são apresentados à elementos da cultura geral. Os estudantes têm acesso ao material didático nas duas línguas, assim como toda a comunicação escrita visualizada nas paredes da escola.

O estabelecimento de ensino possui 9 professores, 4 funcionários, 4 salas de aulas, diretoria, sala dos professores, cozinha, banheiros, bebedouro, pátio e campo de terra onde as crianças costumam jogar futebol. Todos os espaços da instituição contam com desenhos, símbolos e objetos associados à cultura indígena.

A equipe foi recebida pelo diretor que informou, que ela só poderia ter acesso a todos os ambientes da escola com a autorização dos caciques das cinco aldeias, que chegaram logo em seguida para dialogar. Os caciques conversaram em guarani e, em seguida, informaram a decisão de receber o grupo. Além dos caciques, a entrevista coletiva contou com a presença do diretor, de um professor e de uma monitora do transporte

escolar. O caminho para a escola é de complexo acesso, se distanciando do centro em direção a área de reserva indígena, assim como na escola anterior, com estrada carroçal.

No momento da pesquisa, a matrícula da escola era de 84 alunos, sendo 50 dos anos iniciais do ensino fundamental e 34 dos anos finais, destes, 4 apresentam deficiência. Durante o tempo de permanência das pesquisadoras na escola foi possível observar um clima organizacional de cordialidade entre as pessoas que nela circulavam. Todos os professores, funcionários e familiares de alunos que estavam no ambiente pertenciam a uma mesma comunidade, constituída por amigos e parentes. Foram entrevistados o diretor, um professor, uma monitora de transporte escolar e 2 familiares.

A conversa com a equipe escolar e os caciques revelou um interesse em investir na cultura do seu povo, sem perder de vista as relações necessárias com a cultura local, em cumprimento aos objetivos de uma escola indígena. Importante destacar que o diretor e o professor entrevistados são indígenas da comunidade com formação superior que retornaram à escola para nela trabalhar.

2.3. São Paulo

São Paulo, capital do estado de São Paulo, é a cidade mais populosa do Brasil e do continente americano, concentrando a maior área urbana do país. O município teve uma população estimada em 12.252.023 pessoas (2019), distribuídas em um território de 1.521,110 km² (2018), com uma densidade demográfica de 7.398,26 hab/km² (Censo, 2010).

Segundo a Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (Fecomercio SP)³⁷, em 2018 a cidade de São Paulo representava 11% de todo o PIB brasileiro e 34% do PIB do estado, bem como 36% de toda a sua produção de bens e serviços. A cidade também é a sede de 63% das multinacionais estabelecidas no Brasil e respondia, em 2005, por 28% de toda a produção científica nacional³⁸.

Em 2017, a porcentagem da população ocupada era de 45,8%, sendo o salário médio mensal dos trabalhadores formais de R\$ 3.935,40 (4,2 salários-mínimos). Quanto aos dados gerais de saúde, a taxa de mortalidade infantil média na cidade em 2017 foi de 11,19 para 1.000 nascidos vivos.

Com clima subtropical úmido, São Paulo está localizada junto à bacia do rio Tietê, tendo as sub-bacias do rio Pinheiros e do rio Tamanduateí papéis importantes em sua configuração. Em relação aos dados educacionais, em 2018, a rede municipal de ensino abrangia 1.512 escolas, municipais urbanas e rurais, com 753.220 matrículas na educação básica e um total de 38.406 docentes.

37 Disponível em: <https://www.fecomercio.com.br/noticia/aos-464-anos-sao-paulo-tem-economia-mais-solida-do-pais>. Acesso em: 9 dez. 2019.

38 Disponível em: [http://web.archive.org/web/20080617115727/http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho 2005/clipping050617_correiopop.html](http://web.archive.org/web/20080617115727/http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho%202005/clipping050617_correiopop.html). Acesso em: 9 dez. 2019.

2.3.1. Escola Municipal Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes

A Escola Municipal Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes está localizada no Parque São Lucas, no município de São Paulo, atendendo a um público com perfis diversos e de diferentes localidades. A escola tem um total de 15 salas de aula, todas em funcionamento, atendendo 321 estudantes em 12 turmas no período matutino e 335 estudantes em 12 turmas no período vespertino. Trabalham na escola 53 docentes efetivos, não existindo nenhum professor temporário; 14 servidores técnico-administrativos e 11 funcionários terceirizados, responsáveis pela limpeza e pela cozinha.

A estrutura física da escola é ampla, com espaços bem-organizados, conservados e limpos. Há trabalhos artísticos dos estudantes distribuídos em diferentes locais da escola. Nos próprios muros que cercam a escola, há um trabalho de grafite que, segundo relatos da direção, reiterado pelos estudantes, foram produzidos junto com os alunos da escola.

A equipe foi recebida pela diretora, que autorizou o acesso a todos os ambientes da escola. O caminho para a escola é marcado por uma paisagem típica de grandes centros urbanos, trânsito intenso, prédios, comércio e muitos pedestres.

Na escola as pesquisadoras tiveram a oportunidade de realizar entrevista com a direção, coordenação pedagógica, 4 professores e 3 familiares, tendo sido possível obter noções gerais sobre a dinâmica da escola a partir de diferentes olhares.

2.3.2. Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo

A Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo está localizada no bairro Jardim Matarazzo, na cidade de São Paulo. O caminho para a escola é marcado por uma paisagem urbana, assim como a escola anterior, às ruas apresentam características típica de grandes centros urbanos, trânsito intenso, prédios, comércio e muitos pedestres.

Conta com um total de 21 salas de aula, atendendo 797 estudantes em 12 turmas no período matutino e 12 turmas no período vespertino. Trabalham na escola 50 docentes efetivos, não existindo nenhum professor temporário; 12 servidores técnico-administrativos e 12 funcionários terceirizados.

Do ponto de vista de sua estrutura física, a escola é ampla, com espaços bem-organizados, conservados e limpos. É possível observar trabalhos artísticos dos estudantes em diferentes locais da escola. A escola possui um jornal.

A equipe foi recebida pelo diretor que autorizou o acesso a todos os ambientes da escola. Foram realizadas entrevistas com o diretor, 4 professores, 4 alunos e 1 familiar. As entrevistas foram produtivas a possibilitaram a reflexão das pesquisadoras acerca das categorias de análise expressas na proposta do projeto.

2.4. Maragogipe

Maragogipe é um município brasileiro, localizado no interior do estado da Bahia. Segundo dados do IBGE, sua população em 2019 era estimada em 44.677 habitantes, ocupando a 52ª posição, entre os municípios mais populosos do referido estado. Geogra-

ficamente, o município está localizado no encontro entre o rio Paraguaçu e o rio Guaí, o que proporciona uma extensa formação de lagamar, cercado de manguezais.

Maragogipe é considerada como um “porto natural”, devido sua localização e estrutura portuária de grandes embarcações, bem como, pelo potencial de exploração do turismo náutico. É um município rico em recursos naturais e tradições culturais que resgatam a história do país, possuindo uma expressiva população remanescente de quilombolas, representada por 14 comunidades todas pertencentes ao Quilombo de Maragogipe. Das 3.230 comunidades quilombolas existentes no Brasil, 462 ficam na Bahia.

A base produtiva do município está baseada no turismo histórico e na agricultura. O município está localizado a cerca de 130km de distância Salvador, capital do estado. Possui área territorial de 438,182 km² e conta com seis distritos: Maragogipe, Coqueiros, Guaí, Guapira, Nagé e São Roque do Paraguaçu.

Segundo dados do IBGE (2017), o município de Maragogipe apresenta PIB per capita de R\$ 7.211,10. Em 2010 o IDH-M era de 0,621. Em relação ao salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2017, o município alcançou 2,4 salários-mínimos. No referido ano, Maragogipe contou com 4,8% da população ocupada (IBGE, 2019). No que se refere à mortalidade infantil no ano de 2017, o município apresentou 11,14 óbitos por mil nascidos vivos.

O ensino fundamental conta com 5.660 matrículas, e o ensino médio, 1.409 matrículas (2018). No referido ano 60 estabelecimentos de ensino ofertavam ensino fundamental e 7 de ensino médio. A rede conta com 270 docentes no ensino fundamental e 81 docentes no ensino médio (2018).

2.4.1. Escola Municipal Quilombola Getúlio Vargas

A Escola Municipal Quilombola Getúlio Vargas está localizada na BA 420, Trevo Capanema - Distrito do Guaí, zona rural do município de Maragogipe, na localidade da Fazenda Cachoeirinha. Nas adjacências da escola vivem três comunidades quilombolas: Giral Grande, Baixão do Guaí, Quizanga, Porto da Pedra. A instituição funciona nos três turnos recebendo alunos da pré-escola, ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No momento da visita, a matrícula era de 385 alunos, 40 dos quais na Educação Infantil, 139 nos anos iniciais do ensino fundamental, 159 nos anos finais do ensino fundamental e 47 na EJA. A escola possui, em sua equipe, 16 professores, todos efetivos, e 8 funcionários, sendo 3 desses contratados.

Durante toda a pesquisa foi acompanhada por um técnico da Secretaria que mediou a visita e o traslado até a localidade onde a escola está situada.

Os arredores em terra batida da escola contrastam com o verde das matas circundantes. Percebe-se as humildes residências do povoado que começam a aparecer nas proximidades da escola. A escola é nova, com estrutura circular, com o mesmo projeto arquitetônico das escolas indígenas de Aracruz (PA) e na escola quilombola de Tomé-Açu (PA).

A escola dispõe de salas de aula, almoxarifado, cantina e cozinha integradas, pátio, laboratório de informática e banheiros com adaptação para pessoas com deficiência.

A entrevista, por necessidade da própria escola, foi realizada em grupo, com sujeitos dos segmentos da escola, quais sejam: 2 docentes, 1 diretora e 1 familiar, o que possibilitou uma maior aproximação à cultura local e à organização da instituição. O prédio da escola quilombola, de construção recente, para os entrevistados é um símbolo da resistência dos remanescentes de quilombo e sua luta pela terra. A representatividade da instituição transita entre a tradição e o mundo moderno, com registros da preservação dos elementos culturais das comunidades quilombolas. Percebe-se as aspirações dos atores escolares, apreendidas durante as entrevistas, para que as manifestações dos povos remanescentes permaneçam nas futuras gerações, e a escola seja um meio de garantia para essa ação.

2.5. Cachoeira

O município de Cachoeira está localizado no interior do estado da Bahia. Segundo dados do IBGE, sua população em 2019 era estimada em 33.470 habitantes, ocupando a 84ª posição, entre os municípios mais populosos do referido estado. Geograficamente, o município está localizado às margens do Rio Paraguaçu.

Está localizado a cerca de 120km² de distância da capital, Salvador. Possui área territorial de 399,930 km² e conta com dez povoados e três distritos. Situa-se em região composta por vales e montanhas. Possui relevos de baixa litorânea, tabuleiros interiores e pré-litorâneos.

A economia do município de Cachoeira está baseada em alguns aspectos como: o potencial náutico e turístico, agricultura e comércio exportador, e a cultura e história do município. Outro fator que modificou socioeconomicamente a economia local foi a instalação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Cine Teatro Cachoeirano.

Segundo dados do IBGE (2017), o município de Cachoeira apresenta PIB per capita de R\$ 14.062,73. Em 2010, o IDH-M era de 0,647. Em relação ao salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2017, o município alcançou 1,9 salários-mínimos. No que se refere à mortalidade infantil no ano de 2017, o município apresentou 22,73 óbitos por mil nascidos vivos.

O município é conhecido pela sua preservação de identidade cultural e histórica, que, com o passar dos anos, tornou-se um dos principais roteiros turísticos do estado. Seis comunidades quilombolas estão localizadas em seu território, que conta com um passeio pela história e cultura dos povos remanescentes de quilombo, chamado: “Rota da liberdade”. Nesse percurso é possível conhecer os costumes, artesanatos e modos de vida dos quilombos. Os habitantes de Cachoeira sobrevivem, em sua maioria, da venda de artesanatos produzidos pela comunidade, turismo, mariscagem, pesca e agricultura familiar.

Em 2018 o município contava com 5.126 matrículas no ensino fundamental e 1.358 matrículas no ensino médio. No referido ano, a quantidade de estabelecimento de ensino ofertando ensino fundamental e ensino médio, era, respectivamente, 34 e 7

escolas. Sobre o quantitativo de docentes, a rede contava, em 2018, com 282 docentes no ensino fundamental e 99 docentes no ensino médio.

2.5.1. Escola Municipal Quilombola de Santiago do Iguape

A escola está localizada no distrito de Santiago do Iguape, zona rural do município de Cachoeira. Santiago do Iguape é uma pequena vila de pescadores e agricultores quilombolas, fundada, em 1561, pelos padres jesuítas. A vila de Santiago do Iguape, situa-se a 40 km do município de Cachoeira e a 110 km da cidade de Salvador. Santiago do Iguape já é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como comunidade remanescente de quilombos e está em processo de lutas pela titulação das terras quilombolas, da mesma forma como os quilombos de Maragogipe (CRUZ, 2012).

No caminho para a escola, é possível observar as diversas áreas demarcadas de Quilombos, suas plantações e criações. A vila é constituída por doze comunidades quilombolas, que possuem, aproximadamente, sete mil habitantes (CRUZ, 2012): Engenho da Ponte, Engenho Novo, Calolé, Caimbongo, Opalma, Campinas, Caonge, Calembá, Cabonha, Dendê, Embiara, São Francisco do Paraguaçu e Tombo.

A escola tem 211 alunos matriculados, distribuídos em 14 turmas. Dispõe de 15 professores, todos efetivos e 6 funcionários também efetivos. A instituição possui 8 salas, e uma das turmas funciona em um anexo em outro prédio escolar. Possui sala de coordenação e secretaria integradas, almoxarifado, biblioteca, cozinha, jardim, horta, pátio, bebedouros e banheiros, sem adaptação para pessoas com deficiência. A estrutura da escola é antiga, similar a uma grande casa com adaptações, muitas grades e poucos recursos disponíveis para os alunos. As cadeiras nas salas de aula revelam as marcas do tempo, com forte desgaste estrutural e ausência de manutenção.

O processo de chegada à instituição revelou que há um trabalho de preservação do patrimônio cultural e histórico do seu povo, que, dias antes, não pôde receber a equipe por estarem envolvidos com os festejos da irmandade da Boa Morte. A tradição é mantida no município há mais de 150 anos, caracterizada como patrimônio imaterial de cunho religioso católico e do candomblé.

A carência de manutenção da estrutura da escola e as dificuldades relativas à gestão e organização de seu funcionamento não constituem obstáculo a seu compromisso com a preservação da história e cultura do povo quilombola a que pertence, característica perceptível nas falas da gestora, dos 6 professores, 6 alunos e 3 pais entrevistados.

3. Política educacional

A análise das políticas educacionais nas escolas da Mata Atlântica requer um entendimento de que, em virtude do perfil das unidades visitadas, as diferentes iniciativas e programas governamentais podem ser, ou não, nelas identificadas. Considerando a inclusão de quatro instituições de educação diferenciada (duas quilombolas e duas indígenas) no estudo, as políticas que chegam às escolas nem sempre são as mesmas. Do mesmo modo, podem ser diferentes as percepções dos atores escolares sobre a importância e influência das iniciativas externas em seu cotidiano.

As avaliações em larga escala são bons exemplos de tal diferenciação. Para as escolas indígenas do Espírito Santo, a compreensão foi distinta acerca dessa política. A escola de Caeira Velha participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebs)³⁹, tendo sido observado que a presença da avaliação estadual se sobressai. Para os entrevistados, há pontos positivos na avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. No entanto, notou-se uma percepção de que essa prática é excessiva em virtude da participação em dois processos de avaliação externa (nacional e estadual).

Na Escola Três Palmeiras, do povo de etnia Guarani, a participação nas avaliações se dá apenas para as turmas de 9º ano do ensino fundamental no formado estadual (Paebs) e pelo Saeb. O diretor afirma que foi uma opção da escola que as crianças menores não participassem das avaliações externas, pois, até o 3º ano do ensino fundamental, as crianças são alfabetizadas na Língua Tupi Guarani. O diretor afirma que também recebem a avaliação municipal, no formato de simulados para o 6º e 9º ano do ensino fundamental.

Quando indagado sobre a adesão às avaliações externas, o diretor afirma que a primeira experiência com Saeb e Paebs ocorreu em 2019. Até então, não via sentido em aderir devido à educação diferenciadas das crianças indígenas.

Na Bahia, a Escola Santiago do Iguape (Cachoeira), acrescenta à discussão o distanciamento das avaliações externas da realidade diferenciada vivida pelas escolas quilombolas. Segundo a direção, a escola participa do Saeb e das avaliações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, as professoras destacam: *“Já que a gente está se auto programando para todo um trabalho quilombola, quando vem essa Provinha Brasil é a realidade talvez de outro estado. Mas não o nosso ou de outro município, mas não o nosso”* (Professora 1 – Escola Santiago do Iguape).

A escola Getúlio Vargas, de Maragogipe, demonstra maior envolvimento com o modelo das avaliações externas, tendo construído uma avaliação própria para a escola, como forma de preparar os alunos para essa realidade.

Em São Paulo, na Escola Áurea Ribeiro, os professores afirmam conhecer a Prova Brasil e destacam a participação da escola na Prova São Paulo⁴⁰. Eles relatam fazerem um trabalho de revisão dos conteúdos abordados nessas avaliações após o período de aplicação das provas. Observam, contudo, não ser possível realizar um trabalho mais direcionado aos objetivos da avaliação externa por não terem acesso às provas.

Percebe-se que a instituição realiza um trabalho junto aos estudantes de forma a colaborarem na participação e envolvimento das avaliações externas na escola. Sobre o

39 O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebs), foi criado em 2009, com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos da rede estadual de educação e, posteriormente, ampliado para toda a rede pública.

40 Prova São Paulo é uma iniciativa do município de São Paulo, “destina-se aos estudantes do 4º ao 9º ano e está voltada ao acompanhamento da proficiência desses educandos ao longo de sua escolarização”. Fonte: <https://educacao.sme.pre.feitura.sp.gov.br/noticias/provinha-e-prova-sao-paulo-2018/>

Saeb e as demais avaliações externas, como a Prova São Paulo, os professores observam a importância das avaliações na escola como parte de um sistema que mede as aprendizagens dos estudantes. Destacam, porém, pontos negativos quanto às adaptações das provas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Eu vejo que eles nos cobram muito sobre a adaptação das avaliações, mas, nós temos alunos com necessidades especiais, que muitas vezes não possuem laudo médico, e eles recebem o mesmo tipo de prova externa que os demais. Acho que isso prejudica, porque na escola nós desenhamos todo um plano de aprendizagem para esse aluno, mas na medição ele faz parte de um todo. Esse é um lado ruim de uma avaliação externa (Professor 2_ Escola Áurea Ribeiro)

A presença das avaliações externas nacionais, estaduais ou municipais não foi observada nas entrevistas realizadas na Escola Neuza Avelino de Silva Melo, também localizada na cidade de São Paulo.

Sobre a política de transporte escolar, nas escolas indígenas de Aracruz, as rotas são administradas pela Secretaria Municipal de Educação, onde estão disponíveis veículos adquiridos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). Há também rotas terceirizadas, no formato de vans que atendem as aldeias mais distantes das instituições. O transporte das escolas indígenas é operado por funcionários da comunidade indígena, de forma a estabelecer melhor elo de confiança entre os pais e estudantes atendidos. As rotas são organizadas em acordo com as lideranças das aldeias e a Secretaria. O único problema relatado pelos entrevistados advém do período chuvoso, que dificulta o acesso das vans devido às estradas das aldeias serem de barro.

Problema semelhante é percebido também nas escolas quilombolas da Bahia. O transporte escolar, nas duas instituições, é administrado pela Secretaria Municipal de Educação, que possui ônibus do PNATE e linhas terceirizadas. Em Maragogipe, a Secretaria organiza rotas para o atendimento dos alunos, no entanto, não os deixam diretamente em casa, e, sim, em pontos já pré-estabelecidos. De tal forma, em períodos chuvosos, muitos alunos não vão para as aulas.

Nas escolas de São Paulo, observou-se nas entrevistas que a maioria dos estudantes chegam à escola a pé ou com uso de transporte público. No Rio de Janeiro, os alunos das duas escolas pesquisadas, se deslocam a pé ou em veículo próprio. Na Escola Municipal Professor Carlinhos, a Diretora relata que havia transporte público, mas que estava danificado e deixou de ser utilizado.

Eles agora pegam os ônibus de linha. O escolar eles destruíram, tá? Literalmente, destruíram o ônibus daquele amarelinho de faixa preta. Tinha um ônibus desses escolares... Menos de seis meses eles destruíram, assim de arrancar pedaço de banco. Olha, a clientela que a gente tem aqui... eles subiam no encosto, subiam lá no teto do ônibus, eles arrancaram aquela pá. Jogaram fora para ir com a ca-

beça lá em cima e isso até o dia em que eu mesma entrei dentro do ônibus com o motorista para ver isso de perto. Aí fui na Educação, aí falei “gente, vai acontecer uma tragédia e vamos ser responsabilizados. E aí eles tiraram o ônibus para a manutenção e acabou que não voltou, né? Aí, eles passaram a ter direito essa carteirinha. (Diretora_Escola Profº Carlinhos)

Todas as escolas recebem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com destaque à elaboração de materiais próprios com auxílio do governo municipal, nas escolas indígenas do município de Aracruz e na escola quilombola de Cachoeira. Na Escola Guarani, os professores participaram da elaboração de uma cartilha na língua Tupi Guarani utilizada pelas crianças até o 3º ano do ensino fundamental, com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Na escola quilombola Santiago do Iguape, em Cachoeira, as professoras e gestão destacam um processo organizado pelas instituições da região com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, na elaboração de um livro didático Afroindígena, que é utilizado pela rede de escolas quilombolas da região. Além desse material observou-se a utilização de uma coleção de livros didáticos da “Coletânea Girassol: saberes e fazeres do campo”, que também é recebida nas escolas quilombolas da região.

Consideradas em seu conjunto, a presença de iniciativas governamentais foi observada nas escolas do bioma Mata Atlântica, sejam elas urbanas ou diferenciadas (quilombolas e indígenas). A avaliação externa foi registrada em parte considerável das escolas, com exceção de Resende, onde não houve destaques na fala dos entrevistados sobre essas iniciativas. O PNLD foi identificado em todas as escolas, algumas das quais convivem com iniciativas municipais de produção de materiais didáticos, inclusive diferenciados, caso de relatos nas escolas quilombolas e indígenas. O transporte escolar é problema evidenciado, sobretudo, nas escolas distantes da sede dos municípios, como as quilombolas e indígenas. Nas escolas urbanas, este é assumido pelas famílias.

4. Cidadania global

Em relação aos temas cidadania e cidadania global, a maioria dos entrevistados mostrou-se hesitante, alguns optaram por não responder ou apresentaram respostas vazias. A compreensão da expressão “cidadania” foi associada, pela maioria dos entrevistados, à relação entre os direitos e os deveres das pessoas. No que se refere à escola, o termo se apresenta como referência a elementos da dimensão curricular, especialmente a determinados temas discutidos nas disciplinas de História e Geografia ou, no caso de algumas escolas, uma disciplina específica em que se discutem os temas relacionados à cidadania.

No que se refere ao termo “cidadania global”, os sujeitos pareciam ainda menos familiarizados do que em relação à expressão anterior. Palavras como *sustentabilidade*, *migração*, *meio ambiente* foram apontados pelos sujeitos como temas que são trabalhados em sala ou em projetos desenvolvidos pela escola. Entre as escolas pesquisadas, uma escola de São Paulo chamou atenção pela compreensão dessa categoria.

Eu acho que a gente tem que construir um indivíduo para cidadania, um cidadão planetário, né? E um cidadão planetário, ele vai tá preocupado com toda uma condição de respeito não só aos seres humanos, mas ao meio ambiente, ao ecossistema, aquela concepção iluminista que a gente tinha que nós somos aqueles que dominam, nós somos a racionalidade pra dominar, deve ser questionada, né? Ser um cidadão no mundo é ser um cidadão que enxerga também a questão da diversidade. Às vezes são nas diferenças que estão as soluções, é nas diferenças que aparece o novo, né? Eu quero conviver com pessoas diferentes, com culturas diferentes, porque é dessa maneira que a gente constrói algo novo. Então, saber trabalhar com a diversidade, com as concepções de gênero, concepções religiosas, de cultura, não é? Você constrói um processo democrático muito mais amplo, mesmo que a gente viva em um momento que certos grupos lutam contra isso, que acham que a cultura é uma ilusão de algo que pode ser próximo, algo que seja homogêneo, mas deve ser o contrário, né? Porque é um cidadão que vai além das suas barreiras nacionais, que se enxerga como um ser global e por ser global ele respeita a condição humana, mas também uma condição humana que vai respeitar todo um processo de ecossistema, meio ambiente e outras coisas mais. É esse tipo de aluno que eu quero formar, né?
(Professor 3 _Escola Neuza Avelino)

Apesar do uso das palavras geradoras e do estímulo às manifestações, é preciso destacar que, de uma forma geral, as observações foram escassas nas escolas. Entre os sujeitos entrevistados, a escola onde o trabalho com essas questões pareceu ser mais efetivo e significativo foi a Escola Francisco Quirino Diniz. Não apenas o fato de a instituição receber alunos de diferentes classes sociais e promover uma educação igualitária e de referência no local, mas pela própria dinâmica democrática da instituição onde todos participam das decisões e atividades, inclusive pais e familiares.

Eu acho que essa escola forma para a cidadania... porque, essa questão de que rola aqui né, de você ter lá a parte do positivismo do conteúdo e o construtivismo junto e misturado, eu acho que isso aí é fantástico, por que né, como ela falou, você tem que dar o conteúdo por que é a formação, lá na frente, de alguma forma para entrar no mercado né, vai preparar para outra “escola”, mas essa questão também dos valores sociais, éticos né, são trabalhadas juntas. (Familiar 4 _Escola Francisco Quirino)

Se, no que se refere às questões sobre cidadania, o segmento dos pais mostrou-se o mais distante entre os grupos entrevistados, seus depoimentos foram essenciais para a compreensão da dinâmica escolar e do trabalho institucional. Essa escola conta também com representação estudantil de líderes de sala, eleitos pelas próprias turmas. Os líderes contam com um vice-representante.

A outra escola visitada em Resende, responde a uma demanda social, recebendo alunos com problemas diversos, que acabam, no primeiro momento, levando para a escola atitudes violentas, desprezo às regras, assim como pais que também apresentam dificuldades de convivência. A escola cumpre sua função social ao receber todos os estudantes mesmo precisando adaptar os espaços e a rotina da instituição para responder à procura por oferta de vagas. Realiza ainda, a longo prazo, um trabalho com valores, disciplina, respeito ao próximo, convivência com a diversidade. Persegue a melhoria no clima escolar e procurar contribuir para a formação de estudantes e familiares. Para essa população socialmente vulnerável, a escola representa não apenas uma instituição educacional, como também espaço de acolhimento e fuga da realidade em que estão inseridos.

As escolas quilombolas e indígenas ofertam educação diferenciada, o que significa dizer que, além da apresentação de conteúdos de conhecimento gerais, contam com foco específico sobre a cultura local e sua clientela. São instituições que buscam promover uma formação que integra os indivíduos à sociedade global ao mesmo tempo em que cultivam o respeito às suas raízes locais.

Na escola quilombola Santiago do Iguape, localizada em um distrito do município de Cachoeira, os professores relatam o crescente número de alunos que ingressam na universidade pública, graças ao trabalho da escola e as cotas destinadas à população quilombola. Os entrevistados referem-se aos alunos que retornam, após formados, para colaborar com o desenvolvimento da comunidade. Alguns desses foram alunos e hoje são professores da escola, outros mudaram de estado e país e levam a cultura quilombola para o mundo.

Nas escolas indígenas também há professores indígenas que residem na própria comunidade e são ex-alunos da instituição. A educação diferenciada é destaque nos depoimentos de entrevistados da escola indígena do povo Guarani. Existe, nas falas, uma associação entre esse tipo de educação e a formação integral e cidadã dos estudantes. A própria possibilidade de oferta desse tipo de educação é compreendida como democratização da oferta e respeito à cultura da comunidade.

Nas escolas de São Paulo, foi possível observar que as instituições representam um espaço de formação e socialização da educação formal, mas também um espaço onde os alunos estão protegidos da violência externa, um local onde podem sonhar com outras realidades e possibilidades. As escolas exercitam ainda, os processos democráticos de votação, reivindicação, tomada de decisão dos alunos. O grêmio é, portanto, uma ferramenta muito importante nessa dinâmica e tem sido uma estratégia de diálogo e exercício da cidadania por parte dos estudantes.

5. Diversidade territorial

Situadas em um mesmo bioma, as escolas visitadas na Mata Atlântica, apresentam características muito distintas entre si devido à sua localização geográfica, contexto, entorno social e econômico. Importante lembrar que, na Mata Atlântica, foram visitadas duas escolas indígenas (Aracruz – ES), duas escolas quilombolas (Maragogipe e Cachoeira – BA) e quatro escolas urbanas, duas das quais em São Paulo – SP e as demais

em Resende – RJ. Entre todas, talvez, as maiores semelhanças sejam as características comuns aos estabelecimentos de ensino pela oferta de ensino fundamental e, em alguns casos, também educação infantil e EJA. Possuem instalações físicas, alunos, professores, funcionários e, à exceção de uma das escolas indígenas da etnia Guarani no Espírito Santo, foram visitadas em momentos de pleno funcionamento. Todas receberam as pesquisadoras de braços abertos e se colocaram à disposição para todas as perguntas.

A partir dos traços comuns aos estabelecimentos escolares, elas diferem em muitos aspectos, a começar pelo território onde estão localizadas. A inserção na natureza do bioma Mata Atlântica foi visível em poucas escolas, a exemplo da escola da serra (Francisco Quirino Diniz – Resende – RJ), das escolas indígenas (EMP Indígena Três Palmeiras e EMEF Indígena Caeira Velha – Aracruz – ES) e das escolas quilombolas (EM Quilombola Getúlio Vargas – Cachoeira- Bahia e EM Quilombola de Santiago do Iguape- Maragogipe-BA). Nas demais, o que se encontrou foram expressões de um “território usado” (SANTOS, 2007) modificado pela ação humana, capaz de alterar o ‘chão’ e a ‘identidade’.

No município de Resende – RJ foram visitadas duas escolas, uma delas localizada no distrito de Visconde de Mauá, na Serra da Mantiqueira. A relação entre esta e a comunidade pareceu visivelmente diferente da segunda, localizada na sede do município. A primeira, é a única escola do distrito. Crianças de diferentes classes sociais estudam e se relacionam na instituição. Trata-se de uma escola pública que, de fato, atende a todos. Ricos e pobres contam com o mesmo acesso cultural e formativo oferecido pela escola. Pais de diferentes locais do entorno buscam a escola e os que residem mais distante também optam por matricular seus filhos no local.

Tem uma escola 800 metros da nossa casa, mas assim, é um outro enfoque de educação, os pais não têm tanto acesso como a gente tem aqui. Aqui é sempre muito acolhedora, sempre procura incorporar projetos e programas assim... propostas educacionais diferentes para o contexto escolar. A escola realmente interagindo com a comunidade. Na outra escola eu não via isso, essa interação com a comunidade, e a estrutura da escola também, interna e a área verde daqui, era diferente. Lá é diferente dessa, não tem tanta proposta também para o desenvolvimento físico da criança, é muito mais limitado. Então eu acho que a educação ela tem que englobar vários aspectos. Eu acho que essa escola ela proporcione, é isso... não é só o aspecto cognitivo, tem um aspecto físico, tem o aspecto social, tem o aspecto de alimentação, tem o aspecto da comunidade. Então eu acho que ela tem uma visão mais ampla e por isso que eu me desloco todo dia para trazer a minha filha (Familiar 2_Escola Francisco Quirino_familiar 2).

No caso desta escola, do mesmo modo como na EMEIF Sorriso de Maria, em Abaetetuba – PA, observou-se uma simbiose entre suas instalações e a área em torno do prédio. Suas áreas verdes se confundem com a natureza circundante, expressando o

mesmo clima de paz e harmonia encontrado entre os sujeitos entrevistados. A segunda escola de Resende, por sua vez, apresentou o perfil mais diferenciado em relação ao conjunto das unidades visitadas. Foi a única onde a presença de grades se fez notar de forma ostensiva. Os toques de chamada aos alunos e sua algazarra um pouco acima do tom das demais escolas chamaram atenção e puderam ser compreendidos à luz das explicações dadas pela diretora sobre a história da escola. Seu espaço nos mostrou elementos da “cultura organizacional da escola” (TORRES, 2005) não identificados em outros lugares. Atingida por uma mudança no perfil dos habitantes do bairro, com a construção de um conjunto habitacional e a chegada de uma comunidade cigana, a escola se viu na contingência de se reinventar para receber seus novos alunos, cuja presença mais do que duplicou o número de matrículas da escola. Galpões foram instalados para atender a clientela que chegava e instalações provisórias se perpetuaram no tempo. Sem áreas verdes, a escola de aparência cinza guardava aqui e ali pequenos espaços ajardinados em relativa desordem, com jarros improvisados de garrafas pets, evidência de uma comunidade escolar resistente a se deixar abater. O concreto e os espaços gradeados eram evidentes. A situação da escola reflete também a situação do território e o processo de adaptação necessário que se estabeleceu.

[...] Foram entregues, perto aqui da escola, 900 casas. Famílias vieram para essas casas. [...]até 2016 nós encerramos o ano com 368 alunos e reiniciamos em 2017 com quase 900. [...] são alunos muitos carentes que esse programa trouxe, né? Pessoas que não tinham onde morar, morava em área de risco, são essas pessoas que vieram para essas casas. Então nós acolhamos essas crianças, né? Feito de forma... no improviso, porque naquele momento é o que se podia fazer. Nós chegamos a achar maconha em cima de armário, problema com bebida. [...] briga de garotas, tudo nessa gaveta é arma que a gente pega dos alunos, faca, canivete, e a gente sabe que na verdade a gente deveria levar para delegacia, fazer um registro. E a gente chama pai e conversa. Além de tudo isso que estou te falando, ainda tem as ciganas. Os ciganos ainda são muito pior, sabe? Eles não te respeitam enquanto mulher. Tem pai, tem mãe, o irmão foi assassinado há pouco tempo, o outro está na cadeia, o pai parece que tá com tornozeleira. E chega aqui e rala a borracha, faz a carreirinha e bota no nariz. Tem aluno que chega aqui chorando porque o pai bateu na mãe a noite toda. De 2016 para cá a gente já aprendeu isso tudo com essa nova comunidade. (Diretora_Escola Professor Carlinhos)

Às pesquisadoras, pareceu haver, entre as duas escolas visitadas em Resende, um abismo tanto material quanto simbólico. A primeira, acolhida por uma comunidade participativa e circundada por exuberante natureza; a segunda, espremida entre o território mais pacífico de antes e os novos habitantes que agregaram elementos de hostilidade a uma comunidade escolar com sinais de luta pela sobrevivência de seu *ethos* humano e cultural. Se, na segunda, não foram encontrados os traços de alegria da primeira, em contrapartida, foi possível vislumbrar elementos de resistência e – por que não dizer? – de uma resiliência não identificada em outros espaços escolares.

As escolas do Espírito Santo, ambas indígenas, evidenciaram uma relação diferente com o território, a começar pelo público específico nelas matriculado. A primeira escola visitada, atende ao povo de etnia Guarani, cuja cultura parece impregnar sua forma de ser e parecer. A história de vida dessa população e do seu território se mostrou presente em todos os espaços da escola – nas falas dos sujeitos entrevistados, nos conteúdos ensinados, nos materiais expostos em sala de aula e nas paredes de suas dependências e, sobretudo, na cartilha guarani mostrada com certa relutância pelo professor presente na entrevista.

A relação com a terra e o espaço que ocupam, é de origem milenar, carregando a história de luta e resistência dessa etnia. Os sujeitos falam sobre a importância da educação diferenciada como estratégia de diálogo da escola com a comunidade, com o território e com a cultura do povo assistido pela instituição.

[...] a educação diferenciada, ela fala do amor da natureza, que faz o bem não só para o nosso povo, mas o bem para todos que vivem no planeta, tem que cuidar da natureza. Nós temos que ter harmonia com a natureza, nós temos harmonia com a natureza de verdade, não por dinheiro. Então, nós temos uma educação diferenciada. É claro que pode saber o que em outro país existe, mas só que as crianças ficavam se iludindo. Até as crianças que vem de outra escola, da cidade, eles viam nas nossas aldeias visitar e falava assim: aqui existe leão? Eu queria ver leão. Então, até isso é uma coisa que, as vezes, vai criando uma ilusão, querendo ver os animais que não existem aqui. Então a nossa educação diferenciada que nós ofertamos é as crianças saber que nessa mata tem um pato, o tigre, o tatu, e outros tipos de animais silvestres que existem nesse território, nessa mata. Então, eles estudam agora sabendo as plantas que morreram, as que viveram, as plantas medicinais, tudo isso. (Cacique 1_Escola Três Palmeiras)

A relação da escola e dos seus alunos e funcionários com a natureza é claramente perceptível. No caso das escolas indígenas, o território tem relação direta com sua identidade e público. Para os guaranis, a concepção de território não é a mesma daquela estabelecida pelos órgãos oficiais, onde a delimitação de fronteiras é precisa. Situação semelhante foi percebida em relação à escola indígena do Pampa, também pertencente à etnia guarani. Os caciques destacaram que os limites de seus espaços é o mar. Aguerridos, também insistiram em lembrar que a terra onde vivem sempre os pertenceu, visto que: “aqui nessa terra foram enterrados com muito amor e carinho nossos grandes líderes... suas cinzas estão nesse território”.

No caso da segunda escola indígena Caeira Velha, a relação entre a comunidade e o território não foi percebida com igual clareza. Elementos da cultura branca (“juruá” para os guaranis) estão mais presentes em comportamentos, falas e roupas dos entrevistados e na própria organização da instituição. Apesar das diferenças, a segunda escola destaca algumas iniciativas na preservação dos costumes originários do povo Tupiniquim.

Então, nós temos um grupo de guerreiros, nós temos o grupo de curumins, nós temos o grupo agora das guerreiras, nós temos uma chefe, que está na frente das danças, tem uma banda de congo. Então a gente sempre procura trabalhar com eles. Palestra que vem alguém que gosta de conversar com criança, contação de história, os professores saem levam eles na casa dos artesãos pra ver eles fazendo artesanato. Então assim, e trabalha na escola também, aí tem a alimentação típica, tem as pinturas corporais, tudo é trabalhado dentro da escola (Diretora_Escola Caieiras Velhas).

Diferentemente das escolas de Resende – RJ e de Aracruz – ES, as escolas de São Paulo – SP, estão localizadas em territórios de urbanização mais expressiva. Com paisagem típica de grandes centros urbanos, a vizinhança das unidades é movimentada e o trânsito intenso. Os alunos contam com conduções diversas para se deslocar até a escola e para retornar às suas casas. A EM Neuza Avelino é considerada, por professores, alunos e familiares, a escola mais bonita e agradável do bairro. Há uma preocupação com o sentimento de bem-estar dos estudantes e dos profissionais que trabalham no local.

[...] Uma grande ideia de sucesso, é quando o indivíduo se ver pertencente desse local. Quando você começa a fazer isso, você passa a ter resultados muito positivos. Dá para perceber que essa escola aqui não é degradada, né? Ela é conservada. E... Isso não representa a realidade das escolas públicas de São Paulo, tá? Isso aqui representa um trabalho feito entre profissionais e a comunidade em que ela está inserida. Quando a comunidade ver essa escola como um ponto importante em que faz parte desse entorno dessas comunidades, desse território, elas preservam. (Professor 3_Escola Neuza Avelino)

Uma vez que se trata de uma escola localizada em uma grande metrópole, esse sentimento de pertença não é de simples construção, isso porque os alunos tendem a partir não apenas do entorno da escola, mas chegam de diferentes bairros. A questão da violência própria de espaços urbanos também tende a afetar e refletir no interior da instituição. Assim, o trabalho realizado pela escola para garantir essa relação positiva com a comunidade e com o território se revela muito importante.

A EM Áurea Ribeiro, em São Paulo, chama atenção para a necessidade de fazer da escola um território de respeito e harmonia entre as pessoas e que um trabalho diferenciado para garantir isso, é necessário, uma vez que essa não é a realidade que os alunos vivenciam no entorno. A lógica é que a escola não reproduza as práticas vividas no território onde a instituição está inserida, mas que possa mudar essa realidade.

As duas escolas quilombolas situadas nos municípios de Cachoeira e Maragogipe, estão inseridas em áreas de comunidade quilombola e que contam com uma relação mais próxima com a identidade do povo assistido e do território onde estão inseridas. A escola de Cachoeira, distante da sede do município, está inserida em um quilombo tradicional, quilombo formado a partir da resistência de negros, ex-escravos que se refugiaram no

local. As famílias, os descendentes, dessas pessoas seguem residindo neste local e preservando as histórias familiares e os elementos culturais deste povo.

A raiz daqui do território, da comunidade, é muito profunda e vem para a escola. É do samba de roda, da religião, da raiz, do dendê, da mesa branca... Geovana é griô. Quem é griô? É aquela pessoa específica pra “tá” ali contando a história do passado. Cada localidade dessa é um quilombo em si. E tem sua cultura e as pessoas preservam mesmo. Aqui é muito samba de roda, a capoeira. Essas localidades que nós estamos falando aqui, eles são raiz mesmo e vivem do dendê. Pele bem negra. Até hoje moram perto da maré, então, eles vivem da pesca também. Da pesca, roça, plantação, plantio, essas coisas. Faz agricultura de subsistência. (Professora 2_ Escola Santiago do Iguape)

Na escola de Maragogipe, os depoimentos revelam mais o esforço de repercutir a cultura quilombola e a experiência da escola externamente. O próprio nome da instituição revela a mescla cultural que perpassa o dia a dia da escola: Escola Getúlio Vargas.

Os sujeitos entrevistados falaram ainda sobre a importância da escola para a comunidade. Percebe-se que a escola é uma conquista para a comunidade e é importante para os quilombos que são por ela atendidos por respeitar a cultura local e a história do povo.

De uma forma geral, as visitas *in loco* e as entrevistas revelaram que o território tem influência sobre as escolas e que as estas também são capazes de influenciar e refletir o território. Essa complexa relação articula-se à noção de “território usado” cujas características podem ser mais ou menos afetadas, a depender das formas de ‘identidade’ construídas e reinventadas a partir do ‘chão’.

Considerações finais

As escolas pesquisadas no bioma Mata Atlântica destacam-se pelas relações significativas com o território onde estão situadas. Seja na periferia, seja nas comunidades quilombolas ou indígenas, todas, à sua maneira, apresentam diferenças que reforçam a necessidade de melhor compreender a relação território-educação. Outra questão importante é o público que frequenta as instituições investigadas, e como as questões de perfil socioeconômico dos alunos modifica as relações e compreensões de professores e gestores acerca do processo educativo. Um exemplo disso é a Escola Municipal Professor Carlinhos do Rio de Janeiro. Em muitos momentos da entrevista, a diretora destaca que a chegada da camada popular àquela escola não apenas modificou a realidade do bairro, como impactou no funcionamento da instituição, desde o transporte às questões de convivência.

A mesma visão sobre o alunado não é percebida nas escolas de educação diferenciada, pois, o público orienta a organização da instituição, como forma de preservação de sua própria cultura e território. A escola é vista como uma conquista por parte dos sujeitos que a fazem. A relação entre território e o público atendido, se dá em dimensões

distintas das escolas regulares, mesmo por que, o sentido de formação dos indivíduos na educação diferenciada, amplia o olhar para a manutenção dos valores dos povos originários do Brasil. Nas escolas de São Paulo, observa-se, nas falas dos sujeitos, comparações acerca do trabalho em escolas localizadas em zonas periféricas e centrais, como ponto de partida para pensar as dificuldades do trabalho pedagógico, a violência e a precarização da infraestrutura.

Quanto às questões relacionadas à cidadania global, percebe-se que, nas escolas de educação diferenciada, quilombolas e indígenas, a formação para a sociedade global não se dissocia da formação para a cultural local e das raízes das comunidades, ainda que em estruturas mais modernas ou com maiores influências culturais externas. Nas escolas do Rio de Janeiro e São Paulo, observa-se um trabalho mais voltado ao protagonismo juvenil, como possibilidade de modificar realidades e distanciamento da violência externa.

De uma maneira geral, todas as instituições visitadas estavam em pleno funcionamento, desenvolvendo atividades, recebendo os alunos, os professores planejando, ministrando aulas, preparando materiais, projetos estavam sendo trabalhados. As crianças estavam sendo alimentadas, os ambientes físicos das instituições sendo cuidados, o transporte escolar transportando os estudantes que tem acesso a este meio. Isso significa que, apesar de suas dificuldades e limitações, as escolas estão funcionando e formando esses estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Biomias brasileiros: Mata Atlântica. 2012.** Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomias/mata-atlantica>. Acesso em: 7 dez. 2019.

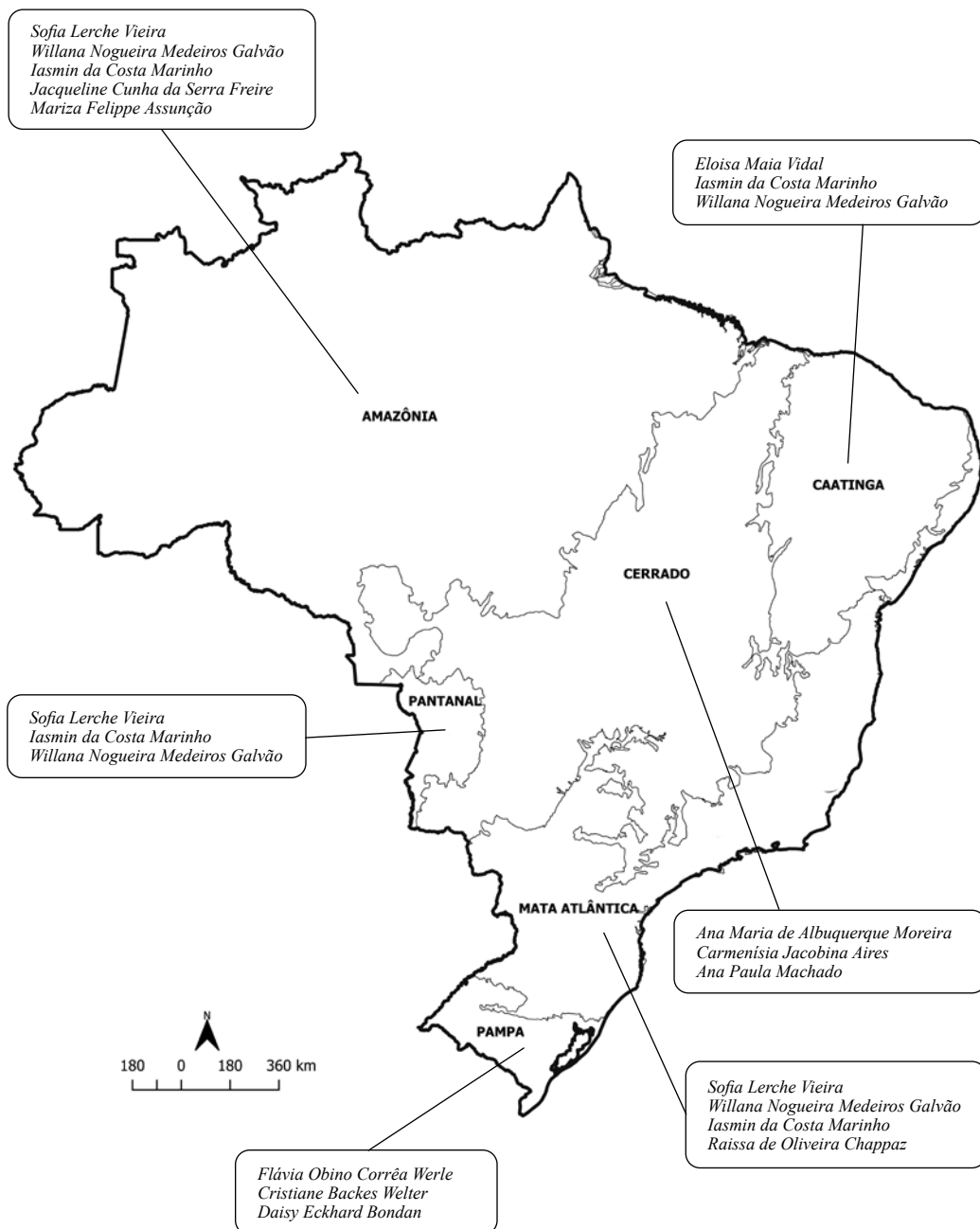
BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas. **Mapa de Vegetação Nativa na Área de Aplicação da Lei nº 11.428/2006 – Lei da Mata Atlântica** (ano base 2009). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.mma.gov.br/images/arquivos/biomias/mata_atlantica/Relatorio%20Final%20Atualizacao%20do%20Mapa%20de%20cobertura%20vegetal%20nativa%20da%20Mata%20Atlantica%201.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

CRUZ. A. P. B. S. Costurando os retalhos: um estudo sobre a comunidade Santiago do Iguape. **Anais... III Encontro Bahiano de Estudos em Cultura**, 2012. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Costurando-os-retalhos-um-estudo-sobre-a-comunidade-Santiago-do-Iguape-.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 23 mai. 2019.

PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA

Sofia Lerche Vieira



Introdução

Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa (...) Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. (A Carta de Pero Vaz de Caminha)

A expectativa de encontrar palavras para identificar as aprendizagens de nossa pesquisa, evocou a **Carta de Pero Vaz de Caminha**, ao descrever a paisagem vislumbrada das naus portuguesas ao avistarem a costa do litoral brasileiro, em 1500. Uma distância de séculos nos separa daquele momento histórico de posse do território pelo colonizador. A visita a terras próximas do “descobrimento” nos permitiu entrar em contato com faixas de natureza ainda pouco afetadas pela exploração humana. Assim ocorreu em outros lugares percorridos pela expedição. Ao longo do processo de investigação, também foi possível entrar em contato com a lenta destruição dos seis biomas brasileiros. A despeito da depredação de nossas costas, nossos mares, rios, banhados, montanhas e campos, como se viu na descrição de cada bioma, a beleza estonteante da natureza brasileira abraçou as pesquisadoras no percurso da investigação. Foi uma experiência única. Indescriível. Por isso mesmo, olhar para trás e analisar o que se viu e percebeu é tarefa complexa. Afinal, foram 23 escolas públicas; 14 municípios; 9 estados e o Distrito Federal. E 92 horas e 31 minutos de trajetos de avião, carro e barco; 93 dias em campo e 27.319,1 km percorridos.

Denominamos a escrita que encerra este livro de “primeiros achados” na certeza de que as reflexões da **Expedição Escolas do Brasil** não se encerram com a publicação desta obra. A pesquisa deixa uma agenda em aberto e lições aprendidas com as “escolas comuns” e “educadores comuns” que em seu cotidiano preparam a população brasileira para o exercício da cidadania. O que se observou nas grandes e pequenas escolas visitadas em diferentes contextos socioespaciais deixa um legado que precisa ser compreendido e o tempo permitirá esclarecer.

Na perspectiva de uma primeira síntese da investigação realizada nas 23 escolas localizadas nos seis biomas brasileiros, o objetivo deste capítulo final é apresentar considerações adicionais e os primeiros achados gerais de nossa expedição. As notas aqui apresentadas reportam-se aos capítulos resultantes dos relatórios feitos pelas equipes de pesquisa, buscando, na medida do possível, uma articulação entre as diferentes partes e suas constatações. Importante observar que as considerações deste tópico se somam a outras, já aprofundadas em artigos (VIEIRA, VIDAL & MARINHO, 2021 e VIEIRA, MARINHO & GALVÃO, 2021), assim como em estudos associados à pesquisa. É o caso de quatro teses de doutorado, duas das quais já defendidas (LIMA, 2020 e SOUSA, 2021) e duas outras por defender em futuro próximo⁴¹. Além dessas produções, outras,

41 Conferir: Marinho, 2019 e Galvão, 2020, cujos textos dos exames de qualificação estão referenciados na

ainda, virão a compor a agenda de reflexões resultantes da pesquisa, debruçando-se sobre questões não explicitadas nos capítulos relativos às escolas dos seis biomas brasileiros e cruzando informações que comportam maior exploração analítica em estudos posteriores. Por isso mesmo, o presente capítulo apresenta notas sobre os “primeiros achados da pesquisa”. São registros de constatações preliminares do que se viu nas escolas e, de tal modo, abrem caminho para novas possibilidades de reflexão.

O capítulo destaca, em primeiro lugar, os argumentos em torno dos quais foram construídos o título e o subtítulo do projeto.

1. Por que política educacional, cidadania global e diversidade territorial?

A pesquisa foi concebida com o objetivo de compreender como as políticas educacionais chegam à escola, com foco nos três temas enunciados no título e aprofundados teoricamente na Introdução.

O primeiro foco da investigação diz respeito à análise de como políticas governamentais repercutem no âmbito escolar. Quanto a esse aspecto, busca-se compreender, de modo específico, o impacto de iniciativas associadas à avaliação externa (Saeb e Ideb) e de programas federais de apoio às escolas, como o PNLD, o PNAE e o PPDE. Para além dessas iniciativas, procura-se também aprofundar questões relativas às iniciativas de transporte escolar, desenvolvidas no âmbito das três esferas de governo (União, estados e municípios).

O segundo foco da pesquisa está centrado na identificação da presença e/ou ausência de questões relacionadas à educação para a cidadania global na escola. Essa pauta tem origem em uma escala supranacional, onde atuam agências, como a UNESCO, embora a ela não se restrinja. Sua presença se faz notar em escalas nacionais, em países onde, em maior ou menor grau, persegue-se uma preparação dos estudantes para a inserção em um mundo globalizado. Exemplos nesse sentido é o Convênio, Projeto, Ação “Rede de educadores e educadoras para uma cidadania global”, da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)⁴² e iniciativas como a da *Plataforma Portuguesa* das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD)⁴³.

Como circulam diferentes visões e compreensões sobre a educação para a cidadania global, nem sempre as agendas nacionais, subnacionais e locais vão ao encontro de uma perspectiva crítica, como vislumbra alguns de seus estudiosos (TORRES & DORIO; 2015; TORRES, s.d., TORRES, 2019; SHUGURENSKI & WHOLUTER, 2020). É na perspectiva desta visão de ECG que se construiu a presente análise.

bibliografia deste capítulo.

42 Conferir, a propósito, a obra de Desiderio de Paz Abril: *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones, 2007.

43 Portugal possui uma Rede Educação Cidadania Global, com site financiado pelo Instituto Camões de Língua Portuguesa (Fonte: <http://www.rede-ecg.pt/a/>).

O terceiro foco, centrado na diversidade territorial, busca projetar luz sobre como as escolas dialogam com seu espaço social, econômico, geográfico e simbólico, em particular os biomas onde se localizam. Os três temas da pesquisa possuem articulação mútua e, por certo, não esgotam a riqueza do que se viu e aprendeu no percurso da investigação.

2. Por que Expedição Escolas do Brasil?

A ideia de uma expedição, se inspira em experiências do passado e do presente, quando se procura conhecer e documentar, aspectos de uma realidade rica e diversa, com possibilidade de conhecê-la em maior profundidade. Uma “expedição científica”, segundo o CNPq, refere-se à “coleta de dados e materiais científicos, espécimes biológicos e minerais, peças integrantes da cultura nativa e popular, presente e passada, obtidos por meio de recursos e técnicas que se destinem ao estudo, à difusão ou à pesquisa, realizada no Brasil com a participação de pesquisadores estrangeiros”⁴⁴ (CNPq, s.d.)

No caso da Expedição Escolas do Brasil, a ideia foi proceder a uma “coleta” simbólica através de observações (ficha de observação das escolas), registros orais (entrevistas com gestores, professores, familiares de alunos e com alunos), registros fotográficos e vídeos. Sair pelo país afora, desvendando os segredos dos diferentes biomas, pareceu à equipe proponente do projeto uma possibilidade instigante e desafiadora, com fecundo potencial de exploração dos temas centrais da pesquisa.

Uma expedição é uma viagem para nunca esquecer. Envolve situações “repletas de aventuras e descobertas” permitindo que se “explore a fundo toda a cultura e natureza de um local. Uma expedição nunca é igual a outra — esse é um dos principais diferenciais dessa alternativa e singular maneira de colocar os pés na estrada”⁴⁵ (Blog Venturas). Na verdade, para além das descobertas científicas, a expedição deixa vivências que bem se expressam nos versos de **A Vida do Viajante** e expressam o sentimento dos pesquisadores que, de diferentes maneiras, percorreram as estradas do país.

Minha vida é andar por este país / Pra ver se um dia descanso feliz /
Guardando as recordações / Das terras onde passei / Andando pelos
sertões e dos amigos que lá deixei. / Chuva e sol, poeira e carvão /
Longe de casa sigo o roteiro / Mais uma estação e a alegria no coração! (Luiz Gonzaga)

Na expectativa de captar alguns recortes da rica realidade das escolas do país, a Expedição percorreu caminhos nem sempre explorados pela pesquisa, viajando em múltiplas direções do território nacional. Neste percurso, as pesquisadoras usaram diferentes meios de transporte (avião, carro e barco) vivenciando aventuras inimagináveis. Percorreram rodovias interestaduais de intenso movimento, como a Via Dutra, ao visitar escolas em Resende/RJ, na Mata Atlântica. Adentraram por pequenas estradas vici-

44 Fonte: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/servicos/copy_of_expedicao-cientifica/apresentacao.

45 Fonte: <https://blog.venturas.com.br/>

nais, de terra batida, sob chuva torrencial, na Amazônia, assim como o sol escaldante do Pantanal. Em meio a paisagens de beleza indescritível, embarcaram em rabetas com professores e alunos, tendo a oportunidade de surpreender-se com a delicadeza dos adultos que acompanhavam as crianças até es peculiar transporte escolar, típico dos rios desse bioma. Subiram a Serra de Itatiaia, se deliciando com a sensação de viajar acima das nuvens e percorrer um suave caminho de terra até encontrar uma escola digna de todo encantamento.

Também adentraram terras indígenas onde foram recebidas com acolhidas que expressaram diferenças entre os povos e as etnias com os quais tiveram contato. Escolas desse tipo foram visitadas no Bioma Pampa, em Tapes/RS, como também no Bioma Mata Atlântica, em Aracruz/ES e no Bioma Pantanal, em Aquidauana /MS. Esses e outros momentos indescritíveis compõem uma memória da pesquisa que transcende ao trabalho de registro e análise da amostra de 23 unidades do caleidoscópio das 179.533 escolas do Brasil.

Como em Vida de Viajante, as “terras” e “sertões”, sob “chuva e sol, poeira e carvão” deixaram vivências, imagens e reflexões. Ao mesmo tempo, o caleidoscópico percurso da expedição, foi alimentado por um olhar que transcende à paisagem do território. Fundamentos teóricos presentes no projeto da pesquisa, acompanharam a trajetória da investigação. Sobre eles há algo mais a acrescentar.

O objetivo da pesquisa foi verificar *in loco* como as “políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em cenários diferentes, mas semelhantes, onde recursos locais, materiais e humanos são utilizados” (BALL et al., op. cit.). As constatações que se seguem expressam algo da riqueza do que foi possível aprender ao longo da investigação.

3. Constatações

Política educacional

Ao tomar a escola como objeto de análise, o estudo buscou verificar a presença de programas federais em seu cotidiano. Além disso, se procurou identificar problemas relativos às diferentes iniciativas, suas características e peculiaridades e decorrentes da diversidade territorial.

A investigação permitiu constatar que, em geral, os programas nacionais financiados pelo Ministério da Educação, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e, outros chegam às escolas, embora nem sempre em tempo hábil para suas necessidades cotidianas. Por maiores que sejam as dificuldades e os obstáculos à implementação das referidas iniciativas, porém, estas fazem parte de seu cotidiano, impactam em sua sobrevivência e repercutem sobre sua qualidade.

Outra constatação relativa a essa questão é que, em virtude de circunstâncias diversas, os modos de implementação diferem em função das peculiaridades dos territórios, da mediação exercida pelos órgãos estaduais ou municipais do sistema educacional e da identidade de cada escola. Tal situação permite estabelecer um elo entre

os fundamentos teóricos do estudo e o que se viu em campo, atentando para algumas articulações importantes.

Não apenas se constatou na prática que “as escolas fazem as políticas” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016), como se percebeu o percurso da governança multiescalar (DALE, 2010) pela observação de iniciativas que transitam da instância federal às escolas, com (ou sem) aos municípios.

As iniciativas governamentais passam pela escola sob a forma de “atuação”, reinvenção ou mesmo rejeição. Tal situação, por sua vez, relaciona-se à “cultura organizacional escolar” (TORRES, 2005) dos diferentes estabelecimentos – cada qual com sua identidade e características próprias. É verdade que, como advertem Ball, Maguire e Braun (p. 20-21), “poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (*ad hoc*), empréstimos, reordenamento, adequação e reinvenção”, isto porque, “a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é autoevidente”. Assim, as escolas vão moldando ao seu próprio modo, as iniciativas que recaem sob a sua responsabilidade.

O esforço das secretarias de educação para fazer essas iniciativas chegarem às escolas também não é o mesmo nos contextos examinados. Embora o estudo não tenha tido o objetivo de identificar como as políticas transitam no âmbito dos órgãos do sistema, foi possível perceber diferenças relativas a um maior ou menor distanciamento entre secretarias e escolas. A despeito de eventuais problemas nessa articulação, na maioria dos estabelecimentos visitados, os diretores identificaram como positivas as relações entre os órgãos do sistema e escolas. No que diz respeito a essa percepção, é oportuno observar que as unidades distantes da sede dos municípios, tendem a receber pouco ou nenhum acompanhamento por parte das respectivas secretarias. Tal situação pode ser percebida em uma escola do Bioma Mata Atlântica (EM Francisco Quirino Diniz – escola urbana – Resende - RJ), situada a 38,9 km da sede do município, como também em uma escola do Bioma Amazônia (EMEIF Sorriso de Maria – escola ribeirinha– Abaetetuba – PA) e em uma escola do Bioma Caatinga (EM Gilberto Rola – escola do campo – Mossoró – RN). No Bioma Pantanal, onde foram visitadas quatro escolas de um mesmo município (Aquidauana – MS) e, portanto, sob gestão de um mesmo sistema, a despeito das distâncias, não foram ouvidas críticas quanto à ausência da secretaria no acompanhamento das escolas.

Quanto aos programas governamentais, foi possível perceber que a forma como estes aportam nas escolas difere em função de sua natureza e de outros fatores que interferem sobre sua operacionalização. De uma maneira geral, foi detectada a presença de iniciativas de alimentação na escola, não havendo registro de problemas quanto a este aspecto. Não se pode afirmar o mesmo em relação ao transporte escolar. Este, conforme a necessidade de uso pelas escolas e as dificuldades das secretarias para atendê-las, pode ser objeto de grande transtorno para ambas as partes.

As peculiaridades do território são determinantes de maior ou menor necessidade do uso do transporte escolar. Enquanto em algumas escolas os estudantes de locomovem a pé, em outras são obrigados e expostos a longas viagens, caso específico de alguns

estudantes do Bioma Pantanal (Escola Pantaneira – Aquidauana – MS) que são obrigados a viajar por duas a três horas para chegar à escola. Tal situação, por vezes, articula-se à extensão territorial dos municípios onde estão situadas as escolas. É o caso, por exemplo, dos alunos de duas das escolas do Bioma Caatinga (EEIF Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo – escola rural – Tauá – CE e EE Gilberto Rola – escola do campo – Mossoró – RN). Em um desses municípios (Tauá – CE), cerca de 1/3 da população escolar é transportada diariamente, incluindo crianças muito pequenas.

Enquanto em alguns territórios a situação do transporte escolar não parece apresentar problemas, como em Tapes – RS, onde a direção da escola reporta haver transporte para todos, em outros, os gestores escolares registram dificuldades diversas. Tal situação pode chegar a extremos, como foi possível constatar na escola do campo, em Mossoró – RN, onde a diretora se refere aos problemas suscitados pelo transporte escolar como “o câncer da escola” (p. 98). Como bem expressa o capítulo sobre as escolas da Caatinga, constantemente há uma situação de contencioso entre as partes.

Nos municípios onde houve contato direto com as secretarias, a exemplo de Aquidauana – MS, no Bioma Pantanal, percebeu-se que os custos relativos ao referido programa suplementar representam pesado ônus para a gestão municipal. Lidar com o transporte escolar é tarefa desafiante, complexa e desgastante para uns e outros.

A propósito das dificuldades identificadas, é oportuno registrar que, ao lado da alimentação escolar, o transporte se constitui como uma das principais fontes de malversação de recursos financeiros e de clientelismo político. Tal situação tem resultado em frequentes denúncias, fiscalizações e sanções por parte de órgãos de diferentes poderes, como o Tribunal de Contas da União (TCU), os tribunais de contas dos estados, assim como assembleias legislativas estaduais⁴⁶, sem contar operações nos municípios.

Auditoria realizada, em 2020, pelo TCU identificou deficiência generalizada no transporte escolar em todo o país. Problemas foram encontrados em 79% dos casos de avaliação da prestação de serviços por parte dos Conselhos de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Cacs/Fundeb); “falta de zelo na prestação dos serviços” em 64% das unidades educacionais auditadas⁴⁶; falhas na fiscalização dos serviços por parte da administração municipal em 57% das unidades e rotas, viagens e horários mal dimensionados em mais da metade (57%) das unidades educacionais fiscalizadas. Além disso, constatou-se

generalizada a inobservância das normas operacionais de trânsito e dos programas públicos de repasses de recursos por parte dos muni-

46 Apenas para ilustrar a relevância do tema, pesquisa identificou denúncias de irregularidades no transporte escolar em diferentes estados, a exemplo de: São Paulo (Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?radioalesp/30/09/2020/parlamentares-da-cpi-do-trjansporte-escolar-debatem-sobre-continuidade-dos-trabalhos>) e Alagoas (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/13/rodrigo-cunha-destaca-fraudes-no-transporte-escolar-em-alagoas>).

cípios, sobretudo quanto à adequação aos requisitos para transporte de escolares e condições gerais de trafegabilidade ou navegabilidade dos veículos utilizados. Chama atenção a ampla deficiência de equipamentos obrigatórios de segurança, automotivos e aquaviários⁴⁷

Em relação aos programas que não envolvem repasses de recursos às unidades escolares, a exemplo do PNLD, os problemas são distintos daqueles onde a escola ou a secretaria participam do uso de recursos. Estes podem sofrer atrasos e não ir ao encontro das necessidades cotidianas das unidades. Nesse sentido, o trabalho de campo permitiu identificar tanto o aparente excesso de livros não utilizados, quanto sua escassez. Sem condições adequadas de espaço, preservação e armazenamento, muitas escolas acabam por não exercer a plena capacidade de uso dos materiais distribuídos pelo programa. Por outro lado, não raro questionam a presença de livros cujo conteúdo se afasta da realidade mais próxima dos alunos e dos biomas onde as escolas se localizam.

Sobre o PDDE, foram observadas referências positivas, ainda que não tenham despertado interesse especial por parte dos gestores entrevistados, os quais, de maneira geral, pareceram às equipes de pesquisa se defrontarem com uma carga de trabalho acima do planejamento de suas atividades.

Ainda em relação às políticas educacionais implementadas no âmbito escolar, questão central da pesquisa articulou-se à forma como as escolas lidam com o desafio das políticas de avaliação de larga escala em seu cotidiano. Nesse sentido, o estudo pretendeu verificar como estas chegam às escolas em que medida representam parâmetros para suas ações cotidianas. Do mesmo modo, buscou-se verificar se estas desenvolvem iniciativas próprias de avaliação com vistas a obter melhor *performance* nas provas nacionais. Em caso positivo, como o fazem e quais estratégias adotam para preparar seus alunos.

Estudos anteriores realizados por pesquisadores (MACHADO & ALAVARSE, 2014; VIEIRA & VIDAL, 2011) apontam para redimensionamentos de práticas pedagógicas por parte dos gestores e professores nas escolas, visando a melhoria dos indicadores nas avaliações de larga escala, sejam elas federais (caso da Prova Brasil, Enem, ANA etc) ou estaduais. Constatação recorrente tem sido uma redução do currículo escolar como se apresenta nos projetos pedagógicos das escolas, aproximando-o das matrizes de referência dos exames. Iniciativas dessa natureza podem trazer sérias implicações para o processo educativo, uma vez que qualquer matriz de referência representa apenas um “recorte” reduzido do currículo escolar. Nesse sentido, prevalece a visão de um processo de ensino instrucional, em que o maior investimento docente prioriza a instrução com vistas a um resultado imediato, comprometendo processos mais globais de ensino.

Outra constatação se refere à realização de “simulados” no modelo das provas dos exames. Esse tipo de avaliação, na verdade, apresenta uma dimensão instrucional de treino, uma vez que não contém os elementos que suportam uma avaliação de larga escala, seja no atendimento dos parâmetros que definem a matriz de referência, seja no

47 Fonte: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-verifica-transporte-escolar-deficiente-por-todo-o-brasil.htm>.

processo de correção da avaliação, uma vez que as avaliações de larga escala no Brasil, utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que corrige a prova e não o item individualmente. Assim, os “simulados” aplicados nas escolas não reproduzem nem de longe os modelos das provas dos exames, considerando que os docentes – elaboradores das questões – não dominam os saberes necessários à elaboração de questões a serem aplicadas em provas corrigidas pela TRI.

O trabalho de campo permitiu perceber grandes diferenças em relação às políticas educacionais de avaliação de larga escala e a forma como chegam, ou não, às escolas. Como a Expedição focalizou escolas com características diferenciadas (urbanas, rurais, do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinha), uma das primeiras observações a fazer em relação a esta matéria diz respeito ao fato de que nem todas as unidades pesquisadas participam dos processos de avaliação externa.

Para as escolas que participam das avaliações externas, seja por iniciativas do governo federal ou de outras esferas de governo, vale observar que os sinais de sua presença diferem em função de contextos mais ou menos propícios a tais práticas. Essa é, por exemplo, a realidade das escolas dos estados do Ceará, de São Paulo e do Distrito Federal, onde práticas de avaliação externa são bastante presentes e visíveis no cotidiano escolar. Em outros contextos, contudo, a avaliação é praticamente ausente, a exemplo das escolas diferenciadas (quilombolas, indígenas e ribeirinha) ou daquelas situadas no estado do Rio de Janeiro.

Cidadania Global

Para aprofundar o tema da Educação para a Cidadania Global (ECG), palavras-chaves na agenda das políticas do século XXI, o estudo procurou analisar documentos de política educacional brasileira. Constatou-se que questões relativas à Cidadania e Educação para a Cidadania estão presentes em documentos estratégicos de política educacional brasileira – Constituição (1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Em termos de uma agenda de governança, verificou-se a presença de questões relacionadas à Educação para a Cidadania Global ao nível supranacional (UNESCO, 2015). Em termos de Brasil, nas escalas nacional (federal), subnacional (estadual) e local (municipal) não foi possível identificar evidências da presença de iniciativas e/ou programas relacionados ao tema.

Pela via da pesquisa empírica buscou-se identificar a presença/ausência de práticas com foco na ECG nas escolas integrantes da amostra, indagando sobre a forma como estudantes e educadores abordam e se envolvem (compreendendo, valorizando, criticando e/ou negligenciando) em ECG (TORRES & DORIO, 2015, p. 8).

Durante o trabalho de campo foi possível constatar que os temas da cidadania e da cidadania global, em geral, suscitaram pouca receptividade junto aos entrevistados, tendo

os tópicos dos capítulos sobre a matéria evidenciado que as perguntas a esse respeito evidenciaram mais reticências do que respostas por parte dos entrevistados. Notou-se, inclusive, certo desconforto entre os estes quando indagados sobre o tema. Percebeu-se como tendência predominante na fala dos sujeitos a associação de ECG a direitos e deveres, bem como a conteúdos disciplinares. Pode-se afirmar que, de uma maneira geral, as escolas parecem pouco centradas em questões relacionadas à educação para a cidadania (global), tendência confirmada pela maior parte das entrevistas com diretores, professores, estudantes e famílias.

Algumas exceções puderam ser notadas e merecem ser destacadas. Embora o tema ECG pareça passar ao largo das preocupações dos entrevistados, no que se refere à cidadania, em algumas das escolas foi possível perceber a presença de diferentes dimensões do tema. Tal presença pode ser percebida de modo particular nas escolas diferenciadas, mediante práticas que ultrapassam o currículo escolar e incidem sobre a cosmovisão dos povos tradicionais.

Registros de práticas de cidadania foram encontrados em algumas escolas, a exemplo de uma das escolas do Bioma Amazônia (EMEIF Sorriso de Maria – escola ribeirinha – Abaetetuba – PA), que impressionou à equipe de pesquisa pela convivência harmônica entre todos os segmentos escolares – diretora, professores, funcionários e alunos. Identificou-se entre os professores entrevistados uma consciência cidadã dos problemas da Amazônia, expressa em referência a problemas relacionadas à poluição dos rios⁴⁸ a margem dos quais vivem as populações ribeirinhas, cujas águas vem gradativamente se tornando inapropriadas ao uso humano, causando problemas dermatológicos para os que as procuram para nadar ou tomar banho. Consciência igualmente visível foi também observada em relação aos efeitos predatórios da exploração industrial da cultura do açaí na região.

Em uma das escolas do Bioma Mata Atlântica (EM Getúlio Vargas – escola quilombola – Maragogipe, BA) foi identificada a presença de práticas cidadãs voltadas, sobretudo, para a melhoria da autoestima de estudantes, trabalhada a partir do resgate da cultura dos afrodescendentes. Nessa escola foi possível identificar iniciativas estimuladas por uma disciplina que trabalha um conteúdo curricular voltado para a formação para a cidadania. Foi elucidativo conversar com crianças protagonistas de sua própria história e orgulhosas de suas origens. A observação de sua desenvoltura em atividades diversas dentro e fora da sala de aula, ofereceu elementos para uma compreensão da importância da dimensão local na construção da cidadania global, tal como coloca Prensky (2021, p. 136-137) ao afirmar que crianças e jovens devem ter uma “consciência situacional global e local” construída a partir de sua própria realidade.

48 Conforme visto no capítulo sobre as escolas do Bioma Amazônia, a EMEIF Sorriso de Maria está situada no Rio Caripetuba ao qual se tem acesso pelo Rio Marataúira, em viagem de barco de cerca de 30 a 40 minutos de duração.

Em uma das escolas indígenas do Bioma Mata Atlântica (Escola Indígena Três Varas – Aracruz – ES) o encontro com uma comunidade escolar com plena consciência de seus direitos permitiu perceber o significado da compreensão dos direitos dos povos originários. As vozes das lideranças com as quais foi possível manter contato foram expressivas desta posição ao destacar a importância de que suas crianças aprendessem sobre suas origens e tivessem clareza de sua cultura. Ao mesmo tempo, as referências ao respeito à natureza são presentes e visíveis nos depoimentos dos entrevistados. A firmeza dessa postura de convivência harmônica com a natureza está em sintonia com Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴⁹, na afirmação da importância de

conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Essa postura foi também identificada na escola indígena do Bioma Pampa (EEI KaraíArandu – Viamão – RS), do povo Guarani, onde a presença de práticas de respeito à natureza e voltadas para a sustentabilidade ambiental motivaram as pesquisadoras a estabelecer relação semelhante, relacionando estas à estratégia acima referida (Estratégia 4.7).(confirmar página no capítulo Bioma Pampa).

Uma das escolas do Bioma Mata Atlântica (Escola Municipal Francisco Quirino Diniz – escola urbana – Resende – RJ), revelou-se como espaço propício ao diálogo e à participação, observado em todas as entrevistas – desde a diretora, aos professores, pais e crianças. Estas marcaram presença pela desenvoltura e plena capacidade de expressão de suas opiniões.

Diversidade Territorial

Outro aspecto importante aprofundado na pesquisa diz respeito ao espaço físico e as condições de infraestrutura escolar permeadas pela diversidade territorial. Aqui, através de um instrumento de observação, pretendeu-se identificar se o “padrão de qualidade” previsto pela legislação brasileira para as instituições de ensino (CF, Art. 206, IX e LDB, Art. 3º IX) está presente nas escolas da amostra. Buscou-se, nesse sentido, indagar se as escolas oferecem “padrões mínimos de qualidade” do ponto de vista de infraestrutura e em que medida tais questões se articulam à diversidade territorial.

Como já ocorrido em temas anteriores, foi possível notar significativa heterogeneidade entre as unidades visitadas no que se refere a um “padrão mínimo de qualidade”. Em alguns estabelecimentos foi possível identificar adequação à estrutura física esperada

49 Os ODS foram definidos na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em 2012, no Rio de Janeiro, que propôs uma agenda de ações até 2030. A referida estratégia refere-se ao Objetivo 4 (Educação de qualidade).

para uma escola, independentemente de seu tamanho. Outras chamaram atenção pela pobreza de suas instalações. Embora representassem exceções, foram identificados espaços escolares com evidentes problemas de manutenção ou infraestrutura. É verdade que tal situação se articula à maior ou menor capacidade financeira das unidades federadas, tanto é que os maiores problemas relacionados ao “contexto material das escolas”⁵⁰ foram identificados em estados e municípios com menos recursos.

Em municípios mais ricos, a exemplo de São Paulo, não foram identificados problemas relativos ao “contexto material das escolas”. A pesquisa, realizada em dois estabelecimentos municipais, constatou a presença de alimentação de qualidade, com recursos complementados pelo município, assim como materiais pedagógicos em quantidade suficiente para todos os alunos, incluindo equipamentos para aulas de robótica em uma das unidades. Do ponto de vista de manutenção, nenhuma das duas escolas pareceu apresentar problemas. É verdade que uma das escolas (EM Profª. Aurea Ribeiro Xavier Lopes – escola urbana – São Paulo – SP), localizada em um bairro de transição entre a zona mais central da cidade e a periferia (Parque São Lucas), por ser muito antiga e construída em uma colina, apresentava problemas de acessibilidade. Em contrapartida, possuía um pequeno e aprazível espaço verde na área dos fundos do prédio. Foi nesta escola que se encontrou o espaço mais convidativo de leitura, com uma sala repleta de livros, motivo de orgulho da comunidade escolar. A outra escola de São Paulo (EMEF Neuza Avelino da Silva Melo – escola urbana – São Paulo – SP), inserida em um bairro mais periférico (Jardim Matarazzo), possuía excelente infraestrutura, com espaços amplos, bem iluminados e com prédio em padrão de qualidade bastante satisfatório.

Se as escolas visitadas no município de São Paulo, revelaram boas condições de infraestrutura e manutenção, outras do mesmo bioma apresentaram problemas específicos nessa área, caso de uma das escolas com parte instalada em estrutura de *containers* (EM Prof. Carlinhos – escola urbana – Resende - RJ), assim como uma das escolas quilombolas (EM Quilombola Santiago do Iguape – Cachoeira – BA), situada em um prédio com visível necessidade de reforma. Também foram identificadas situações de precariedade e/ou deterioração da estrutura física em três das escolas do Bioma Pantanal (EM Indígena Ipegue, EM Pantaneira e EM Indígena Marcolino Lili – Aquidauana – MS). Uma das escolas do Bioma Amazônia (EMEIF Sorriso de Maria – escola ribeirinha – Abaetetuba – PA) funciona em instalações bastante singelas, situação de algum modo disfarçada pela alegre pintura colorida que cobre suas paredes.

Vale dizer que, quanto ao quesito instalações, embora as escolas visitadas tenham se mostrado bastante diferenciadas, o espaço físico não pareceu se mostrar determinante da qualidade do trabalho observado pela pesquisa. Se a “alma” de uma escola, por assim dizer, de certo modo pode ser associada à sua estrutura, algo em seu interior transcende à dimensão do patrimônio material⁵¹. O que se observou em campo, nesse sentido, contra-

50 Esta expressão é utilizada por Ball, Maguire e Braun que denominam “os ‘aspectos físicos’ de uma escola” (2016, p. 48) de “contexto material”, nele incluindo, além de edifícios, orçamentos, funcionários, tecnologias de informação e infraestrutura.

51 A respeito de patrimônio imaterial escolar, ver: Vieira, Vidal e Nogueira (2020).

ria a afirmação de que “edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” nas escolas (BALL, MAGUIRE & BRAUN, p. 48). Para melhor compreender o argumento aqui apresentado, vale registrar, como ilustração, algumas das escolas das 23 unidades visitadas.

Algumas escolas incluídas na pesquisa chamam atenção por sua relação harmônica com o território onde estão localizadas. Uma delas está situada no Bioma Amazônia, já tendo sido destacada por suas práticas participativas (EMEIF Sorriso de Maria –Abaetetuba – PA). Localizada em uma comunidade à qual se tem acesso por barco, apesar de sua infraestrutura simples, foi uma das escolas que mais despertou o olhar das pesquisadoras. Com estrutura de concreto e madeira e poucas salas, chama atenção por sua identidade pedagógica pulsante e em plena sintonia com o entorno. Pintada em cores vivas, tem por limite geográfico, à frente, o rio e, aos fundos, a floresta. Tudo na Sorriso de Maria parece caminhar com o que se espera de uma escola centrada em sua missão de ensinar e aprender: diretora comprometida, professores dedicados e comunidade escolar entusiasmada.

Outra unidade a referir quanto à integração com o território é uma das escolas do Bioma Mata Atlântica, situada em um distrito de Resende, no alto da serra de Itatiaia (EM Francisco Quirino Diniz – escola urbana – Resende – RJ), já destacada no tópico onde tratou-se do tema cidadania. Localizada a 38,4 km da sede do município, com estrutura física despojada e visíveis adequações do espaço físico por meio de pequenas reformas, mostrou-se em plena integração com a natureza local. Desde a entrada é possível respirar a energia dos gramados e árvores que abrigam a escola. Sua comunidade, engajada e interessada, destaca-se por intenso envolvimento e protagonismo infantil.

Além dessas escolas, outro exemplo interessante no que se refere aos padrões de qualidade, diz respeito a uma unidade do Bioma Mata Atlântica cujos alunos e professores recentemente haviam sido transferidos para um novo prédio, construída em planta circular “padrão MEC” utilizada para escolas diferenciadas (EM Getúlio Vargas – escola quilombola – Maragogipe – BA). A diretora e os professores entrevistados na unidade se manifestaram orgulhosos da ‘conquista’ da escola, demanda antiga de comunidades quilombolas da região, cujos espaços destinados à oferta escolar antes estavam distribuídos em seis diferentes edificações com infraestrutura precária e espaço insuficiente. Estar numa escola bonita e aprazível, nesse sentido, representava um ganho importante para todos. Aqui, notou-se a pertinência da observação de Ball, Braun e Maguire (op. cit.) em relação ao “contexto material” como fator que tem impacto considerável sobre as “atuações de políticas.

Uma das expressivas diferenças na infraestrutura das escolas diz respeito ao seu terreno e período de construção. No município de São Paulo, por exemplo, uma das unidades visitadas era bastante antiga. Localizada em uma colina, a escola (EM Prof. Áurea Ribeiro Xavier Lopes – escola urbana – SP), como antes referido, foi construída em período quando a questão da acessibilidade não era focalizada pelas políticas públicas. Apresenta-se, contudo, como exemplo de reinvenção de seu espaço físico, onde cada recanto é aproveitado com uso pedagógico. Como referido, um terreno atrás da escola, sem muito uso aparente, foi anexado ao seu espaço de convivência, convidando alunos e

professores a exercitarem atividades de pesquisa de campo ligadas à área de Ciências da Natureza. Além das escolas em perfeita integração com a natureza antes referidas, esta foi uma das poucas unidades onde se identificou um espaço verde com aproveitamento pela escola. De uma maneira geral, as escolas visitadas mostraram-se como lugares desprovidos vegetação e com escasso ou nenhum diálogo com a natureza em seu entorno.

Exceção à ausência de integração com a natureza foi também uma das escolas do Bioma Pantanal (Escola Pantaneira – Polo Fazenda Taboco-Aquidauana – MS). Situada na zona rural do município, é localizada a 47,6 km da sede do município. Como duas das escolas antes mencionadas (EMEIF Sorriso de Maria e a EM Francisco Quirino Diniz), é perfeitamente integrada à paisagem do território. Durante a visita a esta unidade, um grupo de alunos assistia aula sob as árvores. De qualquer lugar de seu espaço físico se avista a natureza, marcada pela beleza dos vastos campos do Pantanal. A despeito de visíveis problemas de infraestrutura, manutenção e gestão, a escola se apresentou como expressão única de harmonia com seu entorno, algo que seria de se esperar de todas as escolas. Não há argumento que justifique a dissociação entre a escola e a paisagem física onde se localiza, independentemente de seu padrão de qualidade.

Para além das questões já consideradas, é oportuno observar que as relações entre escola e território ultrapassam a dimensão física do espaço, ampliando-se para as formas de inserção dos sujeitos no mundo. Aqui, cabe retomar as palavras de Milton Santos, (2007, p. 14) mencionadas na Introdução, quando observa que o território diz respeito não apenas ao “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”. Este deve “ser entendido como o território usado, não o território em si”, o qual se constitui no “chão mais a identidade”, que se refere ao “sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” Nesse sentido, “é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

Embora apreender o “território usado” demande um olhar sensível às expressões dos sujeitos, em vários momentos da pesquisa foi possível captar a relação entre o ‘chão’ e a ‘identidade’. Por simples que sejam as instalações escolares e a despeito de necessidade de reparos no ambiente, nenhum dos alunos e professores revelou distanciamento afetivo em relação ao seu lugar de estudo ou trabalho; ao contrário, todos foram unânimes na afirmação de gostarem da escola.

A relação entre ‘chão’ e ‘identidade’, em alguns casos, se manifesta de modo mais explícito, como nas expressões de apego ao lugar de moradia e à escola. Emblemática dessa posição foi a fala do aluno da escola rural do Bioma Caatinga, que assim se expressou: “a gente sai de Tauá, mas Tauá não sai da gente. Aí a gente tem que voltar” (p. 81). Tal situação foi identificada a despeito de uma “hostilidade do território para quem nele mora” (p. 81). Na escola do campo do mesmo bioma, uma mãe traduziu outra dimensão do problema, ao revelar sua intenção de matricular o filho numa escola da sede do município, reconhecendo que quanto mais distante se está, menor é a presença das políticas públicas nas escolas.

Compreender a centralidade da noção do “território usado” requer não apenas reconhecer a importância do ‘chão’ na construção da ‘identidade’, como também ser

capaz de perceber que, contraditoriamente, o ‘chão’ pode não ser um componente central da construção da identidade. Em uma das escolas do Bioma Pampa (EE Indígena Karáí Arandu – escola indígena – Viamão – RS), o desafio de permanência na escola é algo a ser trabalhado em decorrência da relação nômade que o povo Guarani estabelece com o território. Exceção no conjunto das escolas pesquisadas, indica a necessidade de compreender a dimensão simbólica do território, passível de mudança com base na relação construída entre ‘chão’ e ‘identidade’ por cada ser e sua comunidade de origem. Essas e outras questões fortalecem o entendimento da necessidade de incorporar tal aprendizagem ao conhecimento sobre as escolas e sua relação com o território onde se localizam.

4. Lições da pesquisa para o pós-pandemia

O trabalho de campo da expedição, realizado entre 2018 e 2019, foi concluído poucos meses antes da eclosão da pandemia da Covid-19⁵², cujos primeiros casos foram diagnosticados no Brasil em março de 2020. A inusitada e catastrófica situação com que o mundo passou a se defrontar desde então, terminou por situar a pesquisa como um registro de como se apresentavam escolas públicas brasileiras antes de tal evento.

Os impactos da pandemia sobre sistemas de ensino e as escolas foram devastadores e ainda estão por ser devidamente avaliados. Alguns estudos têm surgido buscando dimensionar seus efeitos na educação mundial e nacional⁵³. De modo a ter elementos para dimensionar os contornos do problema, serão aqui tratados um estudo do Banco Mundial (mar. 2021), e outro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (jul. 2021).

As estimativas a respeito dos efeitos do fechamento de escolas sobre a educação são desalentadoras. O estudo do Banco Mundial (mar. 2021) indica perdas de aprendizagem sem precedentes: a aquisição da leitura na idade certa deverá afetar dois em cada três alunos (p. 6), a “pobreza da aprendizagem” poderá crescer em mais de 20%” (p. 7), “mais de dois em cada três estudantes no primeiro ano do ensino médio ou nos últimos anos do ensino fundamental não serão capazes de entender um texto de tamanho moderado (p. 7)”; e, ainda “os prejuízos na aprendizagem podem traduzir-se em um custo econômico agregado de 1,7 trilhão de dólares, equivalente à 10% do total dos ganhos na linha de base” (p. 8).

No caso brasileiro, o Ministério da Economia (mar. 2021, p. 14-15) estimou altos custos socioeconômicos decorrentes do fechamento das escolas com “impactos profundos e duradouros sobre a economia brasileira, podendo a chegar a “quase duas décadas”. Tais impactos são diferenciados sobre os diferentes segmentos sociais, atingindo de forma mais drástica os alunos oriundos das famílias de baixa renda.

52 Uma pandemia é uma enfermidade epidêmica com ampla distribuição geográfica e alto poder de disseminação. A “Covid-19 é uma doença respiratória infecciosa causada por um coronavírus descoberto em 2019 chamado Sars-CoV-2” (UNICEF, s. d.). Foi reconhecida como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (OPAS, s.d.). Em 22 de agosto de 2021, dados atualizados informam um total de 4.423.173 mortes no mundo, das quais 574.209 no Brasil.

53 Conferir, a propósito: The World Bank (2021a e 2021b), Undime (2021), Ministério da Economia (2021 e Inep (2021), dentre outros.

Questionário do Inep sobre a “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” (jul. 2021) sobre iniciativas desenvolvidas por estados e municípios no contexto da pandemia indica um quadro que combina esforços de manutenção de atividades, distribuição de alimentação, modalidades de oferta de ensino híbrido e remoto, dentre outros. O estudo contemplou 168.739 escolas e mostra que a grande maioria não retornou às aulas presenciais. Isto ocorreu em 98,4% das instituições federais, 97,5% das municipais, 85,9% das estaduais e 70,9% das privadas. Ainda não foram disponibilizados dados sobre o corrente ano.

Por ocasião do encerramento do contrato desta pesquisa (31 ago. 2021), não se pode afirmar que o retorno presencial às aulas em todas as redes públicas de ensino esteja plenamente assegurado e/ou esteja sujeito a novas “ondas” da pandemia. Sem informações sobre a situação das escolas visitadas pela pesquisa, é de se supor que, de uma maneira ou de outra, estas tenham mantido suas atividades no todo ou em parte.

Tendo em mente o que se viu e, considerando um conjunto significativo de mudanças que se somaram às condições desencadeadas pela pandemia, algumas lições extraídas da pesquisa podem oferecer uma contribuição à reflexão sobre as políticas educacionais no pós-pandemia.

Verificou-se que, de uma maneira, as escolas visitadas desenvolviam relações harmônicas com seu entorno, em particular com as comunidades de seu território. Pelo menos por ocasião da pesquisa de campo estas, contudo, não pareciam primar pelo desenvolvimento de iniciativas de sustentabilidade, ou de uma formação para a cidadania assentada em formas de convivência voltadas para a preservação dos ecossistemas dos lugares de sua localização. Devido à localização estratégica e a capilaridade das escolas no território nacional, estas costumam ser acionadas em situações de crise que envolvem distribuição de serviços e abrigo de pessoas.

Devido ao agravamento da crise climática, pode-se afirmar que novas formas de convivência com o território não apenas são recomendáveis como se impõem em um contexto que vem se agravando durante a pandemia. O conhecimento sobre as escolas visitadas indica que é possível estabelecer laços mais expressivos com seu entorno, de modo a construir relações de novas bases com a natureza. E não apenas isso, estão postas condições para desenvolver uma formação para a cidadania onde as questões ambientais passem a representar um foco prioritário de atenção das escolas e dos sistemas de ensino.

Uma mudança de atitude de tal envergadura hoje se torna um imperativo de sobrevivência para o mundo e para a infância. Tal perspectiva vai na direção do documento produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre a crise climática, apontada como o desafio dos direitos humanos e das crianças dessa geração, como se vê na afirmação:

A crise climática é o que define o desafio dos direitos humanos e das crianças dessa geração, e já está tendo um impacto devastador no bem-estar das crianças ao redor do globo. Entender onde e como

crianças são vulneráveis de uma maneira única a essa crise é crucial para endereçá-la. (UNICEF, 2021)

Ao expor dados da situação da infância no mundo, o referido relatório destaca que cerca de 1 bilhão de crianças são afetadas e vivem sob risco de agravamento das questões ambientais. As ameaças à sobrevivência e à saúde infantil são de diversas ordens e envolvem desde problemas como poluição, às situações de seca, falta de água, incêndios e inundações, sem contar os chamados “perigos sobrepostos”.

Durante o trabalho de campo, duas situações de risco ambiental foram vivenciadas pela equipe de pesquisa: incêndios no Pantanal e cheias na Amazônia. Tais intercorrências evidenciaram como na prática as escolas convivem com as intempéries climáticas. Na tarde de 04 de abril de 2019, no município de Tomé Açu, as pesquisadoras de defrontaram com chuva torrencial que bloqueou o acesso a uma escola indígena programada para ser visitada. As estradas de chão batido, rapidamente, foram tomadas pelo curso das águas, vindo o socorro do diretor da escola que, na direção contrária, com um veículo 4 x 4. No dia seguinte, o acesso à escola quilombola (EMEIF Florência Inglis de Paiva – escola quilombola – Tomé Açu – PA) demandou perícia na condução do veículo alugado, mesmo assim, um atolamento, outra vez, demandou ajuda da população local. O caminho entre a escola e o local de moradia das crianças mostrou-se também inundado e foi possível observar a cautelosa travessia que as crianças faziam de volta às suas casas, ora de mãos dadas umas com as outras, ora no colo ou sob a supervisão atenta dos adultos.

No Pantanal, visitado em novembro de 2019, durante os trajetos do trabalho de campo e as visitas às escolas, as pesquisadoras se defrontaram com sol inclemente, altas temperaturas e nuvens de fumaça. Era o primeiro ano de uma seca que se agravou nos dois anos subsequentes. Matéria sobre a seca no bioma registra o avanço da situação:

No terceiro ano seguido de seca e sob o impacto de fortes geadas, o Pantanal já registra o mesmo patamar de área destruída pelo fogo no mesmo período do ano passado, quando sofreu o pior desastre ambiental da história.

Desde o início do ano até sábado (21), a maior planície alagável do mundo já havia perdido 261.800 hectares para o fogo, o equivalente a dois municípios do Rio de Janeiro. É praticamente a mesma área queimada durante o mesmo período do ano passado (265.300 hectares)⁵⁴

54 Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/08/incendios-no-pantanal-alcancam-ritmo-da-destruicao-recorde-de-2020.shtml#:~:text=Inc%C3%AAndios%20no%20Pantanal%20alcan%C3%A7am%20ritmo,08%2F2021%20%2D%20Ambiente%20%2D%20Folha>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Segundo pesquisadores entrevistados pelo mesmo veículo de informação, o “Pantanal perde 74% da água desde 1985 e o Brasil “está secando”⁵⁵. Face a tais circunstâncias é inadiável retomar a ideia de uma educação para a sustentabilidade que ultrapasse a esfera das proposições

Nesse contexto, uma educação para a sustentabilidade se apresenta como uma política chave para a sobrevivência humana na terra. Este desafio é analisado por Setubal (2015, p. 13), ao refletir sobre princípios e valores para a formação de educadores em um contexto de sustentabilidade, no qual é

preciso considerar a interdependência visceral entre as pessoas e entre elas e o meio ambiente, pois somente por meio de um olhar sistêmico podemos entender como essas relações afetam as comunidades, o lugar de trabalho, o sistema educacional, as famílias e os indivíduos

Para a autora, é pressuposto de tal visão “uma ética de responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável, para que as próximas gerações tenham vida digna e bem-estar no planeta”. O apelo da educadora brasileira está alinhado com conclamação do Unicef em recente documento sobre a urgência de uma agenda em defesa das crianças contra as intempéries climáticas. Nessa direção, vale retomar as reflexões de Toro (1994, p. 28) no reconhecimento do papel da educação, da contribuição das escolas e dos educadores na construção de “um projeto de Nação democrática e produtiva”.

O pensador colombiano reafirma a ação desses atores sociais como

imprescindível para que as novas gerações possam participar, ativamente, na construção de uma ordem de convivência democrática e na conversão do país em uma sociedade produtiva, competitiva e equitativa. Dentre eles, destacam-se os educadores. Eles são os profissionais melhor distribuídos pelo país: estão na zona urbana e zona rural, nos pequenos municípios e zonas isoladas.

A educação representa a maior presença do Estado, em nível nacional. Todo educador tem um público próprio e cativo (os alunos), frente ao qual pode propor, modificar ou negar mensagens. Esta capacidade lhe permite criar formas de pensar, de sentir e de atuar, ou seja, lhe permite criar cultura.

Devido à capilaridade do sistema escolar no território brasileiro, as 179.533 escolas (BRASIL. INEP, 2021, p. 41) distribuídas na “vastidão do espaço geográfico”

55 Fonte: https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/08/pantanal-perde-75-da-agua-desde-1985-e-pesquisadores-dizem-que-brasil-esta-secando.shtml?utm_source=sharenativo&utm_medium=social&utm_campaign=sharenativo. Acesso em: 23 ago. 2021.

representam indiscutível potencial de mobilização social em favor do “projeto de Nação democrática e produtiva” de que nos fala Toro. É certo que a necessidade de exercer tal protagonismo não foi ainda dimensionada pelos educadores brasileiros, mas este é um desafio que está no horizonte. É hora de acordar.

O território descrito na carta do descobrimento referida na epígrafe deste capítulo, continua belo. Temos ainda terra “muito cheia de grandes arvoredos”, de “praia parma, muito chã e muito formosa” e águas “muitas; infindas”. Mas, dia após dia, essa paisagem se torna mais ameaçada. A apropriação predatória de sua natureza – “em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem” – foi um empreendimento humano. O que homem fez, ele pode consertar. É responsabilidade das gerações adultas “assegurar que as crianças herdem um planeta habitável (UNICEF, 2021).

Talvez seja preciso escutar melhor a voz das escolas de educação diferenciada, como aquelas visitadas pela pesquisa. Acordar o “amor da natureza, que o bem não se faz só para o nosso povo, mas faz o bem para todos que vivem no planeta, ensinando como é ter que cuidar da natureza” (EMI Três Palmeiras – escola indígena – Aracruz – ES). Aprender com os povos originários é lição para além da Expedição Escolas do Brasil.

Referências

ABRIL, D. P. **Escuelas y educación para la ciudadanía global**. Barcelona, Intermón Oxfam Ediciones, 2007. Disponível em: <https://www.intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2017/06/A0400107-1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BLOG.VENTURAS. Viagem de férias: 3 lugares incríveis para fazer expedição pelo mundo. 20 abr. 2017. Disponível em: <https://blog.venturas.com.br/viagem-de-ferias-3-lugares-incriveis-para-fazer-expedicao-pelo-mundo/#:~:text=Essas%20viagens%20repletas%20de%20aventuras,colocar%20os%20p%C3%A9s%20na%20estrada>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria de Política Econômica. **Boletim Macro-Fiscal da SPE**. Brasília, março de 2021, p. 14-17. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletim-macrofiscal>. Acesso em: 25 mar. 2021

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mai. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: mai. de 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. s.d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal-site.pdf. Acesso em: ago. de 2021.

BRASIL MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. MEC. INEP. **Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Jul. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Rodrigo Cunha destaca fraudes no transporte escolar em Alagoas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/13/rodrigo-cunha-destaca-fraudes-no-transporte-escolar-em-alagoas>. Fonte: Agência Senado. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. TCU. **TCU verifica transporte escolar deficiente por todo o Brasil**. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-verifica-transporte-escolar-deficiente-por-todo-o-brasil.htm>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CEARÁ. TCE. **Relatório Auditoria Operacional Transporte Escolar**. s. d. Disponível em: https://www.tce.ce.gov.br/downloads/Jurisdicionado/Fiscalizacao_Control/Auditoria_Operacional/1-FUNCAO-EDUCACAO-1_3-TRANSPORTE_ESCOLAR-AUD201500022015053050.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

CNPq. **O que é Expedição Científica**. Publicado em 14/10/2021 e atualizado em 12/05/2021. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/servicos/copy_of_expedicao-cientifica/apresentacao. Acesso em: 20 ago. 2021

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**. V. 31, n. 113, out. dez., 2010, p. 1099-1120.

FOLHA de São Paulo. **Incêndios no Pantanal alcançam ritmo da destruição recorde de 2020**. São Paulo, 23 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/08/incendios-no-pantanal-alcancam-ritmo-da-destruicao->

-recorde-de-2020.shtml#:~:text=Inc%C3%AAndios%20no%20Pantanal%20alcan%C3%A7am%20ritmo ,08%2F2021%20%2D%20Ambiente%20%2D%20Folha. Acesso em: 23 ago. 2021.

FOLHA de São Paulo. **Pantanal perde 74% da água desde 1985, e pesquisadores dizem que Brasil está secando.** São Paulo, 23 de agosto de 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/08/pantanal-perde-75-da-agua-desde-1985-e-pesquisadores-dizem-que-brasil-esta-secando.shtml?utm_source=sharenativo&utm_medium=social&utm_campaign=sharenativo. Acesso em: 23 ago. 2020.

GALVÃO, W. N. M. **Escola e formação para a cidadania:** a experiência de protagonismo estudantil no Ceará. Texto de exame de qualificação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 11 de setembro de 2020.

GONZAGA, L. **A vida do viajante.** 1981.

LIMA, A. L. B. **Escolas Invisíveis:** as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. 2020.

MACHADO, C.; MUNHOZ ALAVARSE, O. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, vol. 39, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 413-436 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

MARINHO, I. C. **Desigualdades intraescolares e gestão nos anos finais do ensino fundamental:** estudo em escolas públicas de Fortaleza (CE). Texto de Exame de Qualificação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 18 de dezembro de 2019.

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PRENSKY, Marc. **Educação para um mundo melhor:** como estimular o poder das crianças e jovens do século XXI. São Paulo: Panda Educação, 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Parlamentares da CPI do Transporte Escolar debatem sobre continuidade dos trabalhos. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?radioalesp/30/09/2020/parlamentares-da-cpi-do-transporte-escolar-debatem-sobre-continuidade-dos-trabalhos>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SETUBAL, M. A. **Educação e sustentabilidade princípios e valores para a formação de educadores.** São Paulo, Petrópolis, 2015.

SCHUGURENSKY, D. & WHOLUTER, C. (orgs). *Global Citizenship Education and Teacher Education: Theoretical and Practical Perspectives.* New York: Routledge, 2020.

SOUSA, M. E. M. **A sobrevivência de escolas do Centro de Fortaleza em cenário de transformações urbanas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. 2021.

THE WORLD BANK. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. Divulgado em 17 mar. 2021. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/868101615924803162/pdf/Executive-Summary.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

The World Bank. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? 02 de abril de 2020. Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

TORRES, C. A. **Global citizenship education and global peace**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PlenaryII-CarlosTorres.pdf>.

TORRES, C. A. **Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education**. Routledge, 2019.

TORRES, C. A.; DORIO, J. N. **Teaching and learning global citizenship education**: international approaches, perspectives and promises. DRAFT. Executive Summary January 2015.

UNDIME. **Pesquisa UNDIME sobre volta às aulas – 2021**. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: a abordagem da UNESCO. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>. Acesso em: 18 mai. 2021.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão Educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. In: FREITAS, D. N. T. de; REAL, G. C. M. **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. – Douros: Ed. UFGD, 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; MARINHO, I. C. Expedição Escolas do Brasil: primeiras aproximações de uma pesquisa. Artigo aprovado pela revista **Dialogia – Dossiê Temático Escolas**. 2021 (no prelo).

VIEIRA, S. L.; MARINHO, I. C.; GALVÃO, W. M. N. **Expedição Escolas do Brasil**: aproximações ao Bioma Mata Atlântica. Artigo a integrar coletânea de livro em homenagem ao Professor Jacques Therrien, 2021(no prelo).

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. **Gestão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

UNICEF. **A crise climática é uma crise de direitos das crianças.** Sumário Executivo. Disponível em: https://www.unicef.org/sites/default/files/2021-08/%5BPortuguese%5D%20CCRI%20Executive%20Summary_0.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

UNICEF. Covid-19: **Perguntas frequentes.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/covid-19-perguntas-frequentes>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Ana Maria Albuquerque Moreira: Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (1999) e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2010), área de Políticas Públicas e Gestão da educação. Atualmente é Professora da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior; equidade; desempenho acadêmico; gestão e governança de instituições de ensino. Realizou período de estudos no Grupo EDO - Equipo de Desarrollo Organizacional da Universitat Autònoma de Barcelona (2017). Na UnB, coordena o Observatório Institucional de Equidade, que integra o Observatório Regional para la Calidad de la Equidad em la Educación Superior.

Ana Paula Silva Machado: Estudante do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Especialização em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cruzeiro do Sul. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Experiência científica na Educação, com ênfase em Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar. Temas de interesse: Políticas Públicas, Avaliação em Larga Escala, Ensino Médio, Juventude e Currículo.

Carmenisia Jacobina Aires Gomes: Professora Associada I da Universidade de Brasília. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (2009). Mestre em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília (1991). Graduada em Pedagogia - Magistério e Tecnologia Educacional pela Universidade de Brasília (1978). Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional, Planejamento e Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Educacional e Escolar, Educação a Distância e Gestão de Sistemas de EAD, Gestão e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Cristiane Backes Welter: Doutora em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Possui Mestrado em Educação pela e Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela mesma instituição. É Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. É Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS e atua como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Quatro Estações. Coordenou o Programa Especial de Formação Pedagógica na mesma Instituição até fevereiro de 2015. Foi professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Picada Café/RS até fevereiro de 2017. Foi Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Joana Francisca no período de 2014 a 2016. Foi Presidente do Conselho Municipal de Educação de Picada Café no período de 2008 a 2011, retornando à função no período de 2014 a 2015. Foi assessora

pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Picada Café/RS, durante os anos de 2009 e 2010, atuando nas seguintes áreas: formação e fortalecimento de Conselhos Municipais, formação para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e no Projeto de Organização e Regularização da Educação Integral neste município. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação em Larga Escala, Avaliação Educacional, Gestão Democrática e Políticas da Educação.

Daisy Eckhard Bondan: Possui Magistério pelo Colégio Santa Catarina (1995). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Feevale (2003). Pós-graduação - Especialização em Psicomotricidade Relacional: Educação Psicomotora pelo Centro Universitário La Salle. Pós-graduação - Especialização em Neurociência aplicada a Educação Inclusiva pela Capacitar NH. Pós-graduação - Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Dom Bosco. Cursando pós-graduação Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas pela PUC/RS. Atuou como concursada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Morro Reuter desde o ano 2000 até 2019, como professora de Educação Infantil e Séries Iniciais; também atuou como diretora de escola na Rede Municipal de Morro Reuter, bem como Fisioterapeuta e Psicomotricista, no Núcleo de atendimento clínico do município e em sala de AEE, além de orientar as monitoras da inclusão. Atuou no Colégio Marista Pio XII, no ano de 2019, realizando o início da gestão da educação inclusiva e atendimentos no AEE. Atualmente, atua no Colégio Sinodal da Paz, também nesta função. É proprietária da Clínica Espaço Global, como fisioterapeuta e psicomotricista e com assessoria para escolas. Tem experiência na área de Fisioterapia neuropediátrica, educação, com ênfase em Desenvolvimento Infantil, Inclusão Escolar e Psicomotricidade Relacional, bem como gestão da educação. É Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Doutoranda em Educação, pela Unisinos e Universidade de Murcia - cotutela para dupla titulação.

Eloisa Maia Vidal: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: política e gestão educacional, avaliação de larga escala e indicadores educacionais.

Flávia Obino Corrêa Werle: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993), pós-doutorado pela Universidade do Minho, Portugal (2003). É professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, orientadora de doutorado e mestrado. Exerce também docência e orientação no Mestrado Profissional em Gestão Educacional do qual foi coordenadora de março de 2015 até julho de 2017. É

vice-presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, bolsista produtividade 1A do CNPq, CA ED Educação. É, membro efetivo da Sociedade Brasileira de História da Educação e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Coordena o Comitê de Educação e Psicologia da FAPERGS (8/2017 a 7/2019), tendo participado desse mesmo Comitê Assessor da Área de Educação e Psicologia da FAPERGS como coordenador substituto no período 07/2015 a 07/2017. Participou do Comitê Educação da Capes como coordenadora das atividades de avaliação de livros no triênio 2010 - 2012, participante de avaliações trienais, APCN, recursos. participa da RIER Red de Investigación de Educacional Rural (RIER) cuja liderança está no México. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: administração e gestão educacional, história da educação, história das instituições escolares, política e avaliação educacional, educação rural.

Grazielle de Assunção Azevedo: Graduanda do curso de Educação do Campo com ênfase em Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Participou como Bolsista do Projeto de extensão intitulado “Fortalecendo a feira da agricultura familiar de Abaetetuba por meio de estudos de mercado: quem é o consumidor?”, coordenado pelo Professor Dr. Lívio Claudino. É colaboradora do Grupo de Pesquisa Avaliação Ambiental de Grandes Projetos na Amazônia (GAAG-PAM, NUMA/UFPA). Foi voluntária do Projeto de extensão UBUNTU, coordenado pela Profa. Dra. Jacqueline Freire.

Iasmin da Costa Marinho: Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e doutoranda em Educação pelo PPGE/UECE. Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Integrante dos grupos de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE); Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED/IFCE) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN). Desenvolve pesquisas sobre administração/gestão escolar; políticas educacionais, desigualdades educacionais e formação de professores.

Jacqueline Cunha da Serra Freire: Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará e Mestra em Planejamento do Desenvolvimento (UFPA/NAEA/PDTU, Capes/conceito 6). Vice-presidente da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa (AILPcsh) e filiada na Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África). Membro do Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC, Guiné Bissau). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS) cadastrado no Diretório do CNPq. Tem experiência nas áreas de Educação, Políticas Públicas, Juventude(s), Cooperação Sul-Sul, com ênfase na Amazônia e África (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

sa). Na África atuou como Consultora Internacional do UNICEF na Guiné Bissau, na Assessoria Técnica no Instituto Universitário de Educação (IUE) de Cabo Verde. Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2010 - 2018).

Lidiane de Almeida Batista: Graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Maria Beatriz Pinheiro Dias: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi bolsista de Iniciação Científica vinculada ao projeto “Política Educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil” (CNPq).

Mariza Felipe Assunção: Doutora em Educação pelo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, na linha de políticas públicas. Possui graduação em Ciências Sociais e Mestrado Em Educação pela Universidade Federal do Pará (2005). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará no campus de Abaetetuba. Atuou como Professora Titular da Secretaria de Estado de Educação do Pará, da disciplina Sociologia e professora - SEMEC/pa. Coordenadora do Laboratório de Avaliação, Sistema Trabalho e Regulação Docente -LASTRO. e do GESTO- Grupo de Estudos em Trabalho e Organização Docente, ambos no campus de Abaetetuba. Atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho Docente, política educacional, Avaliações externas e gestão educacional.

Nathalia Amanda Siqueira dos Santos: Discente de licenciatura em Pedagogia da Universidade da Amazônia (UNAMA). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS). Membro da Residência Pedagógica.

Raíssa de Oliveira Chappaz: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação. Mestre em Educação pela FE-USP (2015). Licenciada em Pedagogia também pela Universidade de São Paulo (2010). Tem experiência como pesquisadora na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente nos temas de políticas de avaliação, currículo e avaliação de políticas públicas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação Educacional (GEPAVE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atua em pesquisas diversas, algumas delas desenvolvidas juntamente com organizações como Cenpec; Fundação Victor Civita (FVC) e Fundação Lemann. Também trabalha como pedagoga no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Sofia Lerche Vieira: Doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Pós-doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED), Espanha. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e de Políticas Educacionais (DGPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Líder do grupo de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA) do CNPq.

Willana Nogueira Medeiros Galvão: Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutoranda em Educação pelo PPGE/UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Líder do grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED). Integrante dos grupos de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA) e Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento à Desigualdade Social (UFPE). Tem experiência na área de educação, com ênfase em política, gestão e avaliação educacional.

REGISTRO FOTOGRÁFICO



Escola Classe Boa Vista - Sobradinho, DF



Escola Classe Boa Vista - Sobradinho, DF



EEIEF KaraíArandu - Viamão, RS



EEIF Prefeito Pedro Pedrosa de Castro Castelo - Tauá, CE



EEFM Doutora Aldaci Barbosa - Fortaleza, CE



EEFM Doutora Aldaci Barbosa - Fortaleza, CE



Escola Estadual Gilberto Rola - Mossoró, RN



EMEIF Sorriso de Maria - Abaetetuba, PA



EMEIF Sorriso de Maria - Abaetetuba, PA



EMEIF Sorriso de Maria - Abaetetuba, PA



EMEIF Sorriso de Maria - Abaetetuba, PA



EMEIF Sorriso de Maria - Abaetetuba, PA



EMEIF Sorriso de Maria - Abaetetuba, PA



EMEIF Quilombola Florência Inglis de Paiva - Tomé Açu, PA



EM Erso Gomes - Aquidauana, MS



EM Indígena Feliciano Pio - Aquidauana, MS



EM Indígena Feliciano Pio - Aquidauana, MS



EM Indígena Marcolino Lili - Aquidauana, MS



EM Polo Pantaneira - Aquidauana, MS



EM Polo Pantaneira - Aquidauana, MS



EM Francisco Quirino Diniz - Resende, RJ



EMP Indígena Três Palmeiras - Aracruz, ES



EMP Indígena Três Palmeiras - Aracruz, ES



EMEF Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes - São Paulo, SP



EMEF Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes - São Paulo, SP



EMEF Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes - São Paulo, SP



EMEF Neuza Avelino da Silva Melo - São Paulo, SP



EMEF Neuza Avelino da Silva Melo - São Paulo, SP



EMEF Neuza Avelino da Silva Melo - São Paulo, SP



EM Getúlio Vargas - Quilombola - Maragogipe, BA



EM Getúlio Vargas - Quilombola - Maragogipe, BA



EM de Santiago do Iguape - Cachoeira, BA

Este livro apresenta achados da pesquisa Política Educacional, Cidadania Global e Diversidade Territorial: Expedição Escolas do Brasil.

A iniciativa foi desenvolvida com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre junho de 2017 e agosto de 2021 e focalizou 23 escolas localizadas nos seis biomas brasileiros.

Agregou pesquisadores de diferentes origens institucionais e unidades da federação, reunidos em torno de interesses comuns relativos aos nexos entre a formulação e implementação de políticas educacionais em escolas públicas brasileiras.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ

UERN



UFPA
Universidade
Federal do Pará



UNISINOS
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

