

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.012

PRÁTICAS EDUCATIVAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PROTAGONISMO

Isaias da Silva¹Aline Batista do Nascimento²

RESUMO

Este resumo é fruto de dois Projetos de Iniciação Científica - PIC, realizados no contexto de um curso de Pedagogia durante os anos de 2023 e 2024 no Centro Universitário FACOL - UNIFACOL, em Vitória - PE. O primeiro projeto se intitula “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” e o segundo “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” ambos dialogando sobre a abordagem de práticas pedagógicas e de gestão em escolas do campo, sobre os sentidos e concepções que sustentam essas práticas e compartilhando interesse por entender como as práticas se desenrolam em um contexto específico (escolas do campo) e o impacto que têm, seja na educação ou na gestão escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é estabelecer diálogos entre as pesquisas visando fortalecer o debate polí-

-
- 1 Doutor em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol- UNIFACOL, e-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br.
 - 2 Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL, alineb.nascimento@unifacol.edu.br;

tico e identitário sobre a educação antirracista. Teórico metodologicamente, este estudo centra-se nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial, visando denunciar ações opressoras e anunciar estratégias pedagógicas que rompam com estereótipos e preconceitos coloniais. Utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada e a observação participante para obtermos dados qualitativos que são analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Como resultados, podemos considerar que ambos os projetos apresentam intersecções entre a educação, o pertencimento e a construção de identidades. Este estudo nos possibilita seguir investindo em pesquisas que revelem possibilidades outras de comunicar e anunciar o mundo a partir do protagonismo dos sujeitos, seja no campo pedagógico, com a valorização da diversidade de experiências nas salas de aula, ou na gestão escolar, com a promoção de práticas democráticas e antirracistas que reforcem o pertencimento e a identidade das comunidades escolares do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Práticas Pedagógicas; Gestão Democrática; Identidades e Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Aprende-se e se ensina / Uma nova educação / Ocupando a esperança / Semeando terra e pão / Democratizando terra e letras / Em prol da libertação... (Apiaim, 2015, p. 29).

Introduzimos este escrito com o verso de Apiaim (2015), que reverbera como objeto de inspiração para a estruturação de uma educação do campo pensada, planejada e vivida pelo campo. Esse trecho poético manifesta o cunho político e emancipatório que também permeia estas páginas, pois educar é semear libertação, é cultivar esperança no terreno fértil das práticas pedagógicas e gestoras comprometidas com a transformação social.

Assim, este texto nasce do desejo de compreender como as práticas docentes e gestoras, vivenciadas em escolas do campo, se articulam à luta por uma educação antirracista, democrática e decolonial, que reconheça os saberes locais e os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos. Inspirado pela poesia de Apiaim (2025), este trabalho se insere no compromisso de “ocupar a esperança”, transformando pesquisa, ensino e extensão em instrumentos de libertação, de identidade e de futuro. E reiteramos esse movimento com uma citação de Freire (1996, p. 45) que diz: “A esperança não é um verbo intransitivo”, por tanto, é preciso esperar e não basta esperar. A Esperança necessita ações concretas que resultarão em mudanças.

O presente artigo resulta de dois Projetos de Iniciação Científica (PICs) desenvolvidos no curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, entre os anos de 2023 e 2024, que, embora distintos em seus objetos imediatos, compartilham a mesma base teórico-metodológica e o compromisso político com uma educação transformadora, democrática e antirracista. O primeiro, intitulado “Práticas Pedagógicas de professor(es) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais” (2023), teve como foco compreender as práticas pedagógicas de professor(es) em escolas multisseriadas do campo. O segundo, “Edu-

cação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” (2024), buscou analisar as concepções e ações de gestores(as) acerca da gestão democrática e das práticas antirracistas nesse mesmo território.

Ambos os estudos emergem do contexto formativo da Pedagogia e de suas inquietações quanto aos processos de ensino e gestão nas escolas do campo, espaços historicamente atravessados por desigualdades sociais, raciais e territoriais. A aproximação entre as duas pesquisas nos permite compreender que pensar a educação do campo, sob uma perspectiva crítica, exige a articulação entre as práticas pedagógicas e a gestão escolar, na medida em que ambas compartilham a responsabilidade de promover uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos e dos territórios camponeses, valorizando seus saberes, identidades e modos de vida.

O interesse em estabelecer o diálogo entre os dois projetos nasce da compreensão de que as práticas educativas e gestoras são dimensões complementares no processo de construção de uma escola do campo democrática, antirracista e decolonial. Assim, propomos compreender como os discursos e as ações de professores(as) e gestores(as) se entrelaçam na busca por uma educação comprometida com o enfrentamento das heranças coloniais que ainda perpassam o currículo, as relações pedagógicas e as estruturas de poder no ambiente escolar.

Teórico-metodologicamente, este estudo ancora-se nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009), os quais denunciam as práticas opressoras que historicamente sustentam o projeto moderno/colonial de educação e anunciam possibilidades outras de pensar, sentir e viver a escola a partir de epistemologias do Sul e de um diálogo intercultural crítico. A educação antirracista e a gestão democrática, neste sentido, são compreendidas como práticas políticas e pedagógicas que rompem com estereótipos e desigualdades, contribuindo para a (re)construção das identidades e do sentimento de pertencimento dos sujeitos do campo.

O trabalho apresenta, portanto, uma leitura articulada dos resultados obtidos em ambas as pesquisas, com o propósito de fortalecer o debate político e identitário sobre a educação antirracista nas escolas do campo, reconhecendo os desafios e as potencialidades que emergem desses espaços. O artigo organiza-se nas seguintes seções: inicialmente, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a discussão; em seguida, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos; posteriormente, discutimos os principais resultados, destacando as intersecções entre práticas pedagógicas, gestão democrática e educação antirracista; por fim, tecemos as considerações finais, apontando para os aprendizados e as perspectivas futuras das pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sou semente marginal / Que pulsa em movimento / Na tumultuada margem / Das ações periféricas... / Sou parte dos abismados / Dos condenados da terra / Marcho pelos campos e poemas / E meu grito é o amanhecer (Apiaim, 2015, p. 34).

A “semente marginal” citada por Apiaim (2015), na citação introdutória desta seção nos direciona aos povos camponeses, que estão postos à margem da sociedade, mas que ainda sim germinam e pulsam seus potentes saberes. Diante desta reflexão, escreve-se a base teórica deste estudo, fundamentada nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial, perspectivas que, como aponta Walsh (2009), buscam “desaprender o imposto” para construir novas formas de existir. Assim, compreender a educação do campo sob o olhar da decolonialidade é reconhecer o grito desses sujeitos como o “amanhecer” de outras pedagogias, libertadoras, democráticas e antirracistas, que emergem da terra, da palavra e da luta cotidiana por dignidade e justiça.

Os Estudos Pós-Coloniais e a Pedagogia Decolonial são compreendidos como referenciais teórico-metodológicos que possibilitam problematizar a educação a partir da crítica ao modelo hegemônico, eurocêntrico e colonial. Segundo Quijano (2005, p. 231), “as novas identidades históricas

produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Essa reflexão evidencia como a colonialidade instituiu uma lógica de poder e saber que hierarquizou os sujeitos, relegando povos e territórios – especialmente os do campo – à condição de subalternidade.

Nessa mesma direção, Walsh (2008, p. 140) observa que a interculturalidade crítica “va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”. Assim, compreender a educação sob o viés da interculturalidade crítica é concebê-la como prática política e transformadora, que não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas busca romper com as estruturas coloniais que historicamente negaram os saberes e as identidades dos povos do campo.

A Pedagogia Decolonial, portanto, propõe-se a denunciar e desestabilizar os mecanismos de dominação que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser. Walsh (2009, p. 62) define-a como “una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres”. Essa concepção aproxima-se do pensamento de Freire (1996, p. 79), para quem “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação”. Desse modo, educar sob uma perspectiva decolonial e antirracista é construir um processo educativo que, ao mesmo tempo, denuncie as opressões e anuncie possibilidades de libertação.

No contexto brasileiro, a Educação do Campo constitui-se como território político e pedagógico de resistência. Conforme Caldart (2004, p. 66), “uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade”. A autora afirma ainda que pensar e construir escolas do campo é contribuir para a formação dos sujeitos sociais do

campo, reconhecendo suas lutas, identidades e projetos de futuro (Caldart, 2012). Nesse sentido, a Educação do Campo não se reduz a uma educação “no campo”, mas expressa uma educação “do campo e para o campo”, fundada na valorização dos saberes, tempos e práticas que configuram os modos de vida camponeses.

Pensar uma educação do campo democrática e antirracista exige também refletir sobre os processos de gestão escolar. A gestão democrática representa, segundo Lück (2010, p. 71), a possibilidade de “aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social”. Essa perspectiva está alicerçada na construção coletiva das decisões e na partilha de responsabilidades. Para Libâneo (2008, p. 89), “liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem em execução de objetivos”. Assim, uma gestão democrática e participativa implica compreender que a escola é um espaço-tempo de construção de valores, escuta e cooperação, sobretudo quando situada em territórios historicamente marginalizados, como os do campo.

Entretanto, a democratização da gestão escolar precisa estar articulada à luta antirracista, reconhecendo que o racismo é estrutural e atravessa as instituições educacionais. Conforme Gomes (2005, p. 52), “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão [...] por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”. Essa reflexão demonstra que o enfrentamento do racismo demanda não apenas práticas pedagógicas isoladas, mas uma mudança institucional e curricular que combata desigualdades históricas.

A educação antirracista, segundo Gomes (2012, p. 105), “acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana”. Tal fala deve se sustentar “no diálogo intercultural [...] emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, con-

quanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala”. Essa abordagem propõe a escola como espaço de construção de saberes que reconheçam e afirmem as identidades raciais e culturais dos estudantes, valorizando a diversidade como fundamento da democracia.

Para Werneck (2012, p. 17), o racismo institucional “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas [...] produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. Isso significa que o combate ao racismo, nas escolas, requer uma postura política e coletiva, capaz de rever currículos, práticas e relações de poder. Ferreira (2013, p. 50-51) complementa ao afirmar que “o racismo hierarquiza as ‘raças’ humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais [...] servindo à dominação e à exploração dos subalternizados”.

Portanto, ao articular educação antirracista e gestão democrática, o presente estudo compreende que ambas se encontram no propósito comum de descolonizar as práticas educativas, promovendo o protagonismo dos sujeitos do campo e a valorização de suas identidades. A escola, nesse horizonte, é chamada a ser um espaço de resistência e reexistência, no qual a pedagogia decolonial se concretiza em ações que rompem com o silenciamento e anunciam novas formas de ensinar, aprender e gerir.

Assim, reafirmamos a educação como um ato político e emancipatório, orientado pelo compromisso ético com a equidade racial, social e epistêmica. Como sintetiza Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Essa concepção reforça que a pedagogia e a gestão no campo são dimensões indissociáveis de um mesmo projeto educativo, fundado na libertação, no diálogo e na humanização dos sujeitos que constroem cotidianamente as escolas do campo.

METODOLOGIA

Mãos misturadas com a terra / Mãos que moldam a semente /
Mãos que manipulam plantas / Na cura de um irmão doente /
Mãos que apontam o dedo / Pra sugerir o caminho / Mãos que

seguram em mãos / Pra ajudar quem está sozinho / Mãos que alfabetizam / Que passam conhecimento / Mãos que transformam folhas e frutos / Em um gostoso alimento / Mãos que levantam bandeiras / No caminhar da esperança / Mãos que acariciam rostos / Na magia de criança / Mãos que se fecham ligeiro / Com força e com valentia / Sob o hino da vitória / Nos passos da rebeldia. (Bilha, 2015, p. 46).

A partir deste trecho de Bilha (2015) expressamos a visão pensada para a metodologia deste estudo. A pesquisa vista através do significado da coletividade, como gesto de mãos coletivas, tendo em vista que só é possível a aplicabilidade dos métodos aqui descritos através da colaboração dos sujeitos do campo de estudo. Por tanto, como o poeta, a investigação aqui descrita se constrói no encontro entre o fazer e o sentir, entre a ação e a reflexão. Inspirada pela perspectiva qualitativa (Minayo, 2010) e fundamentada nos princípios dos Estudos Pós-Coloniais e da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009), a pesquisa compreende o campo como território vivo de saberes e práticas emancipatórias.

Nossa opção metodológica está em consonância com o compromisso teórico de uma pedagogia decolonial que reconhece o campo como território de produção de saberes e de resistência. Segundo Arroyo (2007, p. 32), “a educação do campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões”. Assim, investigar as práticas pedagógicas e gestoras em escolas do campo implica reconhecer essas instituições como espaços de produção cultural e política, e não apenas de reprodução de conteúdos.

Para a produção dos dados em ambos projetos, foram utilizados dois instrumentos principais: a) entrevistas semiestruturadas, com base em roteiros previamente elaborados, que permitiram compreender as concepções e práticas dos(as) participantes; b) observação participante, que possibilitou o acompanhamento das ações pedagógicas e gestoras nos contextos escolares.

A entrevista, de acordo com André (2008, p. 28), tem a “finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Nesse

sentido, optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada (Triviños, 1987), por possibilitar maior flexibilidade e diálogo entre pesquisador(a) e participante, permitindo a emergência de novas questões e reflexões no decorrer da investigação.

Já a observação participante foi empregada por permitir ao pesquisador uma imersão nos espaços investigados. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) ressaltam que, nessa técnica, “o pesquisador mantém uma grande aproximação com a realidade em estudo”, vivenciando o cotidiano dos sujeitos e registrando comportamentos, interações e práticas em seu ambiente natural.

O campo das pesquisas está situado no município de Vitória de Santo Antão - PE, onde se localizam as escolas do campo vinculadas à Rede Municipal de Ensino. Conforme levantamento realizado, das 57 instituições escolares públicas municipais, 32 estão localizadas no território camponês, o que justifica a escolha do município como lócus de estudo. A pesquisa envolveu professores(as) e gestores(as) atuantes em escolas do campo, os quais participaram voluntariamente das entrevistas e permitiram o acompanhamento de suas práticas pedagógicas e de gestão.

O processo de coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares. Na primeira, foi aplicado um formulário virtual destinado aos gestores(as), com questões voltadas à caracterização profissional e às práticas democráticas e antirracistas realizadas nas escolas. Na segunda, foram realizadas entrevistas presenciais e observação participante em algumas das escolas selecionadas, nas quais também foi possível analisar registros fotográficos e documentos institucionais (como o Projeto Político-Pedagógico - PPP e atas de reuniões escolares). Esses materiais auxiliaram na compreensão das práticas gestoras e pedagógicas no contexto do campo.

Os dados foram tratados segundo os procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), em sua vertente temática. Para a autora, a análise de conteúdo se estrutura em três fases:

1. Pré-análise, que consiste na organização e seleção do material de pesquisa, bem como na retomada dos objetivos do estudo;
2. Exploração do material, fase em que os dados são codificados e agrupados em categorias;
3. Tratamento dos resultados e inferências, etapa que envolve a interpretação e o diálogo entre as categorias emergentes e o referencial teórico.

Segundo Bardin (1977, p. 42), essa técnica tem por finalidade “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens”. Tal escolha metodológica permitiu identificar núcleos de sentido (Vala, 1999) nas falas dos participantes, compreendendo as representações, percepções e significados atribuídos às práticas democráticas e antirracistas nas escolas do campo.

A utilização da Análise Temática viabilizou, portanto, o diálogo entre o empírico e o teórico, revelando como as concepções e práticas de professores(as) e gestores(as) se articulam às dimensões políticas, culturais e identitárias da Educação do Campo. Em consonância com os princípios éticos da pesquisa qualitativa, todas as etapas foram conduzidas com respeito à autonomia dos sujeitos, garantindo-lhes sigilo e anonimato. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a integridade e a identidade dos(as) participantes e das instituições envolvidas.

Dessa forma, os métodos adotados buscam não apenas descrever as práticas observadas, mas compreender os sentidos e as intencionalidades presentes nos discursos e ações dos(as) educadores(as) e gestores(as) das escolas do campo, reafirmando o compromisso deste estudo com a valorização das experiências locais e com a construção de uma educação democrática, antirracista e decolonial, em ambos os estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É tempo de nutrir a planta / Que germinou em terra fértil / É a hora de mostrar a direção dos ventos / E mais observar por que / E em favor de quem os ventos sopram... / É o tempo de desconstruir / O ritmo da dança imposta / E construí-la no ritmo da vida étnica / Que ferve no coração de cada camarada. (Bilha, 2015, p. 87-88).

Esses versos de Bilha (2015) anunciam a essência dos resultados que emergiram das duas pesquisas abordadas neste artigo: a escola como território vivo, fértil e coletivo, onde o ato de educar se transforma em sementeira, resistência e construção de sentidos.

Assim como a planta que precisa ser nutrida, as práticas pedagógicas e gestoras observadas nas escolas do campo florescem quando sustentadas pela colaboração, pelo diálogo e pelo compromisso político com a transformação social. “Mostrar a direção dos ventos” é, aqui, compreender o movimento de professores(as) e gestores(as) que desafiam a rigidez das estruturas coloniais e reinventam suas práticas “no ritmo da vida étnica” e comunitária. É no tempo da escuta, da partilha e do pertencimento que a educação do campo revela sua potência, configurando-se como um “contínuo caminhar”.

As análises realizadas a partir das duas pesquisas revelam intersecções importantes entre as práticas pedagógicas e gestoras nas escolas do campo, evidenciando que ambas se orientam por desafios e potencialidades que atravessam a luta por uma educação democrática, antirracista e decolonial. Em primeiro lugar, destaca-se que os(as) professores(as) das escolas multisseriadas demonstram uma forte relação com o território, expressando em suas práticas um profundo compromisso com as realidades locais.

O estudo de 2023 apontou que as práticas docentes “se constroem no cotidiano, entre desafios e possibilidades, em diálogo com as condições materiais e simbólicas do campo” (Nascimento e Silva, 2023, p. 7). Essa constatação reforça a compreensão de que a docência no campo requer criatividade e sensibilidade pedagógica, já que envolve o trabalho com

turmas heterogêneas, diferentes níveis de aprendizagem e uma diversidade de experiências culturais e sociais.

As falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) evidenciam que suas ações pedagógicas não se limitam à aplicação de conteúdo, mas assumem caráter político e identitário. Uma das docentes relatou: “a gente precisa conhecer a história da comunidade, porque é a partir dela que a criança entende quem é e de onde veio” (Nascimento, 2023, p. 8). Tal depoimento reforça a perspectiva freireana de que a educação deve partir da realidade dos sujeitos para promover consciência crítica. Conforme Freire (1996, p. 29), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Essa postura crítica e dialógica emerge como uma forma de resistência às práticas homogeneizadoras impostas pela lógica colonial da escola tradicional.

No que se refere à gestão escolar, os resultados da pesquisa de 2024 indicam que os(as) gestores(as) das escolas do campo reconhecem a importância da participação coletiva e da escuta da comunidade como princípios fundamentais para a consolidação de uma gestão democrática. Em uma das entrevistas, uma gestora afirmou que “é preciso valorizar a voz dos pais e dos professores, porque a escola é de todos, e só assim a gente consegue fazer uma educação de verdade” (Nascimento; Silva, 2024, p. 11). Essa percepção vai ao encontro do que afirma Lück (2010, p. 74), ao destacar que “a gestão democrática se constitui como um processo coletivo de construção, em que os sujeitos compartilham decisões e responsabilidades”.

Contudo, as análises também revelam que as condições estruturais precárias, a sobrecarga de trabalho e a ausência de políticas públicas efetivas comprometem o alcance de uma gestão plenamente participativa e antirracista. Segundo Nascimento e Silva (2024, p. 9), “os discursos dos gestores(as) expressam o desejo de promover uma escola democrática, mas esbarram nas limitações materiais e nas heranças coloniais que ainda atravessam a estrutura educacional”. Essa constatação reafirma a necessi-

dade de uma abordagem decolonial que ultrapasse a retórica da inclusão e se traduza em práticas efetivas de transformação institucional.

Outro aspecto recorrente nas duas investigações é a presença do racismo estrutural e simbólico nas escolas do campo, manifestado em diferentes níveis, desde o currículo até as interações cotidianas. Conforme Gomes (2005, p. 67), “o racismo é uma prática de poder que se reinventa e se atualiza nos discursos e nas relações sociais”. Essa perspectiva foi identificada nas narrativas de professores(as) e gestores(as) que, embora reconheçam a importância do tema, ainda demonstram insegurança em abordá-lo pedagogicamente.

Uma das gestoras entrevistadas afirmou: “a gente fala de respeito, mas falar de racismo na escola ainda causa medo, é um assunto que muita gente prefere evitar” (Nascimento; Silva, 2024, p. 12). Essa fala revela a permanência de silenciamentos sobre as questões raciais, o que reforça o alerta de Ferreira (2013, p. 51), quando afirma que “o racismo hierarquiza as ‘raças’ humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais, servindo à dominação e à exploração dos subalternizados”. Desse modo, torna-se urgente promover formações continuadas e espaços de diálogo que fortaleçam a prática pedagógica e gestora como instrumentos de combate ao racismo e valorização das identidades negras e indígenas.

As observações em campo também evidenciaram a potência das práticas comunitárias presentes nas escolas do campo. Durante os momentos de convivência e nas atividades pedagógicas, foi possível perceber a valorização das tradições culturais e dos saberes locais. Como afirma uma professora entrevistada: “a gente ensina com o que tem e com o que o povo sabe, porque aqui a escola é parte da vida da comunidade” (Nascimento; Silva, 2023, p. 9). Essa afirmação expressa o que Caldart (2012, p. 35) denomina de “princípio da identidade entre educação e vida”, segundo o qual o ato educativo deve ser inseparável da realidade concreta dos sujeitos que o constroem.

No entrelaçamento dos resultados, observou-se que tanto as práticas pedagógicas quanto as gestoras buscam afirmar uma pedagogia do per-

tencimento, que rompe com a lógica da negação e promove a valorização das diferenças. Walsh (2009, p. 62) denomina esse movimento como “(des)aprendizaje”, isto é, o processo de desaprender os valores coloniais e reaprender a partir das experiências e epistememes subalternizadas. Essa perspectiva traduz o esforço das escolas do campo em reexistir por meio de práticas que afirmam identidades e fortalecem laços comunitários.

De modo geral, as duas pesquisas apontam para a necessidade de pensar uma formação docente e gestora pautada na decolonialidade e na educação antirracista, que compreenda o campo como território de conhecimento e não como espaço de atraso. Isso exige políticas educacionais que garantam condições de trabalho dignas, autonomia pedagógica e valorização das culturas locais. Como destaca Nascimento e Silva (2024, p. 14), “é na escuta e na partilha que a gestão e a pedagogia se tornam instrumentos de emancipação e resistência”. Assim, os resultados demonstram que as escolas do campo se constituem como territórios de resistência (Nascimento; Silva, 2023, 2024), onde professores(as) e gestores(as) protagonizam práticas que desafiam a colonialidade, afirmam identidades e constroem caminhos para uma educação plural, democrática e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só canta a identidade camponesa / Quem souber amar esse campo, / Só canta a educação do campo, / Quem souber trabalhar o campo como espaço de vida. (Apiaim, 2015, p. 23).

Com esses versos, Apiaim (2025) transmite que compreender o campo vai além de visualizar e conhecer o mapa local, mas se faz necessário enxergar este território como um “espaço de vida” onde permeiam memórias, histórias, lutas e vitórias. mar e trabalhar o campo, como propõe o poeta, é reconhecer a sabedoria que brota da terra e dos(as) educadores, estudantes e comunidades que constroem cotidianamente práticas de ensino e de gestão comprometidas com a dignidade e a libertação. Assim, a identidade camponesa se revela não apenas no pertencimento

ao espaço rural, mas na consciência política e cultural de quem transforma o chão em escola e a educação em instrumento de emancipação coletiva.

As análises realizadas a partir das duas pesquisas de Iniciação Científica: Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo (2023) e Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática (2024), permitiram compreender que as escolas do campo são espaços de resistência e de produção de novas formas de existir, ensinar e gerir. Ambas as investigações convergem no entendimento de que as práticas pedagógicas e gestoras, quando orientadas por princípios democráticos e antirracistas, constituem-se como estratégias de enfrentamento à colonialidade e de afirmação das identidades dos sujeitos do campo.

Constatou-se que as ações pedagógicas dos(as) professores(as) revelam uma profunda sensibilidade em articular o conhecimento escolar aos saberes da comunidade, produzindo uma pedagogia que valoriza o pertencimento e a memória coletiva. Como destacou uma das docentes entrevistadas, “a gente ensina com o que tem e com o que o povo sabe” (Nascimento; Silva, 2023, p. 9). Essa postura reafirma o que Freire (1996, p. 31) defendia ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A docência, nesse contexto, é prática política, cultural e emancipatória.

No campo da gestão escolar, observou-se que os(as) gestores(as) vêm se apropriando de concepções mais críticas e participativas, buscando promover o diálogo e o envolvimento da comunidade nas decisões pedagógicas. Entretanto, ainda persistem desafios estruturais e simbólicos, especialmente no que se refere à efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Como assinalam Nascimento e Silva (2024, p. 12), “falar sobre racismo na escola ainda causa medo e desconforto, o que demonstra que as estruturas coloniais permanecem operando, mesmo em espaços comprometidos com a democracia”. Essa constatação reforça a neces-

cidade de políticas públicas e formações continuadas que fortaleçam a gestão democrática e o compromisso ético com a diversidade.

Ao articular os resultados das duas pesquisas, foi possível perceber que as práticas pedagógicas e gestoras se encontram na luta por uma escola do campo decolonial e antirracista, que reconhece o valor das experiências e das vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, a escola torna-se um território de disputa de sentidos, mas também de esperança e criação. Conforme Walsh (2009, p. 62), a pedagogia decolonial é “una forma de (des)aprendizaje”, um convite a desaprender o que foi imposto pela colonização e reaprender a ser e a estar no mundo de maneira crítica, solidária e plural. Essa ideia se concretiza nas práticas observadas, que, mesmo diante das limitações, anunciam possibilidades outras de ensinar, aprender e gerir.

Outro aspecto fundamental identificado neste trabalho diz respeito ao pacto formativo estabelecido entre as pesquisadoras e o campo de pesquisa. Participar dos projetos de Iniciação Científica possibilitou às estudantes de Pedagogia um exercício formativo que ultrapassa os limites da sala de aula, favorecendo o encontro entre teoria e prática, ciência e vida, ensino e pesquisa. Como afirma Freire (1996, p. 67), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse processo, as pesquisadoras viveram a pesquisa não apenas como método de obtenção de dados, mas como prática ética e política de envolvimento com as realidades sociais e educacionais do campo.

Essa experiência de pesquisa e intervenção possibilitou a ampliação do olhar sobre a educação do campo e o fortalecimento do compromisso das futuras pedagogas com uma educação transformadora, pautada na equidade, na justiça racial e na valorização dos saberes populares. Conforme Nascimento e Silva (2024, p. 14), “é na escuta e na partilha que a gestão e a pedagogia se tornam instrumentos de emancipação e resistência”. O pacto formativo, portanto, não se encerra com o término do

projeto, mas se projeta na trajetória docente das pesquisadoras, que passam a compreender a escola como espaço de luta e de (re)existência.

Dessa forma, conclui-se que tanto as práticas pedagógicas quanto as de gestão analisadas apontam para um movimento de reconstrução de sentidos sobre o que é educar no campo, convidando à reflexão sobre a necessidade de consolidar uma pedagogia antirracista, decolonial e democrática. As pesquisas reafirmam o papel das escolas do campo como territórios de resistência epistemológica, onde é possível reinventar a escola a partir do protagonismo dos sujeitos e de seus saberes.

Como nos lembra Freire (1996, p. 45), “a esperança não é um verbo intransitivo”; ela se traduz em ação e compromisso. Assim, seguir pesquisando, intervindo e dialogando com as escolas do campo é reafirmar a esperança como prática política e formativa, buscamos uma esperança que educa, emancipa e anuncia um mundo outro, mais justo e plural. Uma esperança que permite ser, a quem este direito por tantos anos lhes foi negado.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APIAIM, Adilson de; BILHA, Elemer Luciano Pereira. **Armas, Flores e Amores – A luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta**. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015. Disponível em: https://ufpi.br/images/arquivos_download/PPGED/PUBLICAES/Dissertaes/Lorena%20Raquel%20Dissertao%20completa.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação do campo: movimentos sociais, lutas e políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 5. ed. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2012. p. 25-36.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Racismo institucional**: o que é e como superá-lo. Brasília: CEERT, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: repensando a relação entre o público e o privado. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação antirracista: o desafio das práticas educativas e das políticas públicas. In: BRASIL. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 101-120.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Aline Batista do; SILVA, Isaías da. **Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão**: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais. Vitória de Santo Antão: UNIFACOL, 2023. (Projeto de Iniciação Científica – Pedagogia).

NASCIMENTO, Aline Batista do; SILVA, Isaías da. **Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática**: um olhar outro para os discursos e práticas dos(as) gesto-

res(as) de escolas do campo. Vitória de Santo Antão: UNIFACOL, 2024. (Projeto de Iniciação Científica – Pedagogia).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. Análise de conteúdo e análise de discurso. In: SILVA, A. S. (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009. p. 47-62.

WERNECK, Jurema. O racismo institucional e a saúde da população negra. In: BRASIL. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. p. 15-23.