

A relação dos professores das escolas do campo com o Programa Escola da Terra no contexto da gestão educacional no município de Dianópolis – Tocantins

The relationship of rural school teachers with the Escola da Terra Program in the context of educational management in the municipality of Dianópolis – Tocantins

Una relación entre profesores de escuelas rurales y el Programa Escola da Terra en el contexto de la gestión educativa en el municipio de Dianópolis – Tocantins

Daniel Barbosa dos Santos¹
Universidade Federal do Tocantins

Roberto Francisco de Carvalho²
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: A educação brasileira é como uma pirâmide que tem sua construção e designação estrutural, e pode ser entendida como ideias sistêmicas cuja operacionalização ocorre na figura do gestor educacional. Assim sendo, o estudo propõe o diálogo com aprofundamento sobre a gestão escolar, ao contextualizar a relação entre os professores das escolas do campo e a gestão da educação municipal. Pretende-se examinar o modelo do ensino posto para as escolas do campo, bem como as relações do gestor com os professores que atuam nas escolas rurais. Assim, o presente artigo tem cunho descritivo de informações com relato da capacitação de professores da escola da terra, em 2018, no município de Dianópolis-TO. A disciplina Legislação da Educação do Campo desperta várias indagações referentes à temática aprofundada neste estudo. Propõe-se, então, estabelecer algumas ponderações das relações dos professores das escolas do campo com o Programa Escola da Terra, situando o nosso foco na gestão educacional. Tem-se, como resultados, as demandas que aparecem por meio dos trabalhos realizados com os cursistas.

Palavras-chave: Escola do Campo. Gestão Educacional. Atuação de professores na Educação do Campo. Programa Escola da Terra.

Abstract: Brazilian education is like a pyramid, it has its construction and structural designation, and can be understood as a construction of systemic ideas. This time, the operationalization is constituted in the figure of the educational manager. In this aspect, the study proposes a deeper dialogue about school management, contextualizing the relationship between rural school teachers and the management of municipal education. It is intended to

¹ Mestrando Profissional em Educação pela Universidade Federal do Tocantins/Campus de Palmas e membro do Fórum Estadual de Educação do Campo do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: cabsantos10@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5327060977467700>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8664-985X>.

² PhD em Políticas Públicas e Formação Humana (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT) /Campus de Palmas, cursos de Filosofia e Teatro. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da UFT (PPPGE). Participa, como membro, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Compõe o quadro de formadores da Rede Colaboração Tocantins (RCT). É pesquisador na área de Sociedade, Política e Gestão Educacional e Currículo, vinculado ao: Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural; ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED); e à Rede Universitas/Br, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: carvalho1917@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7278-181X>.

examine an aspect that characterizes the teaching model put in place for rural schools, as well as the manager's relationship with the teachers who work in rural schools. Thus, this article has a descriptive nature of information with a report on the training of teachers at Escola da Terra in 2018 in the municipality of Dianópolis-TO. The discipline Legislation of Rural Education raises several questions regarding the theme in depth in this study. In this sense, it is proposed to establish some considerations of the relations of the Teachers of the Rural Schools with the Escola da Terra Program, placing our focus on management. educational management. As a result, the demands that appear through the work carried out with the course participants. Thus, with the collected data, it was possible to analyze through the texts written by the groups.

Keywords: Country School. Educational management. Role of teachers in Rural Education. Earth School Program.

Resumen: La educación brasileña es como una pirámide, tiene su construcción y designación estructural, y puede ser entendida como una construcción de ideas sistémicas. Esta vez, la operacionalización se constituye en la figura del gestor educativo. En este aspecto, el estudio propone un diálogo más profundo sobre la gestión escolar, contextualizando la relación entre los maestros de escuelas rurales y la gestión de la educación municipal. Se pretende examinar un aspecto que caracteriza el modelo de enseñanza implantado para las escuelas rurales, así como la relación del gestor con los docentes que actúan en las escuelas rurales. Por lo tanto, este artículo tiene un carácter descriptivo de información con un informe sobre la formación de profesores en la Escola da Terra en 2018 en el municipio de Dianópolis-TO. El tema Legislación de la Educación Rural suscita varios interrogantes respecto al tema en profundidad en este estudio. En ese sentido, se propone establecer algunas consideraciones de las relaciones de los Profesores de las Escuelas Rurales con el Programa Escola da Terra, poniendo nuestro foco en la gestión. gestión educativa. Como resultado, las demandas que aparecen a través del trabajo realizado con los participantes del curso. Así, con los datos recolectados, fue posible analizar a través de los textos escritos por los grupos.

Palabras clave: Escuela Rural. Gestión educativa. Rol del docente en la Educación Rural. Programa Escola da Terra.

Recebido em: 04 de julho de 2022.

Aceito em: 03 de agosto de 2022.

Introdução

Ao contextualizar a gestão educacional, procura-se fazer a relação posta dentro pelo sistema educacional que se reflete na prática dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo no município de Dianópolis-TO.

No estudar da disciplina Gestão da Educação em Território Municipal, oferecida pelo curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, nos textos debatidos pelos mestrandos, verificou-se a gestão em vários aspectos, o que despertou a necessidade de uma

contextualização das relações sociais entre a gestão educacional e as relações com os professores das escolas do campo municipais.

Nesse sentido, tem-se como ponto de partida o curso de aperfeiçoamento para professores do Programa Escola da Terra, realizado em 2018, que teve como foco central uma análise da legislação da Educação do Campo e sua implementação no ensino do campo, uma demanda ainda atual com as adequações do ensino municipal. A Escola da Terra é um programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão.

Esse desdobramento sobre a educação no campo se direciona para a gestão educacional, que apresenta apontamentos a partir da capacitação com os professores da escola do campo no município de Dianópolis-TO. As indagações para esse processo surgiram com a proposta da temática por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, no campus de Arraias, pois indicava que havia a necessidade de capacitar professores do Ensino Fundamental e Médio que atuam nas escolas do campo para qualificá-los.

Referindo-se ao município citado, a pesquisa tem como ponto focal as indagações referentes à gestão que surgiram entre os debates em sala de aula e que contextualizavam a legislação da Educação do Campo.

Ao conceituar o tema Educação do Campo com relação ao Programa Escola da Terra, a Lei de Diretrizes Básicas de Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) trazem reflexões sobre as responsabilidades para a gestão educacional municipal, em que assinalam, nas Diretrizes Operacionais, como devem ser feitas as adequações e implantações do modelo de ensino a estrutura curricular para o campo, que é diferenciado do ensino urbano, como será abordado neste estudo.

Assim, a capacitação com os professores do Ensino Fundamental e Médio permitiu visibilizar que a Educação do Campo precisa ser mais trabalhada na gestão municipal. Nota-se que os profissionais possuem conhecimento superficial em relação às normativas. O desconhecimento dos instrumentos legais e de sua aplicabilidade têm dificultado que os profissionais que atuam no ensino do campo compreendam o processo, que fica aos cuidados da gestão, que faz o diálogo nas instâncias federativas, ao invés de envolver todos os profissionais da educação. Especificamente tratando do ensino para a área rural, os professores da Educação do Campo que são essenciais para discutirem a proposta.

Com esse sentimento de que a Educação do Campo parece estar invisível, procura-se trazer, dentro do processo de gestão, a implementação e as adequações do ensino para a escola do campo. Assim, as propostas sistematizadas dos grupos de trabalhos com os professores trazem chuvas de ideias que podem ser materializadas e visibilizadas, o que demonstra qual o modelo desejável para o ensino do campo. Nesse sentido, algumas lacunas entre gestão e professores abrem brechas cabíveis de serem contextualizadas.

Desse modo, o processo de ensino possibilita se aprofundar nas questões relevantes apontadas para chegar ao entendimento do processo da gestão, à prática da administração e à comunicação com professores das escolas do campo.

Conforme Almeida (2011), em relação à gestão educacional contemporânea, o ato de administrar corresponde à ideia de controle sobre a realidade e se baseia nos pressupostos de que o comportamento humano é previsível e passível de controle.

Nesse caso, a crise e as incertezas são encaradas como erros ou disfunções a serem evitadas a qualquer custo e há recusa em compreendê-las como oportunidades de reflexão e transformações:

O sucesso da administração educacional é visto então como algo estático e não como um processo em construção permanente e a não efetivação das ações é relacionada somente com a falta de recursos. Por consequência, os modelos de gestão educacional surgem na realidade das escolas enquanto inovação (ALMEIDA, 2011, p. 88).

Dessa maneira, alguns apontamentos surgem no contexto da gestão, algo importante na Administração, e podem atuar com a aproximação dos professores, pois fica explícito que os profissionais que atuam nas escolas rurais ficam distantes da gestão. Portanto, as reflexões postas pelos professores das escolas rurais trazem situações que precisam ser superadas.

O contexto da educação e da atuação da gestão educacional direciona-se para a superação do distanciamento, com estratégias que possam quebrar paradigmas e permitir a aproximação e a relação social, nesse sentido, é importante a flexibilização, pois ela permite que a comunicação seja exercida e aplicada pela gestão.

Os apontamentos fortalecem a gestão educacional e contribuem para aproximar gestão e profissionais da escola do campo. Partindo dessa concepção, as escolas municipais do campo tentam superar esse enigma em questão.

De acordo com Vieira (2011), nas circunstâncias históricas e sociais contemporâneas, a cidadania se apresenta como espaço fundamental para a construção de uma sociedade com uma educação de qualidade social. Entende-se que a escola do campo precisa ser vista como espaço de transformação social e que a população rural também tem direito de acessar um ensino com qualidade.

Conforme a organização da educação no Brasil, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), a gestão da educação nacional é explicada a partir da organização dos sistemas de ensino federais, estaduais e municipais; dos encargos da União, dos estados e municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (BRASIL, 1996).

As escolas que ficam em territórios rurais e que possuem suas particularidades como parte da problemática que traz o estudo têm o seguinte questionamento: quais os motivos do distanciamento entre gestão educacional e professores das escolas do campo? Com essa indagação, pretende-se buscar respostas para a pergunta posta e também identificar o problema que se encaminhou para esse processo de estudo, analisando as especificidades. Além dos apontamentos direcionados à questão da gestão, identifica-se também a adequação curricular e o calendário escolar, percebe-se, nas entrelinhas, as inúmeras diferenças tanto no modelo de ensino como no tratamento aos profissionais que estão dentro de espaço.

Escola do campo e sua contextualização histórica

A educação na área rural tem passado por diversas questões nos últimos anos. É necessário levar em consideração que, nesse contexto, as relações sociais são um dos fatores que devem ser estudados. Há muitas abordagens em questão, visto que a categoria acaba passando por um processo de não ser vista pelo real espaço onde está inserida, ao saber, dos descasos que vêm ocorrendo com a educação em todos os sentidos.

O assunto trata-se de uma abordagem histórica, das relações sociais e do trabalho em geral. Percebe-se, com a leitura do referencial teórico, as falhas de gestão que ocorrem no planejamento educacional e surgem no contexto sistêmico, o que envolve os profissionais e a gestão. Nesse sentido, há situações que desencadeiam outros meios que implicam na qualidade dessa educação no campo.

Assim, pode-se ter visibilidade ao partir do entendimento de que a prática da escola é o espelho da gestão.

Escola do campo: saberes, práticas e culturas

Ao tratar da relação entre os saberes, as práticas e culturas que permeiam as aulas realizadas na escola, destacamos que os saberes correspondentes ao que está previsto nos currículos escolares não podem ser reduzidos àqueles que se processam dentro da escola (supondo

que isso fosse possível), entendidos como algo exclusivamente dentro dos seus portões ou, ainda, enclausurados entre quatro paredes e transmitidos pelos professores aos alunos.

De fato, o conhecimento específico é processado dentro da escola, caso contrário, a própria existência da escola não faria sentido na sociedade. Mas a relação entre saberes, habilidades e culturas da e na escola é algo mais amplo do que uma visão simplificada da educação escolar que serviria apenas para ensinar e/ou transmitir conhecimentos desvinculados das habilidades e culturas que os alunos trazem de suas experiências familiares e comunitárias.

A nosso ver, trata-se da escola como uma entidade viva, que se deixa apreender e instigar pelo fato de professores, funcionários e alunos possuírem conhecimentos, habilidades e culturas próprias, sejam elas científicas ou populares, ou uma mistura de ambos, que ora harmonizam, ora colidem, mas também assim se constrói o que entendemos por conhecimento. Desde que foi criada a Educação do Campo, uma escola do campo não é simplesmente uma escola situada na zona rural. Muitos teóricos e/ou ativistas refletem e publicam sobre esse tema há, pelo menos, uma década e meia (MOLINA; SÁ, 2012).

A escola do campo nasce e se desenvolve dentro do movimento da Educação do Campo, a partir de experiências educativas realizadas no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses pela terra e pela educação. Trata-se, portanto, de um conceito que emerge das contradições das práticas de luta social e educação dos trabalhadores do campo.

Percebe-se que, segundo a concepção das autoras, a definição de escola do campo remete a um contexto de lutas da classe trabalhadora por terra e educação (MOLINA; SÁ, 2012), ou seja, o objeto escola não é isolado e, assim, amplia-se o significado de educação: a escola cresce para abranger mais do que o papel do ensino puro e simples. Como Caldart (2008, p. 77) argumenta: “na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que a ele se relacione o tempo todo”. Para complementar, o autor afirma que:

As lutas e o debate sobre as políticas públicas da Educação do Campo vêm se concentrando na escola, mas esse foco no contexto de tensões tratado anteriormente pode nos deixar, do ponto de vista da concepção pedagógica, atrelados a uma visão centrada na escola, que é justamente uma das características da visão neoliberal da educação (CALDART, 2008, p. 79).

Nessa mesma perspectiva, em outro trabalho, Caldart (2001) afirma que a escola é mais do que uma escola no contexto das necessidades de luta dos trabalhadores do campo, ainda que se referisse especificamente ao Movimento Sem Terra (MST). Assim, se a escola deve ser mais do que uma escola, tradicionalmente entendida como um lugar de aprendizagem, no caso dos alunos, e um lugar de ensino, no caso dos professores, ela tem um papel importante a

cumprir na Educação do Campo, que é permitir que os sujeitos do campo (re)construam sua cultura e seu modo de ser do/no campo. Isso não significa, no entanto, uma oposição à cidade ou às escolas da área urbana.

Gestão educacional da educação do campo em Dianópolis-TO

O gestor escolar é uma inferência possível dentro do processo escolar, mas não a única. A redação da meta que propõe as circunstâncias dá margem à compreensão, inclusive, de uma consulta pública que não seja necessariamente a eleição (SILVEIRA; LAGARES, 2017)

Desse modo, ao pensar a gestão educacional, nos situamos diante da existência de instrumentos norteadores necessários para ela, como os Planos de Educação nacionais, estaduais e municipais. Assim, para Dourado (2016), o Plano Nacional de Educação (PNE) pode ser entendido como eixo das políticas educacionais. Nesse aparato, ao se referir à gestão democrática da educação, há avanços, recuos e limites.

O texto do PNE avança ao fixar o prazo de dois anos para que as respectivas leis sejam aprovadas, mas recua ao delimitar esse princípio somente para a educação pública, excluindo, desse modo, a educação privada. Outra constatação relativa a esse item diz respeito a pouca movimentação para garantir as leis (DOURADO, 2016, p. 24).

Nesse aspecto, a gestão direciona as ações, com base nas legislações vigentes, que discutem o processo formalizador com as escolas públicas e provoca que essas ações sejam participativas e democráticas.

Ao pensar a gestão de maneira direcionada para o desenvolvimento educacional fica claro que isso traz uma relação educacional e social. Almeida (2011) afirma que a revolução educacional será um trabalho constante e dialético, pois a realidade social, de fato, precisa ser constantemente reconstruída na escola e em todos os espaços educativos, para evitar que se incorra em um idealismo utópico, mas também saindo de um discurso fatalista que desencanta cada vez mais o sistema escolar.

A gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A LDB de 1996, foi a primeira das leis, é nesta perspectiva assinala um momento em que a escola passava a configurar-se como um novo foco da política educacional (VIEIRA, 2011, p. 61).

Nesse aspecto, aproxima-se da realidade que pode ser entediada como fragilidade da gestão educacional, que demonstra a real necessidade de atenção para as relações sociais entre gestor e professores.

De acordo com Gomes (2002, p. 9 *apud* ALMEIDA, 2011, p. 74), ao destacar a importância da compreensão da realidade educacional,

[...] no crucial em educação não se resume tão somente a recursos ou a resultados, ou a avaliação, ou custos, ou a profissionais da educação ou a demografias estudantil ou ainda, a qualquer outro tema isoladamente. As definições para o futuro envolvem um amplo mapeamento da realidade inter-relacionando os diferentes aspectos educacionais e a ponderação das alternativas que se pode seguir, com as perspectivas vantagens e limitações. O estudo das alternativas, porém precisa ser conduzido com uma visão clara da realidade do País, e essa visão clara da realidade do País, e essa visão que não pode ser provinciana.

Nesse direcionamento, que busca compreender essas relações, o estudo tem como objetivo analisar a prática da gestão escolar e as relações sociais do gestor educacional com os profissionais da educação no/do campo, destacando-se as ações direcionadas a esses professores.

Os distanciamentos entre gestor e professores aponta para índices que precisam ser levados em consideração, como a questão social escolar e o desenvolvimento profissional. Assim, a escola assume também seu papel social e da visibilidade das necessidades da população que vive no campo. É notável que, na contramão dessa questão, pode-se perder a qualidade do ensino.

A gestão precisa ser equilibrada e orgânica, a escola rural necessita receber diariamente assessoria educacional da gestão por ter sua particularidade de funcionamento. De acordo com Vieira (2007, p. 63),

No âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Outras se inscrevem no campo da gestão escolar, de modo específico aquelas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola. Muitos dos que atuam na gestão educacional são também educadores e fazem parte de organizações como secretarias de educação, órgãos normativos do sistema ou outras instituições integrantes do sistema educacional, nos diversos níveis do Poder Público.

Vieira (2007) coloca que, por vezes, existem problemas de comunicação acerca das responsabilidades de cada parte entre os integrantes da gestão educacional e os da gestão escolar. É verdade que muito pode, precisa e deve ser feito no sentido de aproximar essas duas esferas da gestão.

O sistema educacional

Este estudo faz parte do Projeto Gestão em Cadeias Criativas (LIBERALI, 2012a), que tem como principal objetivo o aprimoramento da gestão educacional por meio do desenvolvimento do quadro de profissionais, com foco em suas atividades de estudo, treinamento e acompanhamento no sistema educacional (LIBERALI, 2012b).

O sistema educacional, nesta pesquisa, envolve gestores educacionais cujas posições e papéis variam no nível hierárquico. No nível da secretaria, encontram-se a secretaria de Educação, os diretores das escolas de Ensino Fundamental e Médio e as equipes pedagógicas; nos conselhos regionais de Educação, estão os diretores pedagógicos, os supervisores e os formadores de professores; no nível da escola, estão os diretores, auxiliares principais, coordenadores pedagógicos, auxiliares da coordenação pedagógica (em algumas escolas) e professores.

Do encapsulamento à expansão: a gestão educacional

Por muito tempo, a gestão educacional foi entendida como uma ferramenta ou técnica para organizar o trabalho escolar (SOUZA, 2006). A gestão educacional está associada à administração escolar. Além disso, de acordo com Bush (2011, p. 14), “a gestão educacional como campo de estudo e prática foi derivada dos princípios de gestão aplicados pela primeira vez à indústria e ao comércio, principalmente nos Estados Unidos”. Foi muito influenciada pelo trabalho de Taylor e pela perspectiva de gestão científica em que as ações dos indivíduos deveriam ser ajustadas em máquinas novas e eficientes (HOY; MISKEL, 2013). Também do ponto de vista norte-americano, Hoy e Miskel (2013) afirmam que o estudo sistemático da administração educacional é tão novo quanto a escola moderna. Os autores definem administração como a arte e a ciência de aplicar o conhecimento aos problemas organizacionais administrativos (HOY; MISKEL, 2013).

No Brasil, as pesquisas sobre gestão educacional começaram na década de 1920, com os pioneiros da educação (BERTOLETTI, 2009; TEIXEIRA, 1961), que também tiveram a administração clássica como princípio e a administração científica como pano de fundo.

Mais recentemente, a qualidade no processo de aprendizagem do aluno tem sido adotada como base da gestão educacional no Brasil (LÜCK, 2009) e é medida por uma variedade de avaliações nacionais, estaduais e locais. Esse foco na avaliação desvia a atenção da organização da gestão para o ensino e a aprendizagem ou para a transformação da comunidade, o que torna os gestores educacionais mais preocupados com objetivos e resultados do que com conhecimento e desenvolvimento (LEMOS; ENGESTRÖM,

2015). Por outro lado, Sahlberg (2011) afirma que a qualidade educacional mensurável por testes relacionados à classificação e prêmios não contribui para a melhoria real da escola. Baseado em Engeström (1991), esse tipo de melhoria envolveria o encapsulamento da gestão educacional.

Sahlberg (2011) afirma que as decisões tomadas em conjunto com os participantes da escola, o que inclui alunos e pais, na discussão dos objetivos institucionais, combinadas com os resultados dos alunos nas provas, avaliações externas e internas, com os comentários dos pais e a autoavaliação da escola, proporcionam um melhor desenvolvimento escolar e a consequente melhorias nos resultados. Mais do que isso, uma relação mais próxima entre a escola, os membros da comunidade e outras partes interessadas, ao invés de reduzir, promoveria a expansão da gestão educacional.

Sugerir que a gestão educacional poderia ser materializada em uma perspectiva de aprendizagem expansiva exigiria que as equipes educacionais “construíssem e implementassem um objeto e um conceito radicalmente novo, mais amplo e complexo de sua atividade” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 2), não em uma estrutura hierarquizada vertical, mas em uma dimensão horizontal (ENGESTRÖM, 2009).

Portanto, a aprendizagem expansiva envolve aprender algo que ainda não existe (ENGESTRÖM, 2015; RANTAVUORI; ENGESTRÖM; LIPPONEN, 2016). Assim, “a transformação de uma atividade nunca é um processo isolado; também significa redefinição de seus limites e, assim, renegociação de seus relacionamentos externos” (ENGESTRÖM, 2009, p. 16).

Nesta linha, Freire (2014) lembra da importância de respeitar o conhecimento socialmente produzido em comunidades fora da sala de aula, secretarias de escolas ou gabinetes.

Na perspectiva sociomaterial, CHAT, espaços de comunicação, é uma concepção teórica que reclama e repensa a prática material social (FENWICK, 2010; FENWICK; EDWARDS; SAWCHUK, 2011) e a aprendizagem expansiva é principalmente uma atividade orientada a objetos e dirigida (ENGESTRÖM, 2009; LEONTYEV, 1978; RANTAVUORI; ENGESTRÖM; LIPPONEN, 2016) em que o objeto está estritamente ligado às necessidades de sujeitos carregados de significado (ENGESTRÖM, 2002), ao poder motivador e à esperança (FREIRE, 1970). Os objetos definem o horizonte de ações possíveis, incorporam o motivo e o significado da atividade coletiva.

Neste estudo, o objeto de atividade é fundamental para desenvolver a expansão da gestão educacional para além dos muros da escola. Essa necessidade, desencadeada pelo motivo de atividade que direciona o objeto, é essencial para a projeção e o desenvolvimento de atividades para a superação de diferentes tipos de crise (LEMOS, 2017).

Em sistemas de atividade e em organizações complexos, como a gestão educacional expansiva, os profissionais precisam construir uma conexão entre os objetivos de suas ações em andamento e o objeto/motivo mais durável do sistema de atividade coletiva. Afinal, os objetos parecem ter vida própria (ENGESTRÖM, 2002) e “ainda, o objeto é tanto matéria-prima resistente quanto a finalidade orientada para o futuro de uma atividade” (RANTAVUORI; ENGESTRÖM; LIPPONEN, 2016, p. 4).

Na gestão educacional expansiva, o objeto a ser transformado e expandido carrega motivo e motivação, que, de acordo com Rantavuori, Engeström e Lipponen (2016), não estão localizados principalmente em sujeitos individuais, o que exige um esforço colaborativo para ser alcançado.

Atuação de professores na Educação do Campo no município de Dianópolis-TO

Os princípios metodológicos adotados para a construção do resumo consideram as questões postas pelos profissionais da Educação como fonte principal para o conhecimento da realidade, levando em consideração sua particularidade e reconhecendo a relevância das informações para o conhecimento científico no fortalecimento dos métodos apropriados.

As informações apresentadas nos grupos de trabalhos refletem a realidade de como os professores do campo encontram-se em sala de aula. Durante o curso de aperfeiçoamento, que está em fase de sistematização para aprofundamento do estudo, os dados dão base para análises que propõem a melhoria da gestão educacional e das relações sociais com os professores das escolas do campo.

Conclusão

O estudo traz um resultado partindo do entendimento de que as relações sociais no âmbito educacional só são possíveis com diálogo, em que o gestor se aproxima dos professores que atuam nesse espaço de ensino, o que pode contribuir para o desempenho profissional e para melhorar a qualidade do ensino nas escolas rurais.

Nesse sentido, entende-se que a gestão tem o papel fundamental de fazer um diálogo aberto do ensino dentro do município, pois a educação é uma política social que traz olhares para todo o segmento, o que incluindo a Educação do Campo e seus profissionais. Assim, é notável que esse processo chega a um resultado que não permite uma conclusão, mas que faz uma larga abertura para se aprofundar em um contexto que precisa de continuidade nas pesquisas em busca de dados concretos para se obter uma definição real. Esse primeiro olhar

só permitiu levantar algumas indagações diante das angústias postas pelos profissionais da Educação do Campo, que remetem à prática da gestão em relação aos professores como uma questão crucial, que situa a relação da gestão municipal com as escolas urbanas e rurais, ao dar ênfase também à igualdade social, além de compreender melhor as indagações postas sobre a aproximação da gestão educacional e da administração escolar, que dialoga com o ensino e a prática da gestão, proximidades e convivência profissional.

As discussões ocorrem espontaneamente, os profissionais colocam as ausências observadas na gestão, uma delas se destaca por falta de informações, em que esperam da gestão mais proximidade e diálogo. Deu-se também atenção para as demandas das escolas rurais, em que os professores sugerem pontos focais de melhoria da gestão educacional, ao pensarem em estratégias que direcionam o fazer da práxis da educação no campo.

Esse espaço de confabulação permitiu ter a visibilidade e enxergar a atuação da gestão. O assunto é emergente, entende-se que os professores almejam a melhoria das relações, que podem contribuir com o desempenho desses profissionais e com o desenvolvimento escolar. A secretaria municipal e a Delegacia de Ensino Regional também podem buscar meios de melhorar esse relacionamento.

Uma questão pontuada pelos professores que debatem em suas reuniões internas, conferências e encontros regionais, segundo Vieira (2011), é que todas as definições situadas na esfera de abrangência da escola dizem respeito também à gestão educacional, sobretudo quando se trata da esfera pública. Isso porque, esta existe em função daquela, e não o contrário, como muitas vezes pode se querer fazer parecer.

Dentre os pontos elencados que podem contribuir para compreender as relações do gestor e profissionais tem-se:

- 1 – Realização das reuniões periódicas com os professores das escolas do campo para dialogar sobre as demandas advindas das famílias que vive no campo;
- 2 – Aproximação entre professores e gestão;
- 3 – Reuniões com o colegiado que discute Educação para o campo.

Com a falta dessa organização estrutural, a educação no/do campo no município de Dianópolis-TO ainda é um desafio, devido à falta de investimento dos governos municipal e estadual para a Educação no Campo. Entretanto, com a formação continuada do Programa Escola da Terra, verificou-se o empoderamento dos cursistas que são docentes do município.

Considerando esses desafios, cabe pensar politicamente a reconstituição da Educação do Campo com sua caracterização epistemológica e política. Para a defesa de um ensino que se identifique com a realidade dos que vivem no campo, com a gestão como

mediadora nesse contexto, são necessários profissionais comprometidos com a causa social da educação. Esse campo, marcado historicamente pela exclusão social, precisa se pautar na construção democrática de um projeto de nação que tenta superar todos os tipos de desigualdade social. Eis o desafio e enfrentamento contra-hegemônico da Educação do Campo.

Referências

- ALMEIDA, M. L. *Gestão e administração escolar: algumas aproximações*. Campinas: Câmara Brasileira do Livro, 2011.
- BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho e a Literatura infantil e Juvenil (1942-1968): fundação de uma tradição. *Leitura: teoria & prática*, n. 53, p. 10-16, 2009.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- BUSH, T. *Teorias de liderança e gestão educacional*. 4. ed. Londres: Publicações SAGE, 2011.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7).
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 1*, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2002.
- DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Inep, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, v. 1, n. 3, p. 243-259, 1991.
- ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Uma comunidade escolar pode aprender a dominar seu próprio futuro? Um estudo teórico-ativo de aprendizagem expansiva entre professores do ensino médio. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds.). *Aprendizagem para a vida no século 21: perspectivas socioculturais sobre o futuro da educação*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002, p. 50-73.
- ENGESTRÖM, Y. O futuro da teoria da atividade: um esboço. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (Orgs.). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 75-87.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTROM, Y.; PASANEN, A.; TOIVIAINEN, H.; HAAVISTO, V. Aprendizagem expansiva como formação colaborativa de conceitos no trabalho. In: YAMAZUMI, K.; ENGESTROM, Y.; DANIELS, H. (Orgs.). *Novos desafios de aprendizagem: indo além do sistema de escola e trabalho da era industrial*. Osaka, Japão: Kansai University - Press, 2010, p. 70-90.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.

FENWICK, T.; EDWARDS, R.; SAWCHUK, P. *Emerging approaches to educational research: tracing the socio-material*. Londres: Routledge, 2011.

FENWICK, T. Re-thinking the “thing”: sociomaterial approaches to understanding and researching learning in work. *Journal of Workplace Learning*, v. 22, n. 1-2, p. 104-116, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

HOY, W.; MISKEL, C. *Educational administration: theory, research, and practice*. 9. ed. Nova York: McGraw-Hill, 2013.

LEMONS, M. F. Agência colaborativa na gestão educacional: um objeto conjunto para a transformação da escola e da comunidade. *Revista de Administração de Empresas*, v. 57, n. 6, p. 555-566, 2017.

LEMONS, M. F.; ENGESTRÖM, Y. *Collective concept formation in educational management: an intervention study in São Paulo, Brazil*. 2015. No prel.

LEONTYEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. New Jersey: Prentice Hall, 1978.

LIBERALI, F. C. *Gestão escolar em cadeias criativas*. Brasília: CNPq, 2012a.

LIBERALI, F. C. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Eds.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012b.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

RANTAVUORI, J.; ENGESTRÖM, Y.; LIPPONEN, L. T. Learning actions, objects and types of interaction: a methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline Learning Research*, v. 4, n. 3, p. 1-27, 2016.

SAHLBERG, P. *Aulas de finlandês: o que o mundo pode saber sobre a mudança educacional na Finlândia?* Nova York: Teachers College Press, 2011.

SILVEIRA, L. P. C.; LAGARES, R. Educação e gestão democrática: dilemas e chances. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SOUZA, A. R. *O perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

VIEIRA, S. L. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *RBP AE*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.