



IV SEDIC - 2022

UNESPAR – Campus Paranavaí
ISSN: 2525-6661

Paranavaí
2022

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

EDITORACÃO E ORGANIZACÃO:

Dr. Elias Canuto Brandão

COORDENADORES DO EVENTO:

Dr. Elias Canuto Brandão

Dr. Vanderlei Amboni

Dr^a. Maria Simone Jacomini Novak

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Dr. Elias Canuto Brandão

Dr^a Luciana Regina Andrioli Zacarias

Dr^a Lucineia Chiarelli

Dr^a Maria Luisa da Silva

Dr^a. Maria Simone Jacomini Novak

Dr. Vanderlei Amboni

Ma. Adriana Silva Oliveira

Ma. Cíntia Cristiane de Andrade

Ma. Cíntia de Souza Adelino

Ma. Deborah Cristina Oliveira Costa

Ma. Ezilda Franco Pellim

Ma. Larissa Klosowski de Paula

Ma. Lizeane Heren Candido Pereira

Ma. Valdirene Soares dos Santos

Me. Geandro de Souza Alves dos Santos

Me. Valdemir Aparecido Izídio

Paranavaí

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)

ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/



Materialidade, Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

24 a 26 de outubro de 2022

2022

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)

ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
A TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA: LEI 11.645/2008 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) - Adriana Silva Oliveira; Luciana Regina Andrioli; Maria Luisa da Silva Borniotto	8
O MST NA LUTA SOCIAL POR EDUCAÇÃO: A ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU – Arquimes do Amaral	24
40 HORAS DE ANGICOS: A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PERSPECTIVA FREIRIANA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Beatriz Fernanda Almeida da Sílvia; Márcia Marlene Stentzler; Maria Simone Jacomini Novak.....	34
DISCIPLINAS SOBRE AS MODALIDADES EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEMS, DA UNESP E DA UNESPAR: AUSÊNCIAS, PRESENÇAS E SUAS SINGULARIDADES - Cláudio Rodrigues da Silva.....	47
O ESTUDO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: A QUESTÃO DAS LEITURAS - Cláudio Rodrigues da Silva.....	61
CONJECTURAS E SUPOSIÇÕES DA EXISTÊNCIA DE UM MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – Elias Canuto Brandão	75
AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROJETO DE EXTENSÃO “ESCOLAS DO CAMPO, COMUNIDADES E UNIVERSIDADE: INTERCAMBIO DE SABERES” - João Guilherme de Souza Corrêa; Luana Carla Bernardo; Vitória Costa Silva Ferreira	87
A MÚSICA EM ESCOLAS DO CAMPO DO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE - Juari de Souza Pereira; Neide Batista Moreira Silva; Elias Canuto Brandão	98
EXPOSIÇÃO A AGROTÓXICOS NA ATIVIDADE AGRÍCOLA: UMA ANÁLISE DE RISCOS À SAÚDE DOS TRABALHADORES RURAIS - Valdirene Soares dos Santos	112

APRESENTAÇÃO

5

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, tem a honra de publicar os Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (IV SEDIC), realizado entre os dias 24 a 26 de outubro de 2022.

As apresentações de trabalhos possibilitaram aos pesquisadores a troca de conhecimento a respeito das pesquisas realizadas ou em andamento, sendo um espaço de integração entre academia, estudantes de diversas universidades, rede básica de ensino, movimentos sociais e comunidades do campo e das cidades, possibilitando a discussão sobre a educação dos povos do campo, águas, florestas e ilhas e sobre as políticas públicas da educação em ataque pelo governo Jair Bolsonaro, deteriorando a educação, a ciência, a tecnologia, as comunidades rurais, quilombolas e sobretudo as comunidades indígenas, atacadas nas florestas, na exploração dos minérios e na biodiversidade.

Os trabalhos apresentaram uma amplitude na diversidade dos temas e transversalidade nos conteúdos, o que contribuirá com as diferentes leituras e conhecimento sobre a educação junto aos povos do campo.

Dos doze trabalhos apresentados, nove foram finalizados pelos autores e recebidos para publicação, sendo assim, transformados em artigos e estão disponibilizados no presente **Anais** para contribuir com a formação, discussão e desenvolvimento da consciência de educadoras, educadores, educandas e educandos, pesquisadoras e pesquisadores dos povos do campo, das águas, florestas e ilhas, abrindo caminho para o V Seminário que ocorrerá em 2024.

O primeiro artigo reflete o ensino da história e cultura indígena, conforme dispõe a lei nº 11.645/2008 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações para a organização curricular que contemplem, especificamente, a questão indígena, preocupado com a importância de buscar uma organização curricular que possibilite avançar no conhecimento da história e cultura indígena.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

O segundo artigo sistematiza a história da formação e organização da Escola Itinerante Herdeiros de Porecatu, localizada no Acampamento Herdeiros da Luta, em Porecatu-PR, e para o feito, utiliza fontes primárias. De acordo com o autor, os resultados encontrados indicam que a escola pode ser inspiradora para o enfrentamento dos problemas de escolarização de populações das cidades brasileiras, especialmente as populações das periferias.

O terceiro artigo, reflete sobre as memórias do projeto de alfabetização denominado *40 Horas de Angicos*, visando conhecer a perspectiva Freiriana sobre a alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com as autoras, o projeto *40 horas de Angicos* (1963) teve grande importância para a população local onde foi desenvolvido, assim como terá para a educação brasileira pois evidenciou a importância de formar o ser humano não só em termos educativos, mas também éticos, e da reflexão crítica sobre a sociedade.

O quarto artigo apresenta resultados parciais de estudo documental e bibliográfico em andamento, de caráter exploratório e abordagem eminentemente qualitativa, que analisa a oferta de disciplinas específicas relacionadas à Educação do Campo, à Educação Indígena e à Educação Quilombola nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia de três universidades públicas: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

O quinto artigo apresenta apontamentos sobre a questão do estudo como princípio educativo na Pedagogia do Movimento, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enfatizando-se a questão das *leituras*. Adianta o autor que a educação ocupa espaço estratégico, desde a gênese do processo de auto-organização dos Sem Terra e o estudo e as leituras configuram-se como *um* elemento-chave para o processo de auto-organização, (auto)educação, autossustento e gestão democrática em todas as atividades do Movimento, nas esferas política, cultural e, principalmente, econômica, fundamental para a reprodução material e simbólica do Movimento.

O sexto artigo analisa a Educação do Campo com um olhar para o discutível “Movimento Nacional de Educação do Campo” divulgado a partir de 2008 por meio de

duas publicações de Antonio Munarim, intituladas de “*Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*” e “*Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*”. A análise indicou ter existido um conjunto de movimentações sociais no campo em nível nacional consolidadas em conferências, encontros, fóruns, seminários e reuniões, resultando na Educação do e no Campo, mas com a denominação de “Movimento Nacional de Educação do Campo”, somente aparece nas publicações de Antonio Munarim, e conclui que o intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” não existiu enquanto “movimento”.

O sétimo artigo refere às ações do projeto de extensão “Escolas do campo, comunidades e universidade: intercâmbio de saberes”, vinculado ao programa de extensão “Universidade Sem Fronteiras” (Fundo Paraná/SETI), desenvolvido entre novembro de 2021 e outubro de 2022. De acordo com os autores, o projeto nasceu com a proposta de fazer uma aproximação da universidade – especialmente suas licenciaturas – com as comunidades camponesas do litoral do Paraná e objetivou promover ações de difusão dos saberes tradicionais das comunidades e de suas respectivas escolas dando visibilidade às culturas locais.

O oitavo artigo analisa as músicas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e Colégio Estadual Centrão do Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte-PR entre os anos de 2014 e 2015, e sua essência e importância na luta por uma educação de qualidade no campo, por meio de trabalhos que estimulem aos sujeitos na construção de sua identidade, frente os conflitos que marcam as relações sociais no campo, evidenciando a importância da música no desenvolvimento do conhecimento e na formação dos estudantes.

O nono e último artigo apresenta e discute as possíveis consequências do uso de agrotóxicos nos alimentos. Desde 2008, o Brasil ocupa a liderança no ranking mundial de uso – consumo – de agrotóxicos, e de acordo com a Anvisa, nos últimos 10 anos, a utilização mundial desse tipo de substância aumentou 93%. A pesquisa de caráter qualitativa mostrou que o Brasil encerrou 2021 com 562 agrotóxicos liberados, maior número da série histórica iniciada em 2000 pelo Ministério da Agricultura. A falta do uso do equipamento de proteção e a ausência de higiene após o

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

contato com o agrotóxico comprometem a saúde do trabalhador rural, gerando diversas patologias evitáveis decorrentes do alto índice de agrotóxicos no organismo. Conclui que a exposição aos agrotóxicos pode causar alterações celulares, alguns tipos de câncer, como neoplasia no cérebro, linfoma não-Hodgkin, melanoma cutâneo, câncer no sistema digestivo, sistemas genitais masculino e feminino, sistema urinário, sistema respiratório, câncer de mama e câncer de esôfago.

Elias Canuto Brandão

A TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA: LEI 11.645/2008 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

9

Adriana Silva Oliveira

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ)

adriana.oliveira@ies.unespar.edu.br

Luciana Regina Andrioli

Prefeitura de Municipal de Maringá

Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ)

lureandrioli@gmail.com

Maria Luisa da Silva Borniotto

Universidade Estadual do Paraná UNESPAR

Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ)

mariaborniotto@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre o ensino da história e cultura indígena, conforme dispõe a lei nº 11.645/2008 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações para a organização curricular que contemplem, especificamente, a questão indígena. Partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental para analisar os encaminhamentos dados pela BNCC sobre a temática indígena e nos amparamos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para subsidiar uma organização curricular capaz de orientar o trabalho do professor. Destacamos, com esse trabalho, a fragilidade em relação a essa temática na formação inicial e continuada dos professores, uma vez que a BNCC pouco contempla em suas orientações teórico-metodológicas essa temática, revelando a necessidade de entender seus encaminhamentos. Destaca-se ainda a importância de buscar uma organização curricular que possibilite avançar no conhecimento da história e cultura indígena.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008, BNCC, história e cultura indígena, formação de professores.

Introdução

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é um marco importante que alterou legalmente a relação do Estado com os povos indígenas, os quais, antes

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

tutelados e considerados silvícolas, passam a adquirir os direitos à cidadania, como ter carteira de identidade, título de eleitor e CPF (BANIWA, 2019).

Nessa perspectiva, diversos documentos voltados para educação foram elaborados e reelaborados na década de 1990, provocando a discussão da diversidade e diferença cultural para comunidade escolar, a exaltação da tolerância e a valorização das minorias étnicas. Essas modificações na educação culminaram nas leis: 10.639/2003¹ e 11.645/2008².

Diante dos movimentos de reivindicação e lutas das populações negra e indígena que historicamente sofrem com as desigualdades e a discriminação no país, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a lei 10.639 em 2003, e em 2008 a lei 11.645/2008, modificando a LDB, 9394/1996, que passa a garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e indígena em todo sistema de ensino (BORNIOOTTO; ALVES; FAUSTINO, 2016).

Neste sentido, essas medidas legais de combate ao preconceito e reconhecimento histórico e cultural, foram conquistas advindas da luta e dos movimentos destas populações, “contra o preconceito e a discriminação que sempre sofreu e ainda sofrem as populações negras e indígenas no Brasil” (BORNIOOTTO; ALVES; FAUSTINO, 2016, p. 1).

Recentemente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), um documento de caráter normativo, com um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Esse documento tem como objetivo geral uniformizar o ensino nos âmbitos federais, estaduais e municipais, congregando as três esferas do governo, assim garantindo o acesso e a permanência na escola.

¹ A Lei nº 10.639/2003 é fruto do Projeto de Lei nº 259/99, proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e, pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS). Foi aprovada em 1999 e somente promulgada em 9 de janeiro de 2003.

² A Lei nº 11.645/2008 é resultado da tensão dos movimentos indígenas e indigenistas em 2008, traz a alteração para a LDBEN de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo até então Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Neste sentido, partindo do documento da BNCC, que normatiza a educação, destacamos como a lei 11.645/2008 é apresentada e como a questão indígena é trabalhada no currículo, tendo como o aporte dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para subsidiar a organização curricular. Foge ao escopo deste trabalho uma análise teórica aprofundada sobre os fundamentos e concepções curriculares. Pretende-se partir do conceito de currículo considerando-o um documento norteador para a organização e prática pedagógica na escola, dando destaque aos conteúdos de história e cultura indígena.

Num primeiro momento, apresentamos as reflexões sobre a BNCC, e sua orientação para o currículo escolar, analisando de que forma encaminham o ensino de história e cultura indígena garantido pela Lei 11.645/2008. No segundo momento, discutimos a importância da organização curricular permeada pela Pedagogia Histórico-Crítica para práticas pedagógicas dos professores que contemplem o reconhecimento das diversas manifestações das culturas indígenas como povos com um patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural, apreendendo como a cultura indígena é e foi relevante e está presente na nossa sociedade,

Desta forma, ressaltamos neste artigo a necessidade da reflexão e estudos sobre a temática indígena, destacando a fragilidade em relação a esse conteúdo na formação inicial e continuada dos professores que são os que vão atuar na educação básica com os estudantes, uma vez que a BNCC (2018) pouco contempla essa temática.

BNCC: reflexões sobre o ensino da história e cultura indígena a partir da lei 11.645/2008.

Recentemente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento aprovado com intensos debates em diferentes esferas e com polêmicas e alterações desde a sua primeira formulação. Trata-se de uma referência para orientar os currículos escolares para estados e municípios, de caráter normativo, centrado em uma concepção pragmática das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da educação básica, assegurando os

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

direitos de aprendizagem e de desenvolvimento conforme definidos no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (LAZARETTI; ARRAIS, 2018).

A ideia de uma base nacional já estava expressa em diversos documentos: Constituição Federal de 1988 (Art. 210), LDB - lei nº 9.394/1996 (Art. 26 e Art. 64), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014), os quais mencionam a necessidade de o país ter um currículo mínimo e uma base em âmbito nacional para orientar os currículos e a educação brasileira.

Neste sentido, a BNCC destaca que para o acesso e permanência na escola, é necessário aprendizagens comuns a todos os estudantes que devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, definidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Tendo o objetivo de analisar a temática do ensino da história e cultura indígena, dentre as competências gerais da educação básica, destacamos as que fazem menção a diversidade, supondo que estas, pretendem contribuir com o ensino da história e cultura indígena na escola:

6-Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9 - 10).

Analisando cada competência destacada, podemos inferir algumas lacunas e limitações para com a temática da diversidade: na competência 6 destacamos o foco dado ao mundo do trabalho e a cidadania, porém sem definir e dar condições para essa efetivação. Neste sentido, na questão indígena, temos que compreender os processos históricos e civilizatórios que acarretaram dominação, processo de pacificação, aldeamentos, imposição de costumes (língua e cultura ocidental), invasões, conflitos, marginalização e exclusão social, educacional e territorial.

Estes processos refletem a realidade dos indígenas que, atualmente, vivem em condição de pobreza e extrema pobreza. No caso dos Kaingang no Paraná, de todas as perdas (florestas, campos, ecossistemas, caça-pesca-coleta) que sofreram, historicamente, duas foram drásticas: primeiro, a autonomia política e, posteriormente, a autonomia econômica, e atualmente a dependência do sistema de mercado, pois foram introduzidos desde a conquista como destacam Tommasino e Almeida (2014). Neste sentido, expropriados de seus territórios tradicionais, os Kaingang foram obrigados a adaptarem-se às novas condições materiais de vida impostas pela sociedade dominante para sobreviverem: tornaram-se agricultores de subsistência, assalariados e passaram a vender seu artesanato (TOMMASINO, 1998), caracterizando, além de uma fonte de renda, uma representação cultural.

A 8 trata de uma competência que coloca no indivíduo a responsabilidade de se manter emocionalmente e fisicamente sem ter direitos e condições sociais, econômicas, educacionais e culturais, mas com o foco no exercício da autossuficiência, empreendedorismo e na meritocracia. Esse discurso resultou das reformas educacionais, após os anos de 1990, com a adoção de políticas neoliberais centradas na descentralização, autonomia, transferência de responsabilidades e obrigações do Estado para o indivíduo. Foi se produzindo as condições “[...] para a conformação de um cidadão de novo tipo, um sujeito dotado de espírito empreendedor, confiante e capaz de assumir riscos moderados” [...] (REIS; SHIROMA, 2020, p. 517), um indivíduo flexível, individualista, empreendedor, capaz de aprender, adaptável ao trabalho (precário, terceirizado, subordinado à lógica do capital).

Essas condições vêm ganhando destaque nos discursos educacionais como a solução para a crise econômica e o desemprego, culpabilizando o sujeito ou o sistema educacional pelo seu fracasso e “[...] oferecendo como antídoto o empreendedorismo” (REIS; SHIROMA, 2020, p. 513).

14

A competência 9 enfatiza a tolerância, mas sem responsabilizar o Estado pela dívida histórica, para com, por exemplo, os povos indígenas e negros, que necessitam para além do reconhecimento, condições de vida. A questão da diversidade e tolerância é contemplada, na BNCC, nas habilidades do componente de história, para os anos finais do ensino fundamental, porém, precisam ser contextualizadas e compreendidas dentro de um contexto de lutas no Brasil, nos anos de 1980 e 1990, dos movimentos sociais (negros e feministas, de índios, homossexuais e outros) protestando contra o regime militar, e pelos direitos, o que geraram debates sobre a diversidade e a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização e marginalização desses grupos. (FAUSTINO, 2006).

Temos políticas e orientações sobre a diversidade e diferença, que, comumente, ficam apenas no discurso e camuflam as práticas homogeneizadoras, que desprezam as singularidades e as pluralidades dos diferentes grupos étnicos e culturais. (FAUSTINO, 2006). Neste sentido, destacamos que essas orientações pouco contextualizam e problematizam a diversidade e a diferença, não conseguem assegurar no currículo a valorização dos diversos saberes, culturas e de diferentes grupos sociais, como no caso dos indígenas, povos diversos com histórias de luta, resistência e riquezas de valores culturais presentes em cada etnia.

A BNCC destaca que cabe aos sistemas e redes de ensino incorporar aos currículos os temas relacionados à vida humana em escala local, regional e global, de forma contextualizada e integradora nos componentes curriculares. Entre esses temas, destaca-se educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (BRASIL, 2018).

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Para atender a estes objetivos a BNCC apresenta a questão indígena nos seus componentes curriculares mencionando 43 vezes a palavra indígena e apenas quatro vezes a lei 11.645/2008 no decorrer do documento, sendo duas em nota de rodapé. Portanto, indagamos sobre a questão curricular para o ensino da história e cultura indígena: os encaminhamentos da BNCC mobilizam para trabalhar os conteúdos da cultura indígena de forma crítica? Ou são apenas citados para cumprir a norma estabelecida pela lei 11.465/2008 que leva o professor a tratar o tema de forma apressada, apenas para dar conta desses conteúdos?

Partindo dessas indagações, faz-se necessário estabelecer um diálogo com o passado, resgatando a trajetória histórica de exclusão e apagamento dos povos indígenas no campo educacional. Apontar possibilidades de relação³ entre a temática racial, os conteúdos curriculares comumente trabalhados na escola e também elencar alguns encaminhamentos que poderão ser desenvolvidos com os estudantes.

Neste sentido, destacamos a importância do ensino da história indígena de modo intercultural, apresentando suas lutas e tradições culturais, cuja realidade é de resistência, assim como destaca Hakiy (2018, p. 37) que a cultura indígena está vivendo um hiato de esquecimento, poucos despertam da multidão para a defesa do diverso dos povos indígenas, mas

[...] o Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso, e muito mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira.

Um caminho para alcançarmos essa questão é questionar a forma como a educação é destacada nos documentos oficiais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996) e agora a BNCC (BRASIL, 2018) de que esta (a educação) tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, levando em conta que esses

³ Compreendemos por relação a possibilidade de um diálogo de resignificação entre a temática racial e os conteúdos curriculares da escola.

objetivos, mesmo que se destinam indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira, são individualistas e pouco contemplam o respeito à diversidade e diferença dos povos indígenas, que se organizam enquanto cidadãos em suas culturas, o pensar coletivo.

16

Assim, mesmo reconhecendo a importância da conquista legal desde a Constituição de 1988 de assegurar a diversidade e cultura indígena, faz mister acompanhar e problematizar sua efetivação. Em relação a lei 11.645/2008, Baniwa (2016, p. 12) destaca:

A Lei estimula estudos, pesquisas e produções literárias a respeito das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, e isso permite trazer à visibilidade da sociedade como um todo as incalculáveis e vitais contribuições desses povos na formação e manutenção do Estado e da sociedade brasileira.

O pesquisador enfatiza que a partir da lei há uma maior procura por estudos das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros, tanto em instituições de ensino, como em publicações e pesquisas sobre a temática que é o principal foco da lei, “[...] ainda é muito tímido, não sistemático e pouco institucionalizado” (BANIWA, 2016, p. 12). Entretanto, o autor destaca que esse contexto “[...] não deixa de ser animador e esperançoso, principalmente quando observamos professores recebendo formação específica para esse fim e materiais didáticos sendo produzidos e disponibilizados aos sistemas de ensino e às escolas” (BANIWA, 2016, p. 12).

Neste sentido, defendemos um currículo em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que promova a apropriação dos conhecimentos e conceitos científicos, o desenvolvimento humano que não deve se pautar de forma aligeirada e superficial como está na BNCC. De acordo com Saviani (2020, p. 29), quando analisa a política atual da BNCC, destaca que o objetivo de uma educação crítica, que desenvolva cognitivamente o estudante,

[...] não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se apenas na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da

cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular.

Cientes da necessidade de acompanhar e resistir a esses encaminhamentos, discorreremos sobre a importância de uma organização curricular em uma perspectiva dialética da Pedagogia Histórica-Crítica que nos possibilita avançar no conhecimento da história e cultura indígena, favorecendo assim, práticas pedagógicas docentes que contemplem as diversas manifestações das culturas indígenas, assim como o reconhecimento desses povos como um patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural, aprendendo sobre como a cultura indígena está presente na nossa sociedade.

17

A organização curricular como possibilidade de efetivação da lei 11.645/2008

Compreendemos que a implementação da lei 11.645/2008 nos sistemas de ensino, conforme orientação da BNCC com a indicação de inclusão da temática indígena, por si só, não garante que sejam trabalhados nas escolas, conteúdos que retratam a história das culturas existentes no Brasil, levando-se em conta suas especificidades culturais, seus costumes e vivências de comunidade. Uma vez que a formação dos professores, muitas vezes fragilizadas na sua estrutura curricular, ainda não contempla essa preparação, pois o modelo científico de formação de professores leva em consideração “apenas um modelo de racionalidade, de obtenção, de validação e transmissão do conhecimento. Noções advindas do positivismo e do evolucionismo cultural ainda presentes no ambiente acadêmico orientam tal postura” (WAWZYNIAK, 2010, p. 58).

Esses modelos se relacionam à forma de organização social capitalista, esvaziada e superficial, e tem um viés que homogeneiza o ensino e não contempla a diversidade cultural, como a dos povos indígenas e africanos, um modelo curricular eurocêntrico – portanto, racista – ainda adotado por alguns cursos de formação. Por outro, temos legislações que buscam corresponder às orientações internacionais para a diversidade e tolerância, mas por vezes a diversidade é apenas citada, de forma rápida,

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

não é problematizada, correspondente apenas às demandas mercadológicas, assim como observamos no texto da BNCC. Neste contexto, mesmo com as mudanças advindas da lei 11.645/2008, passada mais de uma década de sua promulgação, poucos foram os avanços nos cursos de formação de professores. Reforçamos o entendimento do professor e escritor indígena Baniwa (2016, p.12), detentor de fala e autoridade para tratar sobre o assunto, estimulando estudos, reflexões, debates e discussões sobre a temática, assim,

Desse ponto de vista, a Lei, embora de forma lenta, parcial e limitada, vem cumprindo o seu papel na medida em que está contribuindo para uma mudança histórica na relação do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas e africanos, baseada fundamentalmente em imaginários negativamente estereotipados ou de uma invisibilização, desprezo, indiferença e preconceito gerados pelo desconhecimento ou falsos conhecimentos sobre essas sociedades ameríndias e africanas.

Portanto, a lei 11.645/2008, embora, não tenha se efetivado de fato, quando analisamos as orientações da BNCC (2018), que apenas menciona sem contemplar encaminhamentos para o ensino de história e cultura indígena em destaque na formação de professores, Baniwa (2016) considera importante a possibilidade de debates que ela vem proporcionando no meio acadêmico, haja vista, o nosso propósito com este texto.

Tendo esse entendimento, frisamos que a lei 11.645/2008 é uma conquista dos movimentos dos povos indígenas, de reconhecimento de seus direitos, inseridas na escola formal, com intuito de visibilizar esses povos na cultura ocidental. Para tanto, é preciso o respaldo em uma concepção pedagógica como a Pedagogia Histórico-Crítica⁴, que se fundamenta no materialismo histórico evidenciando a relação entre a educação e o trabalho, assim como a importância da fundamentação teórica a partir da perspectiva histórica dialética. Com vistas a uma formação de professores nesta perspectiva teórica, é possível uma prática pedagógica que desconstrua preconceitos, perspectivas

⁴ [...] Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...] (SAVIANI, 2013, p. 76).

historiográficas equivocadas que reverberam discursos depreciadores em suas vivências cotidianas e escolares, como as propostas de atividades apenas no mês em que se comemora o “dia do índio” com apresentação de danças, teatro, culinária, cartazes, leituras de textos que fazem menção a cultura indígena. A maioria dessas atividades realizadas nas instituições escolares reproduzem apenas estereótipos, representações e precisamos desconstruir essas ideias presentes na sociedade brasileira de que o indígena verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta, que os indígenas no Brasil estão acabando, que são preguiçosos e primitivos, que no Brasil tem muita terra para pouco índio, assim como os conceitos comumente utilizados como tribo, indígena (genérico), indígena da região amazônica, indígenas isolados (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Desta forma, é preciso uma organização curricular que extrapolem essas atividades simplistas e descontextualizadas que costumam acontecer no cotidiano escolar. A importância desse direcionamento curricular, parte da necessidade de que para conhecer a cultura e vida dos povos indígena é preciso ressignificar essas narrativas disseminadas sobre o processo de contato com o mundo do não indígena desde a invasão.

Destacamos a importância de compreendermos que a temática indígena na escola não deve ser orientada de forma generalizada, ou seja, retratando os povos indígenas como um único povo, na maioria das vezes tupi, não considerando e representando as 305 diferentes etnias e 274 línguas indígenas faladas no país, segundo dados censitários (IBGE, 2012). Mas essa realidade ainda se faz presente nos livros didáticos, quando, ao se iniciar o trabalho com a temática indígena, dá-se ênfase ao célebre quadro da “Primeira Missa no Brasil” (1861), do pintor Victor Meirelles ou a carta a Cabral dos relatos sobre os indígenas, retratando imagens estereotipadas sobre esses povos (TETTAMANZY, 2018).

Pensar o ensino da história e cultura indígena contemplado na organização curricular, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é estarmos na contramão do que vemos nas políticas educacionais e curriculares nacionais, ou seja, que buscam esvaziar os currículos dos conteúdos. Nesse cenário de contradições e

fragilidades na organização curricular, o desafio é conquistar um currículo que conscientize a escola e os educadores para a necessidade de estudar com afinco a história e cultura desses povos e entender a contribuição indígena à nação brasileira.

A lei 11.645/2008 nos convoca, como professores e pesquisadores, a reformular currículos e práticas pedagógicas para uma organização curricular que contemple as relações étnico-raciais na escola. Porém essa tarefa é complexa que envolve relações de poder com diferentes interesses político, econômico e cultural. Por conseguinte, diante das políticas educacionais vigentes, tais como a BNCC (2018), a formação de professores não dará conta de preparar esses profissionais para tal demanda, o que nos instiga a buscar referenciais que dê suporte para a (re)organização da nossa prática pedagógica, para, de fato, efetivarmos, no cotidiano escolar.

Considerações Finais

Ao apresentarmos a análise das orientações de duas políticas importantes destinadas à educação brasileira: a lei 11.645/2008 e a BNCC (2018), pretendeu-se destacar de que forma essas políticas trazem as orientações sobre o ensino da história e cultura indígenas. Analisamos que a BNCC (2018), documento obrigatório de orientação para a elaboração do currículo escolar, deixa vago os conteúdos sobre a temática indígena que necessitam estar em sala de aula, conforme a lei 11.645/2008 e percebemos que a menção feita sobre a temática, pouco avança para além das críticas que apresentamos.

Destacamos no trabalho a importância do currículo considerar as questões metodológicas da história e cultura indígena que não são apenas imediatistas e utilitaristas, mas que busquem ser formadoras de conhecimento e respeito à temática. As críticas que são levantadas sobre a BNCC, consideram que ela é mais um documento que busca responder às demandas mercadológicas como bem pontuou Saviani (2020) e não avança para desmistificar os estereótipos historicamente vinculados a questão indígena. Assim, buscamos defender uma organização curricular na perspectiva da

Pedagogia Histórico-Crítica, pois a formação que almejamos é para o desenvolvimento humano e a consciência crítica dos estudantes.

Porém, na realidade escolar, com o predomínio de currículos que só mencionam os conteúdos indígenas, cumprindo apenas uma obrigação legal; e a precária realidade dos professores da educação básica na escola pública, pela falta de estrutura física e material, com tempo de planejamento e de estudo restrito ou ausente; os avanços, em sala de aula, são mais mérito do esforço dos professores do que das formações oferecidas que buscam corresponder documentos como da BNCC. Neste contexto, refletimos que muitas vezes há o predomínio de formações motivacionais, rasas e com pouco aprofundamento sobre essas temáticas, tendo por foco cumprir avaliações nacionais e demandas utilitaristas que pouco favorece para o desenvolvimento de uma atuação antirracista e um pensamento que vai além da colonização.

Uma das conclusões que podemos ponderar no presente texto sobre a temática indígena, em específico a análise da lei 11.645/2008 na BNCC, é que o documento não responde satisfatoriamente às reivindicações dos movimentos e povos indígenas conquistados e propostos na lei 11.645/2008, assim como não corresponde aos avanços acadêmicos e científicos sobre o tema na organização curricular.

Dessa forma, verificamos que os desafios da escola na atualidade para viabilizar os princípios destacados pela lei 11.645/2008 não estão limitados somente na pouca ênfase dada na formação de professor, pois ainda que se formem professores que não se sentem preparados para lidar com a temática indígena, é sabido que a referida lei é um começo necessário para reivindicar e dar visibilidade a temática, como considera Baniwa (2016). Assim, o fortalecimento e o respeito pela história e cultura desses povos, adequando conteúdos e práticas pedagógicas às realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas do Brasil passa por exigir do poder público leis que realmente contribuam para essa transformação.

Referências

BANIWA, G. J. S. L. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME** - Ano 25, n. 49,

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

p. 11-23, jul./dez. 2016. Disponível em:
<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1891/1142> Acesso em: 09 ago. 2021.

BANIWA, G. J. S. L. **Educação Escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes curriculares nacionais, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2021.

BORNIOTTO, M. L. da S.; ALVES, R. de C.; FAUSTINO, R. C. A Lei Federal nº 11.645/2008 e as pesquisas sobre formação e atuação de professores no período de 2008 a 2014. In: **XI Reunião Científica Regional da ANPED SUL** - 24 a 27 de julho de 2016, Curitiba-Pr. p. 1-15.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

FAUSTINO, R. C. **A política educacional dos anos de 1990: multiculturalismo e interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. PPGE-UFSC, 2006.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

REIS, L. H. F. dos; SHIROMA, E. O. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para juventude brasileira. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 511-537, 4 nov. 2020.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2012.

23

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P.J. (org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

TETTAMANZY, A. L. Falas à espera de escuta. In: DORRICO, Julie; et al (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

TOMMASINO, K. **Os novos acampamentos (vãre) kaingang na cidade de Londrina**: mudança e persistência numa sociedade jê. *Revista Mediações*, Londrina, v. 3, n. 2, jul./dez. 1998.

TOMMASINO, K; ALMEIDA, L.K de. Territórios e territorialidades Kaingang: a reinvenção dos espaços e das formas de sobrevivência após a conquista. **Dossiê – estudos sobre as sociedades jê (kaingang e xokleng) no sul do Brasil**. v. 19, n. 2, p. 18. 2014.

WAWZYNIAK, J. V. Esboço de uma reflexão sobre a presença de índios no ensino superior no Paraná. In: NOVAK, M. S. J. *et al*. Educação superior indígena no Paraná. Maringá. Eduem, 2010.

**O MST NA LUTA SOCIAL POR EDUCAÇÃO: A ESCOLA ITINERANTE
HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU**

Arquimedes do Amaral⁵

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo
(GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ)
arquimedes.amaral.68@unespar.edu.br

24

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo sistematizar a história da constituição da Escola Itinerante Herdeiros de Porecatu, localizada no Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu no Paraná a partir de fontes primárias. O estudo foi realizado tendo como método o Materialismo Histórico-Dialético, tomando como fontes primárias a análise de documentos tais como produção bibliográfica do próprio Movimento, trabalhos de pesquisa e legislações pertinentes à temática. A originalidade da pesquisa é definida pela utilização de fontes primárias que partiram da observação “in loco” no Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, quando estabelecemos contatos para a realização da pesquisa, e foram completadas com o registro destas observações e com a realização de entrevistas, a partir do que foi possível recuperar a memória dos protagonistas da instalação desta escola. Este estudo foi importante para a preservação da história de uma escola desenvolvida no interior de um movimento social, que organiza e trabalha com camponeses sem-terra discriminados pela mídia e pelas elites. Portanto, a proposta da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, vai além da educação em sentido estrito, isto é, voltada para a formação individual mediante a aquisição de competências e conhecimentos formais, articulando-se à luta pela terra como projeto de desenvolvimento social para o campo, ou seja, se articula diretamente com as lutas populares pela Reforma Agrária. Os dados coletados permitiram concluir que aquela escola constitui um trabalho educacional de sucesso, apresentando uma organização própria e atendendo crianças na faixa de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e adultos. A dimensão didático-curricular busca contemplar os conteúdos próprios da Escola Pública Paranaense, acrescidos de conteúdos considerados necessários para a formação social e política dos integrantes do Movimento. Neste sentido, a educação popular aparece não somente em instituição educacional alternativa, mas também como instrumento político de transformação social. Assim, ela é fundamental para a compreensão da práxis dentro da organização coletiva do MST. Os

⁵ Graduado em Direito pela Universidade Paranaense (2007). Especialista em Direito Tributário com Capacitação para o Ensino no Magistério Superior pela Faculdade de Direito. Prof. Damásio de Jesus de São Paulo (2018). Especialização, em Filosofia Política e Jurídica, pela Universidade Estadual de Londrina-PR (2021). Cursa História na Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí (UNESPAR) 2021. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ), da UNESPAR- Campus de Paranavaí-PR.

resultados encontrados permitem supor que tal escola pode ser inspiradora para o enfrentamento dos problemas de escolarização de populações das cidades brasileiras, especialmente nas suas periferias.

Palavras-chave: MST. Acampamento. Escola Itinerante. Luta Social por Educação.

Introdução

Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando- a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 331).

O presente trabalho é fruto dos estudos pesquisados na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, no Acampamento em Porecatu-PR, com um olhar para a Educação no Campo. O estudo foi realizado tendo como método o Materialismo Histórico-Dialético, tomando como fontes primárias a análise de documentos como produção bibliográfica do próprio Movimento e legislações pertinentes à temática Educação do Campo.

A singularidade da pesquisa é definida pela utilização de fontes primárias que partiram da observação “in loco” no Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, quando foi realizado uma visita para estudo, pesquisa, observações, entrevistas, recuperando a memória dos protagonistas da instalação da escola.

A discussão desenvolvida e problematizada objetiva compreender o processo do Acampamento e da Escola Itinerante do MST, da qual a qualidade é a luta pela existência da vida na terra contra a concentração pelo latifúndio. O Brasil é uma fonte de concentração da propriedade fundiária além da grilagem de terras devoluta, tornando a luta pela terra uma questão indispensável na democratização do acesso à terra, combatendo as desigualdades presentes na vida material da sociedade, sem a qual não haverá paz no campo.

No conflito social por terra há o processo de ocupação da área e a organização

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

da escola como processo de formação e escolarização formal dos Acampados. Por esta razão, temos a compreensão que só o processo de ocupação das terras praticadas pelos movimentos sociais levará as autoridades políticas a olharem para os problemas do campo e para a miséria social que o latifúndio produz.

Neste processo, ocupar o latifúndio, produzir sobre a terra, resistir e construir a escola do campo são conexões da luta por reforma agrária, e para alcançar essa finalidade, o ponto de partida é analisar os sujeitos desta luta e os envolvidos na Escola Itinerante. A pesquisa foi realizada pelo método histórico-dialético cuja premissa está estabelecida pelo processo de investigação e exposição do objeto.

Partimos de uma premissa que desde o início da luta pela terra, a preocupação com a escolarização das crianças e adolescentes e também dos acampados com suas famílias, ausentes das escolas oficiais, acompanhou de perto a trajetória do Movimento.

Considerando esta realidade houve iniciativas de organizar escolas nos acampamentos que atendessem à demanda. A primeira delas teve como preocupação o maior cuidado com as crianças ocupando as atividades não escolares, porém educativas. Algumas famílias, descontentes ao ver seus filhos perderem o ano letivo, matriculavam-os nas escolas das cidades próximas, fazendo uso de um transporte escolar (muitas vezes de qualidade duvidosa) como meio para chegar à escola.

Neste período, essa era a única oportunidade de inclusão social oferecida pelo Estado que negava o reconhecimento da existência de um movimento social que lutava pela terra e que agregava incontáveis famílias. Inicialmente – devido a negação da escola onde as crianças residiam, no acampamento – matriculavam-as na escola da cidade, significando deixá-los sofrer, muitas vezes sofrendo a discriminação da comunidade urbana, com professores e alunos que não compreendiam o processo organizativo e a luta por terra e educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Desta forma, centenas ou milhares de crianças ficaram sem escola e as que conseguiam, quando o acampamento mudava de lugar passavam novamente pelo

transtorno da “disputa da vaga”, e muitas delas perdiam o ano letivo, desestimulando da escola e de estudar.

História e institucionalização da escola itinerante no Paraná

No Paraná, em 2003, havia 15 mil famílias espalhadas em muitos acampamentos do MST, nas diversas regiões do Estado. Entre elas haviam centenas de crianças, jovens e adultos em idade escolar, sem escola, gerando descontentamento por vê-los sem estudar ou frequentando uma escola distante de seu mundo, e por isso afastando-os de sua realidade (MST, 2008, p. 13).

O aumento do número de acampados neste período significava, para o poder público estadual, um elemento de força no enfrentamento na luta pela terra, realidade que na correlação de forças favoreceu o Movimento Sem Terra na luta pelo direito a educação como um “Direito nosso e dever do Estado” (MST, 2008, p. 13).

Na trajetória do MST no Paraná, um marco na luta pela legalização da escola foi a experiência realizada no acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguaçu, em junho de 1999, quando em um prédio abandonado do Governo, organizou-se uma escola que funcionou ali durante 14 dias, em protesto contra a repressão e a perseguição político governo Jaime Lerner (1999-2002) aos trabalhadores Rurais (MST, 2008, p. 13).

Naquela escola foram desenvolvidas atividades educativas com crianças de dois a seis anos, da primeira à quarta série, e também a educação para jovens e adultos. Essa experiência foi batizada como Escola Itinerante (MST, 2008, p. 13). Neste processo, o Estado assume a responsabilidade social para com as escolas nos acampamentos do MST e, com isso, assegurar o direito das crianças ao processo de escolaridade pela rede estadual de educação.

A história de luta das famílias acampadas e que fazem parte da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu é parte deste contexto, mesmo que mais atualizada.

A Educação e a EI. Segundo o Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu-MST

Nesse contexto de luta por uma forma de educação, os membros do Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu se uniram para construir uma escola na qual as crianças tivessem a oportunidade de aprender, bem como os adolescentes e adultos. A educação formal, desta forma, é obstaculizada pela elite, pois o sistema educacional foi criado para atender demandas da classe burguesa de forma a justificar e defender os ideais dessa classe.

Por outro lado, constata-se que, para a classe trabalhadora sobrou apenas ser disciplinada nos moldes dessa ideologia. No Acampamento foi um marco importante, para as crianças, jovens e adultos conhecerem a luta pela terra e a reforma agrária e compreenderem o espaço onde moram, contribuindo para a formação social dos “sem-terrinha”.

No Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, os sujeitos vivenciam a escola no dia-a-dia e se confrontam com um fazer pedagógico norteado pela contradição do capital e trabalho, pois a natureza da escola capitalista ali se manifesta também (AMBONI, 2015, p. 32).

No processo de pesquisa emergiram as seguintes indagações: Como se administra uma escola itinerante (EI)? Quais mecanismos de gestão estão presentes nas EI? Como se dá a relação MST e Estado na manutenção das EI? Quais processos pedagógicos se fazem presentes? Como é o processo de avaliação interna? Como se dá o controle estatal nas EI? Qual a responsabilidade do Conselho Estadual de Educação na manutenção do Projeto Escola Itinerante? Que escola é essa que o MST está construindo nos acampamentos? Como se dá a relação comunidade-escola na EI? Como é regulada a EI? Quais seus princípios norteadores? Que projeto político-pedagógico possui? Como é seu regimento interno? (AMBONI, 2015, p. 32).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST, tem por objetivo principal a luta pela terra, mas em sua forma de atuação traz como prioridade e eixo norteador a preocupação com a educação, acreditando em seu caráter libertador e emancipatório.

Num estudo feito sobre a Educação no MST, Caldart (2004) apresenta algumas afirmações de João Pedro Stédile num depoimento para compor um vídeo sobre o mesmo tema. Stédile fala da educação como uma necessidade e um direito de todos os indivíduos:

Por isso é que nós do MST fazemos sempre um apelo à nossa base, a todos os militantes do Movimento, a todos os trabalhadores Sem-Terra que estão nos assentamentos, nos acampamentos, a todos que lutam pela reforma agrária: devemos lutar também pela educação. Todos, adultos, velhos, crianças e jovens, devem estudar permanentemente. Porque se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária. Porque hoje, na sociedade moderna, conquistar o conhecimento é tão importante quanto conquistar a terra (CALDART, 2004, p. 26).

Neste olhar e análise, a Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, cumpre com três funções sociais: escolarizar, formar militante e forjar o homem novo. Escolarizar, porque a sociedade valoriza os títulos e não o conhecimento; formar militante, pois a luta por reforma agrária exige conhecimento, posicionamento político e ações conscientes; forjar o novo homem, um ser coletivo, com base formativa na unilateralidade, que aprenda a coordenar e ser coordenado para o processo produtivo, portanto, um ser formado sob as premissas do trabalho/educação, cujo alicerce está centrado na democracia de grupo e na participação direta nas instâncias de poder, quer sejam localizadas nos acampamentos, quer sejam nos espaços de gestão da escola (AMBONI, CELESTINO, 2017, p. 106).

De outra parte verifica-se que na escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, o ato de gestão da escola é um princípio de administração da vida. Os acampados, tendo em vista o sentido da provisoriedade, buscam romper com o

individualismo e colocam a coletividade em primeiro plano. Isto é, passam a viver uma vida coletiva, com uma forma democrática, onde os valores individuais são suplantados pela vida coletiva, significando que novos valores humanos passam a fazer parte da vida dos acampados (AMBONI, CELESTINO, 2017, p. 106).

A Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, neste caso, integra a formação direta da cidadania coletiva em detrimento da defesa dos interesses individuais. Se a vida é coletiva, o MST consagra os interesses coletivos na defesa da reforma agrária e isto se materializa também no processo formativo, que leva em consideração o movimento da luta por formação e por reforma agrária como um todo integrado. Este

Quadro: Escolas Itinerantes no Paraná – 2017

processo, portanto, só pode ser coletivo (AMBONI, CELESTINO, 2017, p. 106).

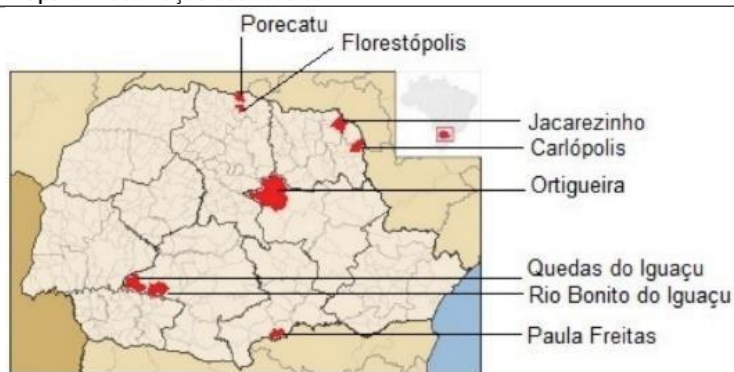
A Tabela 1 mostra o quadro das escolas itinerantes no Estado do Paraná em 2017:

ESCOLA ITINERANTE	ACAMPAMENTO OU PRÉ-ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	EI	AIEF	AFF	EM
Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	X	X	X	X
Valmir Motta de Oliveira	Companheiro Keno	Jacarezinho	X	X	X	X
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Carlópolis	X	X	X	X
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	X	X	X	X
Semeando Saber	Zilda Arns	Florestópolis	X	X	X	X
Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	X	X	X	X
Herdeiros da Terra	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	X	X	X	X
Herdeiros da Terra II	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do	X	X	-	-
Herdeiros da Terra III	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	X	X	-	-
Herdeiros da Terra IV	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	X	X	-	-
Vagner Lopes I	Dom Thomas Balduino	Quedas do Iguaçu	X	X	X	X
Vagner Lopes II	Vilmar Bordin	Quedas do Iguaçu	X	X	-	-
Legenda: EI – Educação Infantil; AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; AFF – Anos Finais do Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio						
Fonte: Quadro elaborado por Natieli da Silva Celestino e Vanderlei Amboni						

No Mapa 1, pode-se localizar geograficamente as escolas itinerantes existentes no ano de 2017 no Paraná, nas regiões Norte, Nordeste, Sudoeste, Sul e Centro do Paraná.

Na tabela acima constata-se uma forte presença da Escola Itinerante no

Mapa 1 - Localização das Escolas Itinerantes no Paraná



Fonte: Mapa elaborado por Vanderlei Amboni

Sudoeste, onde a luta por reforma agrária é mais intensa.

Na luta por educação, o MST sustenta que cabe à classe trabalhadora pensar e organizar a escola que formará seus filhos. Por isso que “a gestão escolar é autônoma, uma vez que o Estado entra com o investimento mas não organiza o modelo. A escola itinerante hoje é a que mais contraria a lógica capitalista pela liberdade de poder construí-la”, afirma Camini (AMBONI, CELESTINO, 2017, p. 107).

Não é a escola do governo, nem por ele dirigida. Conduzida pelo povo organizado, a Escola Itinerante caminha por outros rumos, os rumos da resistência, da rebeldia que ocupam os latifúndios, organizam o povo, fazem a reforma agrária e produzem poesia. Uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lucida dos trabalhadores Sem Terra, que exigem que o governo a financie, o que a muitos desagrade (MST, 2008, p. 72).

A Escola Itinerante marca o significado e o lugar da educação e da escola na vida das pessoas com processos construídos e vivenciados pelos sujeitos que deste contexto fazem parte, conduzindo sonhos, fazendo lutas e produzindo conhecimentos. Nas crianças e nos adultos, a marca da escola se concretiza na imagem das diferentes atividades e dos muitos espaços em que ela se concretiza. As vivências da luta

organizada em movimento e os estudos proporcionados, ocupam lugar na construção de significados que referenciam aprendizados e interrogam a função social da escola.

A necessidade de construir e reconstruir os espaços da escola na itinerância foi mostrando ao longo da história os caminhos possíveis de construir e relacionar a caminhada da luta pela terra com os estudos escolares, por meio de exemplos concretos vivenciados constantemente. Ao organizar os estudos da Escola na Itinerância é necessário considerar o universo de conteúdos que cada momento apresenta, como a de uma marcha rumo ao latifúndio, por exemplo, nas “paradas” para descanso, momento em que acontece a organização das estruturas do acampamento e da escola, realizando-se discussões nos núcleos e a formação por meio de estudos com as famílias. Quando é na escola, o trabalho pedagógico é planejado e toma a dimensão de rever e registrar o que vivenciam durante a marcha, momento de criar e recriar conhecimento por meio das atividades desenvolvidas, superando as dificuldades, construindo saberes e aprendizados. Os momentos de dificuldades são sempre mais complexos de serem trabalhados, e nem sempre é fácil falar sobre a dura e árdua realidade enfrentada. Em suma, é propósito da escola dialogar sobre o assunto para entender os movimentos contraditórios que existem na dialética da luta de classes. Desta forma, é preciso canalizar as tensões em processos educativos, superando os desafios e com isso compreendê-los e enfrentá-los.

Considerações finais

A escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, mesmo com algumas deficiências na área estrutural tem mostrado que a educação aplicada no campo, ou seja, a luta social por terra, associado com a luta por educação caminham juntas. Por outro lado é notório constatar, que a mesma cumpre o papel social na formação direta de cidadania coletiva, em razão da defesa dos direitos individuais, portanto como a vida é coletiva no Acampamento do MST, os interesses serão em torno da reforma agrária, bem como a formação educacional de cada acampado.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

A luta por educação, sustenta que cada acampado do MST defenda a classe trabalhadora a pensar e organizar a escola que formará os seus filhos, mesmo que demore o processo da conquista pela reforma agrária. A tônica é sempre aproximar a escola onde quer que o acampamento esteja com a finalidade de assegurar o direito a educação, tanto para as crianças, adolescentes e adultos, garantindo assim uma educação, como uma necessidade e um direito de todos os indivíduos.

Por fim, as lutas de classes pela conquista da terra têm uma importância expressiva, mas não é somente este objetivo a ser alcançado. O lema dos acampados é materializada por todos com a finalidade de salvaguardar a defesa dos interesses, de uma escola para escolarizar e formar seus quadros para que os educandos, em luta social, possam se defender como classe social no processo de luta e conquistas.

Referências Bibliográficas

AMBONI, Vanderlei. **A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante** Carlos Marighella / Vanderlei Amboni. São Carlos: UFSCar, 2015. 286 f.

AMBONI, Vanderlei; CELESTINO, Natieli da Silva. **O MST na gestão da escola itinerante institucionalizada pelo Estado no Paraná**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24521>. Acesso em 01 mar 2023.

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora Expressão Popular, 2004.

MST. **Cadernos da Escola Itinerante**. Escola Itinerante do MST: História e Projeto e Experiências, Ano VIII, nº 1, 2008.

40 HORAS DE ANGICOS: A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PERSPECTIVA FREIRIANA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

34

Beatriz Fernanda Almeida da Sílvia
UNESPAR-Mestranda PPIFOR /Bolsista CAPES
NUCATHE - Núcleo de Catalogação e Pesquisas em História da Educação
biaaallmeida2227@gmail.com

Márcia Marlene Stentzler
Docente-UNESPAR
NUCATHE - Núcleo de Catalogação e Pesquisas em História da Educação
marcia.stentzler@unespar.edu.br

Maria Simone Jacomini Novak
Docente-UNESPAR
Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-
UNESPAR-CNPQ)
maria.novak@unespar.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre as memórias do projeto de alfabetização denominado *40 Horas de Angicos* e a partir dele conhecer a perspectiva Freiriana sobre a alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Utilizamos a pesquisa bibliográfica tendo por bases algumas de suas obras e autores como Lyra (1996) e Brandão (1981) que escreveram sobre o referido projeto, sua metodologia e os seus resultados. O projeto *40 horas de Angicos* (1963) teve grande importância para a população local e para a educação brasileira pois evidenciou a importância de formar o ser humano não só em termos educativos, mas também éticos, e da reflexão crítica sobre a sociedade. Nosso papel, como educadores e pesquisadores foi trabalhar com vestígios desse fato histórico de forma crítica e manter a memória educacional daquele que apontou caminhos para a transformação da sociedade por meio da alfabetização, da leitura das palavras e do mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire. 40 horas de Angicos. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Analisar, compreender e refletir sobre os fatos educacionais nos leva a reconstruir os sentidos e as significações acerca das representações da vida e da

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

realidade. A pesquisa sobre a educação e sua história faz parte da formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Conhecer a história da educação é fundamental para compreendermos o passado em sua relação com o presente e pensar em caminhos para o futuro das pessoas e da sociedade. Recolher os dados, trabalhar os escritos e memórias faz parte da formação docente. Segundo Lyra (1996):

[...] O tempo costuma, porém, correr em socorro do resgate da história. Se uma memória histórica é tão somente mitológica, outros sujeitos e vozes, com participação nos eventos, podem se decidir a desvendar aspectos ainda pouco conhecidos, a iluminar pontos obscuros e a nomear outros agentes ativos da cadeia, desde a tomada de decisão até os menores detalhes da construção do processo. (Lyra, 1996, p. 7)

Revisitar a obra e o projeto *40 Horas de Angicos* é uma forma de revisitar parte do legado de Freire para a educação. Foi um movimento educacional que não devemos deixar cair no esquecimento, pois representa a transformação social entretecida à educação. Assim como, a possibilidade de trabalhadores compreenderem criticamente a sua condição de trabalho.

Chegamos ao século XXI e percebemos que há um grande desrespeito, desprezo e abandono em relação ao analfabetismo no Brasil. Sabemos que a alfabetização de Jovens e Adultos é um direito básico e está presente na Constituição, mas não existem políticas públicas suficientes que propiciem condições reais para essa inclusão na educação. Paulo Freire foi um dos educadores que lutaram por uma educação para todos. Ele conseguiu demonstrar através do projeto *40 Horas de Angicos* que alfabetizar é um processo possível e que não requer grandes investimentos. Estamos em um século que dispomos de tecnologias e outros meios que facilitam a alfabetização e precisamos analisar a falta de ações que nos levam a termos ainda um índice elevado de analfabetismo. Segundo Agência Senado (2020):

Atualmente 11 milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever. A meta do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024. Mas com a suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia de covid-19, a alfabetização foi prejudicada. O vice-presidente da Comissão de Educação, senador Flávio Arns (Podemos-PR), informou que apenas 33% das escolas têm internet e a maioria

dos alunos não possui computador com conexão de qualidade.
(Agência Senado, 2020: online)

Partindo dessa reflexão, este artigo tem como objetivo refletir sobre as memórias do projeto de alfabetização denominado *40 Horas de Angicos* e a partir dele conhecer a perspectiva Freiriana sobre a alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), tendo por base uma metodologia bibliográfica, pautada em obras de Freire e autores. Segundo Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44)

Freire (2018) compreendia que a existência humana era possível mediante a inter-relação entre o sujeito e sua consciência com o mundo que o cerca. Na primeira parte analisaremos a sua metodologia e perspectiva sobre o ensino referente a alfabetização de jovens e Adultos. Para finalizar, abordamos o projeto 40 Horas de Angicos, que pautado na inter-relação entre a teoria e a prática, propiciou uma transformação acerca da compreensão da alfabetização de adultos e a intencionalidade do processo educativo.

Desenvolvimento

O caminho de Paulo Freire na educação também não foi um caminho fácil. Até certa idade os pais o educaram, não só nas letras como no respeito e amor dentro do lar e para com os outros. Em um trecho de entrevista publicada na Revista Ensaio (FREIRE, 1985) ele conta resumidamente como foi sua caminhada nas instituições e a luta da sua mãe em ajudá-lo:

Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da “fome” intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Quando terminei meu exame de admissão, era alto,

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

grande, anguloso, feio. Já tinha esse tamanho e pesava 47 quilos. Usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calça comprida. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso”. Eu, poxa, eu gostava muito de estudar e fui então para o Colégio Oswaldo Cruz, onde me tornei, mais adiante, professor. (Freire, 1985, p. 5)

No ano de 1944 ele se casa com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira e teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Ainda nesta mesma época tornou-se professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, educandário que o tinha acolhido na adolescência. (ARAÚJO FREIRE, 1996).

No início dos anos 1960 ele já estava engajado nos problemas sociais da educação e fundou alguns movimentos sociais como o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT) e o Programa Nacional de Alfabetização. As classes dominantes colocaram-se contra seus projetos e ali começa sua perseguição. Em 1964, se exila na Bolívia com medo do que poderia acontecer a si, em um trecho de a Voz da esposa, capítulo escrito pela sua segunda mulher para o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), podemos ler:

[...] levando consigo o “pecado” de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões. Queria contribuir na construção da consciência dos oprimidos e na busca pela superação de sua secular interdição na sociedade. Jamais falou ou foi adepto da violência ou da tomada do poder pela força das armas. Esteve desde jovem a refletir sobre a educação e a se engajar nas ações políticas mediadas pela prática educacional que pode ser transformadora. Lutou e vem lutando sem descanso por uma sociedade mais justa e menos perversa, como gosta

de dizer, por uma sociedade realmente democrática, na qual não haja repressores contra oprimidos, na qual todos possam ter voz e vez. (Araújo Freire, 1996, p. 42).

Devido a problemas de saúde e um golpe político na Bolívia ele decide ir para o Chile e lá vive de 1964 a 1969, retornando ao Brasil em 1980. Sua primeira esposa falece em 1986 e em 27 de março de 1988 casa-se novamente com Ana Maria Araújo. Ela o ajudou em diversos textos, escrevendo também sua biografia e alguns fatos sobre sua vida. Paulo Freire foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT) e em 1989 se tornou Secretário de Educação do Município de São Paulo, nesse percurso reformou diversas escolas e capacitou todos desde os diretores até os agentes da limpeza. (ARAÚJO FREIRE, 1996)

Paulo Freire deixa este mundo no dia 2 de maio de 1997, às 6h 53min, com 75 anos de idade de parada cardíaca. O educador recebeu diversos títulos tanto no Brasil como no exterior, várias escolas pelo Brasil têm seu nome, além de instituições que estudam sobre sua vida, seu método e sua bibliografia, é cidadão honorário em algumas cidades brasileiras, recebeu o prêmio Nobel da paz e durante toda sua trajetória de vida lutou bravamente pela educação: a educação dos pobres.

A metodologia de Paulo Freire

Para quem se inicia na alfabetização, quando se fala sobre o método Freiriano logo se pensa em um conjunto de técnicas ligadas a leitura e a escrita. Porém Freire pensava no ser humano e sua plena participação na sociedade. Sua metodologia era destinada principalmente a alfabetização de jovens e adultos de classes mais baixas, que por não terem tido a oportunidade de escolarização e com isso não conseguirem uma participação mais efetiva na sociedade, a educação era tomada como elemento de luta pelos seus direitos diante das desigualdades sociais, sempre pautada no diálogo, na troca, na construção e na transmissão de conhecimentos de um sujeito a outro, podemos notar isso nas palavras de (BRANDÃO, 1981, p.p. 10-11):

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá para pensar sem susto — , não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educando educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (Brandão, 1981, p.p. 10-11)

No seu método Paulo Freire iniciava partindo de palavras geradoras, de grande força fonêmica e colocadas de ordem crescente, das menores para as maiores de acordo com suas dificuldades fonéticas. Essas palavras deveriam vir do cotidiano dos alunos e coletadas a partir de perguntas. Com essas perguntas também os provocava, proporcionando o diálogo entre professor e aluno. Ele considerava que a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar, de ser mais de ser construtor da própria história. (FREIRE, 2016)

As aprendizagens ocorriam a partir da realidade dos sujeitos. Por exemplo: o professor pergunta como eles elegem um prefeito. A resposta, ou seja, a palavra geradora seria voto. Essa resposta levava a outros questionamentos, como por exemplo: por que vocês votam? O que vocês acham do voto? O voto é a favor do povo ou do candidato? Além de iniciar a alfabetização criava-se uma consciência coletiva sobre a condição social e o papel de cada pessoa nesse processo. Segundo Araújo Freire (1996), o processo tem a seguinte organização:

Quadro 1: Metodologia Freiriana

Pergunta que cria a palavra geradora	Apresenta-se uma imagem de homens trabalhando na construção de uma casa, e pergunta-se com o que eles estão construindo.
Palavra geradora e sua escrita (SEMPRE EM LETRAS CAIXA ALTA)	TIJOLO
Escreve-a com sílabas separadas	TI-JO-LO
Apresentação da família fonêmica da primeira sílaba	TA-TE-TI-TO-TU
Apresentação da família fonêmica da segunda sílaba	JA-JE-JI-JO-JU

Apresentação da família fonêmica da terceira sílaba	LA-LE-LI-LO-LU
Apresentação das famílias fonêmicas juntas (ficha de descoberta)	TA-TE-TI-TO-TU JÁ-JE-JI-JO-JU LA-LE-LI-LO-LU
Apresentação das vogais	A-E-I-O-U

Fonte: ARAÚJO FREIRE (1996)

As famílias fonêmicas foram organizadas didaticamente por ele por meio de fichas de descobertas propiciando ao aluno realizar novas formações de palavras. Para Freire, o aluno está sendo alfabetizado quando compreende e forma palavras. Contudo, o processo precisa de uma pós alfabetização.

Ele destacava que a alfabetização de Jovens e Adultos também deve conscientizá-los do mundo e da sociedade em que vivem e colocava também a participação do professor em pauta. Em sua obra Pedagogia da Autonomia, publicada em 1996, ele propõe uma mudança de atitude do professor, conscientizando e orientando os alunos para a vivência social. (FREIRE, 2018).

Para Paulo Freire, as outras metodologias, assim como a educação bancária que ele é totalmente contrário, tendem a colocar esse sujeito na condição de obediência e sujeição as ordens e leis estabelecidas pelas elites econômicas, políticas e do conhecimento. Segundo Araújo Freire (1996):

[...] quando o criou jamais pensava que ele se expandiria pelo mundo – era, então, no bom sentido da palavra, uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização do povo brasileiro. Nesse sentido, é revolucionário porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade. (Araújo Freire, 1996, p. 40)

A metodologia de Paulo Freire, portanto é mais que um conteúdo técnico, é uma teoria do conhecimento, que perpassa a sala de aula, valorizando a formação do sujeito, visando transformá-lo em um ser crítico que procura conhecer e mudar seu contexto

histórico, social, cultural e econômico, aprendendo a lutar pelos seus direitos e igualdade social.

As 40 horas de Angicos

As 40 Horas de Angicos foi um projeto político. Em 1962, Aluísio Alves foi candidato a Governador do Estado do Rio Grande do Norte, e entre suas promessas, estava a de alfabetizar 100 mil pessoas adultas em 3 anos, segundo Lyra (1996), os índices de analfabetismo no estado do Rio Grande do Norte na época, chegavam a 70% da população adulta, dos 30% restantes, 10% eram semianalfabetos capazes apenas de assinar o seu nome, por esse motivo Angicos foi a cidade escolhida, lembrando que, a maioria dos alfabetizados no projeto eram trabalhadores rurais.

A equipe de coordenadores foi escolhida por Paulo Freire. Essa equipe também contava com monitores, estudantes universitários de Natal, da recém-fundada Universidade Federal do Rio Grande do Norte, estudantes dos Cursos de Direito, de Serviço Social, de Engenharia, entre outros. A maioria dos estudantes do projeto estava de férias na época.

No início do projeto foi realizada uma pesquisa sobre a vida dos sujeitos que seriam alfabetizados para assim conhecer sua realidade e sua linguagem, Guerra em entrevista ao jornal Tribuna do Norte (GUERRA apud MADRUGA, 2005, p. 01): “Nós, como monitores, fazíamos uma pesquisa investigando a vida das pessoas. Não adianta ensiná-los palavras da cartilha do Ministério de Educação, se não faziam parte do universo vocabular de cada um. Não haveria utilidade”. Lyra (1996) escreve em um trecho do livro *As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira da educação* o que os alfabetizandos desejavam realizar ao terminar o projeto e como era a realidade social deles:

[...] 66 dos adultos queriam aprender a ler e a escrever para melhorar de vida; 26 para ser motorista; 23 para ler jornal; 10 para votar; 4 para ler a bíblia, entre outras finalidades relatadas. [...] domésticas, operários, agricultores, artesãos, carpinteiros, lavadeiras, bordadeiras, funcionárias, parteiras, mecânicos, vaqueiros, prostitutas e

desocupados. [...] acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida. (LYRA, 1996, p. 155)

Segundo Germano e Paiva (2006, p. 13), as palavras que mais significavam àquela realidade, prestando-se a uma leitura de mundo do cotidiano rural em que viviam, foram as seguintes: “belota (corruptela de borla ou bolota), voto, povo, salina, feira, milho, goleiro, cozinha e tigela, todas escolhidas no levantamento do universo vocabular dos alunos”, essas e outras eram as palavras geradoras, colhidas dos questionamentos realizados pelos coordenadores e monitores. A partir delas as fichas de descoberta foram preparadas e se iniciaram as aulas:

As aulas eram desenvolvidas através de situações-problema, estimulando a participação e o posicionamento crítico do educando, de modo que o adulto se educava mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências, num processo em que o homem “aprende a si mesmo e aos outros sob a mediação do mundo”. Assim se dava a leitura da palavra, passando pelo reconhecimento dos fonemas e das sílabas até a leitura de frases que traduzem as relações com o mundo. (SILVA; ALCÂNTARA; ELEUTÉRIO, 2006, p. 08)

Ele não partia da memorização e da repetição, mas do aprender a falar. Também dizia que a palavra geradora deveria ter uma imagem, uma representação. De acordo com o verbete Método Paulo Freire (BRANDÃO, 2008), essas imagens/figuras/desenhos eram projetadas introduzindo a ideia de serem as pessoas, logo, eles próprios os agentes criadores do mundo de cultura em que viviam. Dessa forma a cultura local e a reflexão política fizeram parte da vida aquele povo. As palavras geradoras eram problematizadas junto aos alunos que pensavam sobre o seu verdadeiro significado, de forma individual e conjunta.

Quadro II: as primeiras dez horas do projeto

Aula	Palavra geradora/ficha motivadora (imagem)	Ações dos mediadores e alunos
28.01.1963 1ª hora ALFABETIZAÇÃO (LYRA, 1996)	BELOTA Uma imagem com um homem de Angicos, vestido tipicamente, montado em um burro, com uma chibata na mão, na seca do	O mediador questiona o que há na imagem. Seguem as respostas: efeitos da seca, pau de arara, êxodo rural, exploração do homem pelo homem etc. O mediador aponta a palavra belota, faz uma leitura coletiva e individual. Questiona quantas vezes eles abrem a boca para falar a palavra. Reparte a palavra em sílabas e explica que cada parte forma uma família. Apresenta

		Nordeste, no qual se vê belotas em cores bem vivas e a palavra belota escrita na parte superior a esquerda em destaque.	cada família e toma a leitura individual e coletiva. Apresenta um slide com todas as famílias juntas. Convida alguns para se dirigir ao quadro e entre as sílabas apresentadas, formar a palavra belota. Logo após os incentiva a formar outras palavras com as famílias de sílabas apresentadas. Memorizadas as explicações o mediador apresenta um slide com as vogais, eles formam mais palavras, a maioria com duas sílabas apenas. Encerrada a explicação o mediador pede que abram o caderno e escrevam a palavra belota, muitas ainda não sabem, mesmo assim tentam. A aula é finalizada. Foram feitas leituras coletiva e individual das diversas famílias de letras apresentadas até então. Alguns participantes tiveram dificuldades em formar palavras. Escreveram algumas palavras: bobo, bala, lata, tatu, bebe, bebi, bule, bola, Tito, potó, etc. o mediador questiona que não existe a palavra potó, o aluno diz que é um inseto que existe no Nordeste, o mediador concorda e responde que também está ali como aprendizado. Neste dia a frequência foi de 254 participantes.
28.01.1963 2ª hora ALFABETIZAÇÃO (LYRA, 1996)	BELOTA		Mediador faz sugestões acerca da imagem: trabalho, produção, importância, cultura, Angicos é maior produtor de couro da região, os sapateiros, trabalhadores pobres e humildes. Logo após a separação das sílabas e a apresentação das famílias silábicas. Há questionamentos na formação de novas palavras. Há debates acerca do trabalho dos pobres e dos ricos. De manhã reunião com os coordenadores e Paulo Freire. Conversam sobre cada aluno. Analisam as dificuldades. Debatem no que melhorar para a próxima aula. Os alunos querem mais horas de aulas. Estão felizes e animados. Nesse dia o governador visita a sala, acompanhado de fotógrafos e jornalistas. Os mediadores não dão aula sobre democracia e sim realizam questionamentos sobre o que pensam de povo, democracia, de participação no processo político. Questionamentos: diferença entre povo e massa, importância do voto para emancipação política, Deus criou o homem? Todos têm direitos mínimos? Trouxeram exercícios de casa. Os coordenadores ressaltam que não estavam fazendo um favor e aquele projeto era resultado do próprio dinheiro deles pago em impostos ao governo. Frases dos participantes: os políticos não prestam, porque só fazem promessas. Povo é o que nós somos na época da eleição. Povo não vai em conversa de ninguém. Massa é um dismantelado. Os coordenadores no final da aula se reúnem e sentem a necessidade de abrir novas matrículas.
30.01.1963 3ª e 4ª horas ALFABETIZAÇÃO (LYRA, 1996)	SAPATO	Um sapateiro em sua oficina de trabalho colocando o solado em um sapato.	Cai a frequência. Devido à seca, primeiras chuvas e o inverno. Os participantes se preocupam no momento com suas lavouras, muitos são chamados para a frente
30.01.1963 5ª hora ALFABETIZAÇÃO (LYRA, 1996)	VOTO E POVO	Em uma seção eleitoral um nordestino votando.	
04.02.1963 6ª hora ALFABETIZAÇÃO	Reunião dos coordenadores.		

(LYRA, 1996)

05.02.1963 SALINA
7ª hora Uma salina de Macau
ALFABETIZAÇÃO (RN)
(LYRA, 1996)

05.02.1963 Anotações dos
8ª hora coordenadores
ALFABETIZAÇÃO
(LYRA, 1996)
07.02.1963 FEIRA E MILHO
9ª hora Uma feira típica do
ALFABETIZAÇÃO interior do estado
(LYRA, 1996)

08.02.1963 FEIRA E MILHO
10ª hora
ALFABETIZAÇÃO
(LYRA, 1996)
11 e 12.02.1963 FEIRA E MILHO
11ª e 12ª hora
ALFABETIZAÇÃO
(LYRA, 1996)

de trabalho ou para municípios vizinhos. Depois do primeiro final de semana os participantes sofrem com o esquecimento da matéria. Para contornar os monitores realizam exercícios individuais e coletivos e um jogo de quem forma a maior palavra. A noite eles contam o que fizeram durante o dia e o que mais gostaram das aulas.

Início dos questionamentos: importância do sal na economia do Rio Grande do norte, união: sindicato dos salineiros, noções elementares de importação e exportação, relação da economia salineira com a economia local. O coordenador destaca a importância consciente de participação nesses processos. A resposta dos participantes são: as chagas que destroem as mãos na extração do sal, a luminosidade refletida no sal branquíssimo, o calor intenso e os vapores que queimam a retina e muitas vezes causam a perda da visão. Inicia-se um debate sobre as autoridades do governo. Formam frases. Começam a estudar a noção de maiúscula. Aprendem a diferenciação do m e n. Recapitulação de todas as famílias de letras já apresentadas. É apresentado o acento. Foi realizado um ditado com as palavras: belota, baú, bala, bola, belo etc.

Questionamentos feitos pelos monitores: custo de vida, inflação, preços, armazenamento. Apresentação de sílabas com três letras. Noção de masculino e feminino. Aprendem a formar o plural das palavras. Respostas aos questionamentos: quando o sol esquenta, o preço é baixo, na feira se vende em conta e não fiado, salário-mínimo? É salário pouco. O inverno diminui a frequência dos alunos. Juntaram os CC (círculos de cultura), dividiram em dois grupos, realizaram um jogo, os monitores apontavam uma sílaba depois outra, e pedia para um participante do grupo falar a palavra formada, se acertasse ganhava um ponto para o grupo.

Recapitulação das aulas anteriores e intensificação do jogo de palavras. Essa noite alguns coordenadores decidiram voltar a Natal (RN) e sofreram um acidente. Nada sofreram.

Sem comentários por parte do autor nessas datas.

Fonte: Lyra (1996).

Essas dez primeiras horas de alfabetização demonstram o que ocorreu ao longo de todo o projeto, marcando a história de Angicos e a vida dos que dele participaram. Em 2002, analisando os efeitos a longo prazo do método de alfabetização de Angicos,

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Nilcéa Lemos Pelandré (2002), após entrevistar alunos que se alfabetizaram em 1963, passados 34 anos, evidenciou que os participantes aprenderam a escrever palavras isoladas e frases simples e curtas e alguns escreviam seguindo regras próprias. A aprendizagem mais significativa foi a elevação da sua autoestima e a consciência de não se sentirem mais excluídos do mundo letrado. Na sua tese de doutorado a autora conclui que o segredo da eficácia de Angicos foi a promoção humana, que podemos observar nessas 10 primeiras horas, professores preparados e motivados e imersão intensiva, podemos notar que o tempo era curto, mas o convívio e a aprendizagem eram intensos.

Cada grupo de alunos tinha um monitor e um coordenador que se reuniam ao final das horas para avaliação do progresso dos alunos, esses grupos eram chamados de círculo de cultura, Paulo Freire partia da ideia de cultura para alfabetização, procurando sempre dar uma base para os alunos compreender sua situação na realidade brasileira, o que ele também chamava de politização que é o ato de educar através do contexto social transformando o indivíduo em um ser político. De acordo com Lyra (1996) os resultados das provas finais foram excelentes, algumas ausências ocorreram nas provas finais devido a festa do padroeiro que mobilizou toda a cidade, mas nada quer interferisse no resultado. *As 40 horas de Angicos* foram um sucesso, 150 dos 300 adultos que iniciaram o processo, terminaram; desses 135 foram considerados alfabetizados.

Considerações finais

O projeto demonstrou que para alfabetizar é necessário incentivo, cuidado, atenção, e principalmente de uma proposta que valorize a história de cada aluno e suas necessidades, pois o conhecimento está em todo lugar, não apenas em sala de aula. Devido a questões políticas da época, participantes queimaram os materiais que utilizaram no projeto. Com o autoritarismo da ditadura, pessoas passaram a sentir medo de falar sobre suas experiências e aprendizagens. Por isso não tocavam no assunto. Vivemos num período em que o legado de Paulo Freire é atacado por muitas questões

políticas, numa tentativa de desqualificar o seu trabalho. Por isso, é necessário manter essa memória acessa, pois com ela ressurgem a esperança, do verbo esperar.

Esse evento nos convida a refletir no nosso percurso enquanto professores. Sobre a nossa prática docente. No atual momento histórico, pensar e refletir está sendo retirado dos currículos. Para Paulo Freire essas eram condições essenciais para que as pessoas pudessem refletir sobre sua condição humana e a sociedade. Ele demonstrou com tão pouco que por meio da alfabetização e da formação da consciência crítica podemos mudar o lugar em que vivemos, transformar a vida e das pessoas ao redor, particularmente por meio da conscientização e da participação política.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE**. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/11/brasil-tem-11-milhoes-de-analfabetos-aponta-ibge> Acesso em 10 ago. 2021.

ARAÚJO FREIRE, A. M. **A voz da esposa**: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 27-67.

ARAÚJO FREIRE, A. M. **Paulo Freire**: sua vida, sua obra. Educação em revista, Marília: São Paulo. V.2, n. 1, 2001. p.p. 1-12.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.

BRANDÃO, C. R. **Dicionário Paulo Freire**. In: ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R.; REDIM, E. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.p. 263- 264.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª Ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

FREIRE, P. “Caminhos de Paulo Freire”. **Revista Ensaio**. São Paulo, n.14, 1985.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002,

LYRA, C. **As Quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira da educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZIERO, J. C. **Paulo Freire**: um homem do seu tempo. In: Comunicação & Sociedade n.25, 1996. p.95-113.

MADRUGA, W. Paulo Freire: educação e desinformação. **Tribuna do Norte**, Natal, 21 ago. 2005

PELANDRÉ, N. L. (2002). **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Corte/Instituto Paulo Freire (Biblioteca freiriana, v. 2).

PEREIRA, E. M. A. **Contexto Social e Biografia de Paulo R. N. Freire**. Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação Superior. Unicamp: São Paulo. p. 1-8. 2018.

SILVA, D. N.; ALCÂNTARA, V. C.; ELEUTÉRIO, P. F. S. **A educação de jovens e adultos e sua trajetória na SECD**. Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos, Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, Natal, n. 10, p. 6-12, 2006.

**DISCIPLINAS SOBRE AS MODALIDADES EDUCAÇÃO DO CAMPO,
INDÍGENA E QUILOMBOLA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEMS, DA
UNESP E DA UNESPAR: AUSÊNCIAS, PRESENCAS E SUAS
SINGULARIDADES**

48

Cláudio Rodrigues da Silva
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília
claudio.rodrigues-silva@unesp.br

Resumo: Apresentam-se resultados parciais de estudo documental e bibliográfico em andamento, de caráter exploratório e abordagem eminentemente qualitativa, que analisa a oferta de disciplinas específicas relacionadas à Educação do Campo, à Educação Indígena e à Educação Quilombola nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia de três universidades públicas: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A maioria dos cursos não apresenta nos respectivos Projetos disciplina(s) específica(s) cujo(s) título(s) contém termos que remete(m) diretamente às modalidades em tela. Constatam-se ausências, presenças e singularidades, tanto entre cursos de cada universidade quanto entre elas. Essas lacunas têm potencialidade de implicar vários impactos para os povos do campo, indígenas e quilombolas, nas esferas política, econômica e cultural. A formação de professores é uma instância-chave para avanços no direito à educação contextualizada dos povos originários e dos povos tradicionais, consoante com as respectivas culturas, como determina a legislação federal e preconizam os princípios da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Modalidades da educação; Formação de professores.

Introdução

A educação contextualizada, em conformidade com as respectivas especificidades políticas econômicas e/ou culturais, é uma demanda histórica de diferentes segmentos das populações, como, por exemplo, povos do campo, povos indígenas e povos quilombolas. Após prolongadas e intensas mobilizações desses povos, esse direito foi assegurado na legislação federal.

A Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) configura-se como uma espécie de pedra fundamental dessas conquistas, pois reconhece as especificidades desses

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

povos, propiciando os fundamentos legais para que, em leis infraconstitucionais e documentos normativos do governo federal, esse direito fosse regulamentado e, não sem contradições e condições adversas de variadas ordens, implementados pelos entes federados. Aliás, várias dessas condições adversas configuram-se como permanências em parte expressiva da história da educação brasileira – Demício (2022), Mubarak Sobrinho; Souza; Bettiol (2017), Pires; Novaes (2020), Santana; Cohn (2020), Souza-Chaloba (2022).

Assegurar esses direitos na legislação foi uma conquista importante, porém, outro desafio relevante é garantir a sua implementação, em conformidade com o que é estipulado pela legislação federal (TORRES *et al*, 2015, SECCHI, 2010).

Assim, após aproximadamente três décadas da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que além de regulamentar o estipulado pela Constituição Federal, adotou outras providências, instituindo como modalidades⁶ da educação escolar brasileira a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola, ainda se constata desafios de variadas ordens para a adequada implementação do direito desses povos à educação contextualizada.

Um dos principais desses desafios é a formação de professores, já que, não raramente, cursos de licenciaturas apresentam lacunas em relação a essas modalidades. Há que se considerar que esses profissionais são, em última instância, os principais responsáveis pela execução do currículo formal.

Isso remete à questão dos currículos dos cursos de formação de professores, que implicam fatores políticos, econômicos e culturais, envolvendo, articulada ou isoladamente, as dimensões local, regional, nacional e transnacional, inclusive em decorrência de diretrizes de organismos internacionais Apple (1989), Dal Ri (2020), Frigotto (2021), Loureiro (2010).

⁶ Existem outras modalidades da educação escolar brasileira, porém, essas são as que interessam para as finalidades deste texto.

Dessa forma, questiona-se: qual o espaço para a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UEMS, da UNESP e da UNESPAR?

Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, de abordagem exploratória e eminentemente qualitativa, tendo como principais fontes documentais os Projetos Pedagógicos dos cursos mencionados e a legislação federal (BRASIL, 1988, 1996), além do aporte de bibliografia acadêmico-científica atinente ao tema em referência.

A recuperação dos Projetos Pedagógicos na internet foi efetuada em 3 de julho de 2022. Entretanto, no que se refere ao Projeto relativo ao curso de Pedagogia da Unespar do *campus* de Paranavaí, foi realizada uma segunda consulta em 27 de agosto de 2022, uma vez que, naquela data, foi recuperado apenas um documento intitulado “Portaria n.º 172/21-SETI”.

Considera-se essa temática relevante, inclusive porque ela tem relações diretas e indiretas com a execução do direito à educação contextualizada dos povos do campo, dos povos indígenas e dos povos quilombolas.

Ainda no que tange à relevância, ressalta-se que as instituições selecionadas são três universidades públicas estaduais, de três Unidades e Regiões da Federação, quais sejam, Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste), Paraná (Sul) e São Paulo (Sudeste).

Desenvolvimento

Destacam-se alguns elementos dos resultados parciais, com base nos dados por ora levantados. Reitera-se que foram consideradas apenas as disciplinas cujos títulos apresentam termos que remetem direta ou nominalmente às modalidades de educação em tela.

Considera-se, por ora, inviável um cotejamento pormenorizado de todos os aspectos das disciplinas relacionadas à temática delimitada, pois há significativas disparidades em termos de dados disponíveis nos Projetos desses cursos.

A UEMS oferece cursos de Pedagogia em quatro Unidades Universitárias, além de um curso a distância. Essas Unidades são: Campo Grande, Dourados, Maracaju e Paranaíba. No quadro 1 apresentam-se dados acerca dos cursos dessa instituição.

51

Quadro 1 – Disciplinas sobre as modalidades em referência nos cursos de Pedagogia da UEMS

Unidade Universitária	Educação do Campo	Educação Indígena	Educação Quilombola
Campo Grande	“Movimentos do Campo e Educação”	Não consta	Não consta
Dourados	“Fundamentos e Metodologia da Educação no Campo”	“Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena”	Não consta
EaD	Não consta	“Educação Escolar Indígena”	Não consta
Maracaju	“Educação camponesa e indígena”	“Educação camponesa e indígena”	Não consta
Paranaíba	Não consta	“Educação Escolar Indígena”	Não consta

Fonte: Elaboração pelo autor, com base em dados documentais.

Apresentam-se, no quadro 2, dados sobre os cursos de Pedagogia da UNESP. Essa Universidade oferece cursos de Pedagogia em seis *campi*, quais sejam, Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Vale registrar que os Projetos Pedagógicos de alguns cursos dessa instituição não apresentam detalhamentos teórico-práticos acerca das suas disciplinas.

Quadro 2 – Disciplinas sobre as modalidades em referência nos cursos de Pedagogia da UNESP

<i>Campus</i>	Educação do Campo	Educação Indígena	Educação Quilombola
Araraquara	Não consta	Não consta	Não consta
Bauru	Não consta	Não consta	Não consta
Marília	Não consta	Não consta	Não consta

Presidente Prudente	Não consta	Não consta	Não consta
Rio Claro	Não consta	Não consta	Não consta
São José do Rio Preto	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: Elaboração pelo autor, com base em dados documentais.

52

Na UNESPAR a oferta de cursos de Pedagogia ocorre em cinco *campi*: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. A seguir, no quadro 3, são apresentados dados relativos aos cursos de Pedagogia dessa Universidade.

Quadro 3 – Disciplinas sobre as modalidades em referência nos cursos de Pedagogia da UNESPAR

<i>Campus</i>	Educação do Campo	Educação Indígena	Educação Quilombola
Apucarana	Não consta	Não consta	Não consta
Campo Mourão	Não consta	Não consta	Não consta
Paranaguá	“Fundamentos da Educação do Campo”	Não consta	Não consta
Paranavaí	“Educação do Campo”	Não consta	Não consta
União da Vitória	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: Elaboração pelo autor, com base em dados documentais.

Constata-se que maioria dos cursos não apresenta nos respectivos Projetos Pedagógicos disciplina(s) específica(s) cujo(s) título(s) contém termos que remete(m) diretamente ao tema em referência.

Constatam-se ausências, presenças e singularidades, tanto entre cursos de cada universidade mencionada quanto entre elas. Há pontos de convergência e de divergência em relação a diversos quesitos, por exemplo, no que se refere à oferta e à quantidade de disciplinas, às suas nomenclaturas, cargas horárias, anos/séries, caráter obrigatório ou optativo, autores e títulos das bibliografias básicas e/ou complementares, objetivos, modalidade(s) etc.

Essas lacunas implicam diversos desafios para a consecução do direito desses povos à educação contextualizada, conforme determina a legislação federal.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Há, ainda, vários outros desafios de variadas ordens, inter-relacionados ou não entre si, envolvendo os âmbitos local, regional, nacional e/ou transnacional, como, por exemplo, concepções de currículo, fechamento de escolas⁷, interface entre modalidades, além da inter-relações entre etapas e/ou níveis de educação escolar (Barcellos *et al* (2020), Brandão (2012), Fernandes (2022), Freitas; Campos (2014), Nozu; Ribeiro; Bruno (2018), Silva *et al* (2022), Torres *et al* (2015).

O debate em torno da concepção de educação escolar destinada aos povos do campo no Brasil é histórico. Muitas questões que envolvem, na atualidade, a educação para os povos do campo guardam, com as devidas especificidades, alguma semelhança com questões de outros momentos históricos, isto é, com os primórdios da educação rural. Exemplos disso seriam a distância e as condições de acesso às escolas em áreas rurais, a demanda por mais recursos financeiros dessa modalidade, se comparada à educação nas áreas urbanas, a lógica do custo-benefício, a formação docente inadequada, as disputas entre concepções de educação escolar, dentre outras. (TORRES; SILVA; MORAES, 2014, p. 269)

Entretanto, há que se considerar que a presente conjuntura implica a possibilidade da existência de alterações em andamento nos Projetos Pedagógicos desses cursos, devido, por exemplo, a eventuais adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou à Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNCF). Exemplifica o indício da necessidade dessa ressalva o enunciado constante na capa do Projeto Pedagógico recuperado da Unespar do *campus* de Paranavaí: “Solicitação de renovação de reconhecimento do curso [...]”.

A formação de professores é uma instância-chave para avanços no direito dos povos originários e dos povos tradicionais a educações contextualizadas, consoantes com as respectivas culturas, como determina a legislação federal e como preconizam os princípios da Educação Inclusiva.

Essa diversidade de configurações em termos de oferta de disciplinas resulta de uma gama de motivos, podendo envolver desde disputas internas a departamentos,

⁷ Fernandes (2022) propicia uma sistematização de dados eminentemente quantitativos sobre a questão do fechamento de escolas no/do campo, apontando significativas diferenças entre algumas unidades da federação, o que indica a necessidade de se realizar investigações acerca dos motivos e das implicações dessas diferenças.

coordenações, colegiados de cursos e outras instâncias institucionais locais, passando por disputas e/ou deliberações de instâncias administrativas/pedagógicas superiores, até questões externas e fora de alçada de decisão das universidades.

Há que se considerar, ainda, a possibilidade de disputas de concepções de educação internas a cada um desses povos e suas organizações. Os apontamentos de Barbosa (2015, p. 439, tradução nossa) sobre a Educação do Campo instigam à inferências sobre essa possibilidade:

Nesse sentido, embora prevaleça uma concepção de Educação de Campo construída no âmbito da experiência da luta de classes, há também uma diversidade de sujeitos que protagonizam a realidade concreta da implementação da política pública. Uma diversidade de sujeitos que nem sempre estão pautados pelas mesmas concepções teórico-epistêmicas e políticas em relação à Educação de Campo.

Os povos em tela foram – e, com especificidades do momento atual, continuam a ser – historicamente preteridos, de variadas maneiras, pelo Estado brasileiro, em termos de oferta da educação escolar, seja no que se refere à dimensão quantitativa, seja no que tange à dimensão qualitativa, dimensões essas, a rigor, imbricadas entre si (Barcellos *et al* (2020), Demício (2022); Moraes (2021), Mubarak Sobrinho; Souza; Bettiol (2017), Pires; Novaes (2020), Santana; Cohn (2020), Souza-Chaloba (2022).

Há que se considerar a inter-relação necessária entre a educação escolar e a sociedade que a concebe. Dessa perspectiva, a educação configura-se como uma espécie de “caixa de ressonância” da sociedade (CURY, 1997).

Assim, considerando apontamentos de Apple (1989), o currículo está sujeito a disputas de variadas ordens, repercutindo, não sem resistências e contradições, as concepções hegemônicas, dentre outros quesitos, de educação na atual conjuntura. Os cursos de licenciatura não ficam imunes a esse cenário, ao invés, são afetados e cumprem papel estratégico na (con)formação dos novos professores.

Vale destacar que o questionamento, a resistência e a luta por concepções de educação diferenciadas, em conformidade com as respectivas especificidades políticas, econômicas e/ou culturais perpassam a história de determinadas frações das classes trabalhadoras, desde o contexto da Revolução Industrial até a atualidade, inclusive

porque há inter-relações entre auto-organização e (auto)educação dessas classes (Aguirre Rojas (2012), Loureiro (2019), Silva; Dal Ri (2019).

Considerações finais

Como pontuado, a maioria dos cursos mencionados não apresenta nos respectivos Projetos Pedagógicos disciplinas específicas cujos títulos contêm termos que remetem diretamente à Educação do Campo, à Educação Indígena e à Educação Quilombola.

A inexistência de disciplinas atinentes a essas modalidades em cursos de Pedagogia, bem como em outras licenciaturas, é um fator que impacta no adequado cumprimento do direito à educação contextualizada, inclusive porque o professor é, em última análise (sem desconsiderar que o cotidiano da escola envolve outros profissionais e sujeitos individuais e coletivos), o sujeito central que coloca em ação o currículo formal.

A tendência é de que, sem o domínio dos saberes docentes necessários, a prática pedagógica apresente lacunas, especialmente quando o ensino envolve estudantes pertencentes aos povos do campo, indígenas e quilombolas.

Aliás, a tendência é de agravamento do problema mencionado, devido à continuidade do processo de implementação das políticas neoliberais que, dentre outros desdobramentos, intensificam o fechamento de escolas, especialmente em áreas não urbanas, promovem o estreitamento curricular, bem como a internacionalização do currículo, em consonância com as habilidades e competências voltadas ao mercado de trabalho, o que impacta, inevitavelmente, na formação de professores, haja vista a inter-relação necessária entre etapas e níveis da educação escolar no Brasil.

Trata-se de uma questão que tem implicações com fatores políticos, econômicos e culturas, envolvendo, articuladamente ou não, os âmbitos local, regional, nacional e/ou transnacional, com diversos impactos para esses povos, bem como para o país.

Ressalta-se, dentre outros limites deste estudo, a necessidade da sua continuidade e do seu aprofundamento, seja para problematizações dos dados

recuperados, seja para levantamento de elementos não identificados nos Projetos Pedagógicos de alguns cursos.

Referências

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Movimientos antisistémicos: pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, L. P. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

BARCELLOS, L.H. S. *et al.* Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10660>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 8., 2012, Marília. *Anais...* Marília, 2012.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 abr. 2022.

CURY, C. R. J. Leis nacionais da educação: uma conversa antiga. In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. (org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: do Brasil, 1997. p. 7-27.

DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, p. 93-112, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44289/100480>. Acesso em: 20 nov. 2021.

DEMÍCIO, M. S. *Educação escolar quilombola em comunidades do Vale do Guaporé*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências,

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/217654>. Acesso em: 9 mar. 2022.

FERNANDES, J. C. *Fechamento de escolas no/do campo no Brasil (2002-2020)*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

FREITAS, M. A. S.; CAMPOS, J. A. P. P. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. *Arquivos Analíticos e Políticas Educativas*, Tempe/Arizona, v. 22, n. 85, p. 1-32, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1675/1329> Acesso em: 5 mai. 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. *ORG & DEMO*, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683> Acesso em: 21 abr. 2022.

LOUREIRO, B. R. C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como respostas à crise estrutural do capital. *Verinotio*, Belo Horizonte, v. 11, p. 14-22, 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf> Acesso em: 25 mai. 2015.

LOUREIRO, B. R. C. Formação política via autoeducação no movimento hip-hop: experiências de rappers ativistas no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34976> Acesso em: 1 jul. 2022.

MORAES, A. I. D. *Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MUBARAC SOBRINHO, R. S.; SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. *Poiésis*, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan/jun 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4761/3146> Acesso em: 14 mar. 2020.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002> Acesso em: 29 mar. 2019.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

PIRES, J. H. S.; NOVAES, H. T. As comunidades remanescentes de quilombos e a luta pela regularização de suas terras. *ORG & DEMO*, Marília, v. 21, n. 2, p. 57-80, jul./dez., 2020. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9844>. Acesso em: 7 jun. 2021.

58

SANTANA, J. V. J.; COHN, C. Multiplicar escolas e *estar na cultura*: algumas considerações sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 269-286, dez., 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432020000100269&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 abr. 2022.

SECCHI, L. *Políticas públicas*: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. Princípios educativos comuns e transcendentais em movimentos sociais de trabalhadores: owenistas, cartistas britânicos e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 699-725, abr./jun., 2019b. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37089> Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, C. R. *et al.* A oferta da Educação Infantil por meio de redes conveniadas e as implicações para a Gestão Democrática e para o Ensino Laico. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1095-1113, 2022. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/65073> Acesso em: 2 dez. 2022.

SOUZA-CHALOPA, R. F.; MORAES, A. I. D. 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 61-85, 2022. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6627> Acesso em: 28 nov. 2022.

TORRES, J. C. *et al.* Inclusiva no Projeto Educacional do MST. *Comunicações*, Piracicaba, v. 22, p. 149-164, 2015. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2203> Acesso em: 21 jul. 2017.

TORRES, J. C.; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962> Acesso em: 28 mar. 2017.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

UEMS/CAMPO GRANDE. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura. 2019. Disponível: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-campo-grande/projeto_pedagogico Acesso em: 3 jul. 2022.

UEMS/DOURADOS. Projeto Pedagógico de Pedagogia – Licenciatura. 2017. Disponível: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico Acesso em: 3 jul. 2022.

UEMS/EaD. Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia. 2014. Disponível: <http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-ead> Acesso em: 3 jul. 2022.

UEMS/MARACAJU. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2017. Disponível: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-maracaju/projeto_pedagogico Acesso em: 3 jul. 2022.

UEMS/PARANAÍBA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2021. Disponível: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-paranaiba/projeto_pedagogico Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESP/ARARAQUARA. Projeto Pedagógico. 2006/2007. Disponível: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/projeto-politico-pedagogico/>

UNESP/BAURU. Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2014. Disponível: <https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESP/MARÍLIA. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2018/2020. Disponível: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2018. Disponível: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESP/RIO CLARO. Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. 2015. Disponível: <https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/projeto-politico-pedagogico---ppp/> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Proposta de Adequação Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2018. Disponível: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/> Acesso em: 3 jul. 2022.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

em: 3 jul. 2022.

UNESPAR/APUCARANA. Projeto Pedagógico de Curso. 2018. Disponível:
<https://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/pedagogia-1> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESPAR/CAMPO MOURÃO. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2018. Disponível:
<https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/pedagogia/informacoes/projeto-pedagogico-de-curso> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESPAR/PARANAGUÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar – Campus Paranaguá. 2020. Disponível:
<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranagua/ppc-de-pedagogia-paranagua.pdf> Acesso em: 3 jul. 2022.

UNESPAR/PARANAVAÍ. Solicitação de Renovação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia Campus de Paranavaí. 2021. Disponível:
<https://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/ambiente-de-teste-1/pedagogia> Acesso em: 27 ago. 2022.

UNESPAR/UNIÃO DA VITÓRIA. Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia. 2018. Disponível:
<https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/UNIAODAVITORIA/ensino/graduacao/pedagogia/> Acesso em: 3 jul. 2022.

O ESTUDO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: A QUESTÃO DAS LEITURAS

61

Cláudio Rodrigues da Silva
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília
claudio.rodrigues-silva@unesp.br

Resumo: Nesta comunicação tem-se por objetivo apresentar apontamentos sobre a questão do estudo como princípio educativo na Pedagogia do Movimento, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enfatizando-se a questão das *leituras*. Trata-se de estudo documental e bibliográfico, pautado principalmente em textos do Movimento e de autores que se dedicam às temáticas em tela. A educação ocupa espaço estratégico, desde a gênese do processo de auto-organização dos Sem Terra. O Movimento apresenta o estudo como um dos seus princípios organizativos e educativos. Diversos documentos do MST fazem menção ou remetem, direta ou indiretamente, à questão das leituras, bem como da escrita e/ou do cálculo, conhecimentos que, para os objetivos do Movimento, são articulados entre si. Assim, o estudo e as leituras configuram-se como *um* elemento-chave para o processo de auto-organização, (auto)educação, autossustento e gestão democrática em todas as atividades do Movimento, nas esferas política, cultural e, principalmente, econômica, fundamental para a reprodução material e simbólica do Movimento.

Palavras-chave: Leituras, Formação de leitores, Educação, MST.

Introdução

Nesta comunicação tem-se por objetivo apresentar apontamentos sobre a questão do estudo como princípio educativo da Pedagogia do Movimento, com ênfase na questão das *leituras*, em acepção ampliada desse termo. Essa temática é um recorte específico, ou seja, um desdobramento de pesquisa mais ampla acerca da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Trata-se de estudo bibliográfico e documental. Priorizaram-se textos do Movimento e de autores que se dedicam à temática em tela. Partindo de resultados de pesquisas empíricas realizadas por Dal Ri *et al* (2019), que indicam singularidades típicas de cada realidade de diferentes assentamentos e acampamentos, escolas, níveis

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

de ensino, dentre outros quesitos, há que se considerar a possibilidade de existência de especificidades no momento da implementação do que enunciam os documentos do MST acerca da temática em referência.

Não houve a pretensão de esgotar todos os documentos do Movimento, inclusive por questão de acesso a eles, nem mesmo de esgotar cada documento abordado, devido aos limites desta comunicação.

A questão das leituras é uma temática relevante, pois, dentre outros fatores, é um elemento fundamental para a apropriação dos conhecimentos escolares e técnico-científicos, configurando-se, na atualidade, como um dos principais desafios dos diversos níveis da educação escolar no Brasil (LEAL; SILVA, 2022, MORTATTI, 2016, SILVA, 2022).

A Pedagogia do Movimento, criada pelo MST, também é um tema relevante no âmbito acadêmico-científico, tanto pela singularidade dessa Pedagogia (BARBOSA, 2015, SANTOS; DAL RI, 2022), quanto pela expressividade, em âmbitos nacional e internacional, do MST (AGUIRRE ROJAS, 2012, BARBOSA, 2015).

Notas sobre a questão das leituras na educação escolar

As leituras são um dos principais componentes da educação escolar, em todos os seus níveis, ou seja, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. As leituras dos textos componentes das bibliografias básicas e/o complementares configuram-se como um dos principais quesitos do currículo, por conseguinte, um dos principais quesitos da formação acadêmico-científica, especialmente em se tratando de determinados cursos, cujos currículos pautam-se principalmente em leituras (SILVA, 2022).

A questão das leituras implica desafios de variadas ordens, dentre eles, os níveis adequados ou necessários de proficiência em língua materna, bem como o domínio e a internalização do hábito de leitura de diferentes gêneros textuais. Na formação docente essa questão é ainda mais premente e crucial, haja vista o papel central dos professores na mediação das leituras e na formação de novos leitores (LEAL; SILVA, 2022, MORTATTI, 2016, SILVA, 2022).

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Os desafios relacionados à questão das leituras presentes na sociedade brasileira tendem a repercutir, resguardadas as devidas especificidades, no projeto educativo do Movimento.

Notas sobre a Pedagogia do Movimento

Fundado no ano de 1984, o Movimento tem como principal objetivo a luta pela conquista da terra, assim como pelo direito à educação escolar, considerada tão importante quanto a terra.

O MST tem uma concepção de educação consoante com o seu projeto político-econômico, que é destoante da concepção de mundo do capital, veiculada, não sem disputas e contradições, pelo currículo oficial (BAUER, 2009, CALDART, 2012, SILVA; DAL RI, 2019b).

A educação sempre foi uma arma importante na luta de classes, justamente porque ela é um veículo fundamental da ideologia. Só que tradicionalmente a educação tem ficado a serviço do projeto das classes dominantes.

No MST, foi principalmente a partir dos primeiros assentamentos conquistados que se percebeu a importância estratégica de se apropriar também desta arma. Quando foi preciso criar uma proposta alternativa de trabalho e de organização dos assentados para que se tornasse viável permanecer e produzir nas terras conquistadas, apareceram duas debilidades do Movimento:

[a primeira delas foi a] falta de quadros com domínio dos novos conhecimentos técnicos e organizativos para viabilizar a proposta; (MST, 2014, p. 15)

Concomitantemente à luta pela reforma agrária, pela educação e por outros direitos, o Movimento, desde a sua fundação, implementa ações para organizar a produção econômica, visando, entre outros objetivos, o autossustento dos Sem Terra. A educação – em acepção *lato* – é um quesito primordial nas atividades organizativas do Movimento. As duas formas básicas de organização do MST são o acampamento, quando as famílias estão lutando pela terra, e o assentamento, que é formado quando as famílias conquistaram um lote de terra.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

O Movimento (1996, p. 6-7 – destaques originais) reivindica uma “**Educação aberta para o mundo**”:

Ou seja, insistirmos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas. Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizonte de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que *‘nada do que é humano me pode ser estranho’*. Algumas pessoas chamam este processo de aumento da *‘densidade cultural’*, que é um outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso ‘lote’. E além disso, já percebemos que quem fica fechado no seu pequeno mundo, costuma cultivar amarguras e só enxergar problemas, perdendo a capacidade de projetar o futuro. Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas [...].

Portanto, como pontuado, para o Movimento, não basta combater o latifúndio da terra; é necessário, também, romper as cercas do latifúndio dos conhecimentos.

O MST, por intermédio de seu projeto educacional, visa a formação de quadros técnicos e políticos para a reprodução do Movimento, que inclui a viabilidade econômica dos assentamentos e o autossustento dos Sem Terra, não visando, portanto, a inserção dos seus integrantes no mercado de trabalho. Isso porque a concepção de trabalho do MST é consoante com a perspectiva do trabalho associado, que tem entre seus princípios a gestão democrática e a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual (SILVA; DAL RI, 2019, SANTOS; DAL RI, 2021).

O Movimento defende a realização de transformações estruturais na sociedade, com vistas à constituição de uma nova ordem social, pautada pelos “[...] valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual.” (MST, 2001, p. 19). Noutro documento (2014, p. 35), o Movimento reitera: “O nosso horizonte é, pois, o da superação do modo de produção capitalista.”

A Pedagogia do Movimento é fundamentada em princípios filosóficos e pedagógicos próprios. Segundo o MST (1996, p. 4, destaques originais), os “[...] **princípios filosóficos** dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais

gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.” Tais princípios são: Educação para a transformação social, Educação para o trabalho e a cooperação, Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana e Educação com base em valores humanistas e socialistas.

O MST tem uma pedagogia própria, intitulada Pedagogia do Movimento, consoante com as suas concepções de educação e de mundo. “A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra* [...]” (MST, 1999, p. 5 – destaques originais). Dentre os principais valores que dão sustentação à Pedagogia do Movimento estão a disciplina, o estudo e o compromisso, valores esses que remetem à temática desta comunicação.

Notas sobre o estudo como princípio educativo na Pedagogia do Movimento

Para o MST (2001, p. 36 – destaques originais), como apontado, a educação ocupa espaço estratégico, desde a gênese do processo de auto-organização dos Sem Terra. Assim, o Movimento apresenta o estudo como um dos seus princípios organizativos e educativos, pois, “*Sem estudo não vamos alugar algum.*”:

Estudar para o Movimento é fazer o esforço de compreender profundamente a realidade, aprendendo como é possível transformá-la. Não é estudar por estudar. É fazer do estudo uma parte de nossa estratégia de humanização das pessoas e de transformação do mundo. Por isto o MST tem o estudo como um dos seus princípios organizativos. Exatamente porque não é possível conduzir com seriedade a luta *por um Brasil sem latifúndio* sem se dedicar ao estudo do que estamos fazendo e do que está em questão neste nosso fazer.

O Movimento (2001, p. 30) apresenta a educação escolar como direito e como dever dos Sem Terra, o que implica a valorização da escola

[...] como um lugar onde esta formação também pode acontecer e as educadoras, como personagens que podem fazer muita diferença no desenlace de sua história. A luta pelo direito à escola começou praticamente junto com a luta pela terra no MST. Mas no começo não se tinha muito claro o que uma coisa poderia ter a ver com a outra. No

começo estudar era visto como um direito. Hoje é visto como um direito e um dever. Sem Terra que não estuda, seja na escola ou em outro lugar, está prestes a perder o maiúsculo do seu nome. E a escola onde não se estude também não pode ser considerada uma escola do MST. Só que estudar também passou a ter um sentido cada vez mais amplo, já distante daquilo que se passa em muitas escolas que conhecemos.

Apresentam-se, a seguir, alguns excertos que exemplificam a questão dos educadores, sujeitos-chave no projeto educativo do Movimento. Aliás, a formação de educadores é um tema estratégico para o MST, que envida esforços no sentido de formar seus próprios educadores (SILVA; DAL RI, 2019a).

O Movimento (2001, p. 39 – destaques originais) coloca o estudo como um princípio educativo, não apenas para os seus educandos, mas também para seus educadores, pois a docência é uma atividade que demanda “*competência [...] específica*”:

Se as ações de luta são mal feitas o MST se fragiliza. Por isto temos valorizado muito os tempos e espaços de capacitação dos militantes, especializando-os em determinadas tarefas. Para ser educador é preciso saber educar. Aprender a ter sensibilidade pedagógica, dominar conhecimentos e tecnologias, exercitar didáticas e métodos de aprendizagem e de ensino que valorizem o saber e as linguagens dos educandos. Se minha tarefa é alfabetizar jovens e adultos e não domino esta arte nem faço nada para chegar a dominá-la, estou traindo o coletivo que me designou esta tarefa.

Ainda no que se refere à questão dos educadores, o MST (2001, p. 62 – destaques originais) ressalta que “Ser educador do Movimento Sem Terra é ESTUDAR MUITO.”

Estudar muito para saber o necessário das ciências que fundamentam a arte de educar. Não basta querer; é preciso saber ser educador; aprender como se educa, e aprender como se aprende, com abertura ao novo, muito espírito crítico e muita sensibilidade. Ser educador do MST é aprender a pesquisar para conhecer profundamente a realidade, avançando em consciência política e em capacidade de intervenção. É também entender de pedagogia; saber como acontece o desenvolvimento humano; saber cuidar de gente, conforme sua idade e identidade.

Sem desconsiderar o caráter necessariamente coletivo da Pedagogia do Movimento, é imprescindível, também, de forma articulada, a agência de cada sujeito Sem Terra – educadores e educandos, tanto como segmentos, quanto como indivíduos – na atividade de estudo, no processo de (auto)educação.

Notas sobre a questão das leituras

Vários documentos do MST fazem menção ou remetem, direta ou indiretamente, à questão das leituras, bem como da escrita e/ou do cálculo que, para os objetivos do Movimento, são imprescindíveis e articulados entre si. Aliás, vale reiterar que o MST valoriza uma concepção de educação abrangente, que envolve os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade nas diversas áreas, visando contribuir para o processo de transformação social, humanização e emancipação das classes trabalhadoras (CALDART, 2004, SILVA; DAL RI, 2019b).

Todavia, para além dos objetivos mais amplos e mediatos, em sociedades grafocêntricas/alfabéticas, como o Brasil, certos conhecimentos escolares tornaram-se requisito fundamental ou mesmo imprescindível, inclusive para a realização de determinadas atividades básicas cotidianas da vida com maiores níveis de autonomia, haja vista a alta e crescente incidência de utilização de equipamentos e tecnologias de informação e comunicação que, em certos casos, requerem, cada vez mais, algum nível de domínio desses conhecimentos.

No entendimento de Dal Ri (2020, p. 101), “[...] a educação escolar tornou-se uma das atividades mais importantes e generalizadas da sociedade em decorrência, principalmente, do incremento acelerado do trabalho intelectual em todas as esferas”. Saviani (2007, p. 159) aponta que “[...] o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o qual não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”.

Assim, o acesso a esses conhecimentos demanda, conforme cada caso, diferentes níveis de aprofundamento ou de proficiência em leitura, escrita e/ou cálculo,

especialmente para fins de apropriação dos conhecimentos técnico-científicos, aos quais o Movimento, reiterada e explicitamente, manifesta alta valorização. Aliás, partindo do que apontam Leal e Silva (2022) e Mortatti (2016), há que se considerar, em determinados casos, a inter-relação entre certos tipos de conhecimentos, bem como entre diferentes etapas e níveis da educação escolar.

A valorização dos conhecimentos escolares e, por conseguinte, da escola, é recorrente em documentos do MST. Além disso, o Movimento destaca, também, de maneira articulada com os conhecimentos escolares, a relevância dos conhecimentos técnico-científicos.

Apresentam-se, a seguir, alguns excertos de documentos do Movimento que, direta ou indiretamente, corroboram essa questão. Como pontuado, não se pretende elencar todos os documentos nem todos os excertos identificados, inclusive porque, em certos materiais, há numerosas menções e, em determinados casos, existem semelhanças entre alguns excertos, tanto internamente quanto entre diferentes documentos analisados⁸.

Nesse excerto, o Movimento expressa a relevância atribuída aos livros e à literatura, inclusive a literária, e também a outras formas de manifestações artístico-culturais. Isso é consoante com a sua abrangente concepção de educação:

Todas as escolas dos assentamentos e das comunidades rurais devem ter infraestrutura básica de qualidade que inclua: biblioteca, videoteca, laboratórios (de informática, química, física e biologia) projetos culturais em torno da literatura, da música, da arte, do teatro, do artesanato e espaço para atividades comunitárias. (MST, 1999, p. 37)

O excerto a seguir, além de corroborar com a argumentação central deste texto, ressalta a relevância atribuída pelo Movimento também às leituras com intencionalidades especificamente políticas, como, por exemplo, de determinados materiais produzidos pelo MST.

8 A título tanto de apontar limites deste estudo, quanto de sugestão para outras pesquisas, talvez seja pertinente analisar processualmente os posicionamentos do MST acerca de determinados aspectos da sua Pedagogia, como, por exemplo, a questão das leituras.

No início basta o mínimo necessário de livros. Ela pode ir crescendo a cada ano, através de aquisição, doações, campanhas. Também podem ser adquiridas fitas de vídeo, discos com músicas, ... Os livros podem ser utilizados em sala de aula, no estudo, na leitura e para levar para casa (inclusive emprestado para os pais). Quando for possível ter uma sala especial, também com espaço para trabalho em grupos. É importante que a escola tenha o Jornal e a Revista Sem Terra e as cartilhas do Movimento. O ideal é se chegasse na escola um jornal diário. (MST, 1999, p. 27)

Para alcançar os objetivos em termos de domínio dos conhecimentos escolares e técnico-científicos, é necessário lutar pelo acesso – em acepção ampliada – à escola, pauta intrínseca ao projeto educativo do Movimento:

A Coordenação Nacional reafirmou o compromisso de retomar a luta por escolas e pela ampliação dos níveis e modalidades de ensino, bem como pela melhoria das condições de infraestrutura e dos recursos didáticos (livros, bibliotecas, laboratórios). Discutiu-se a criação de uma frente de massa em cada assentamento para mobilizar as famílias para as lutas por educação, assim como a inclusão sistemática destas questões nas pautas de lutas e negociações nacionais e estaduais do Movimento. (MST, 2014, p. 133)

O papel dos educadores Sem Terra é destacado também na questão das leituras, como se pode constatar nos excertos a seguir:

Encontrar crianças lendo livros é um sinal importante de que há educadores preocupados em ampliar o repertório cultural das crianças e de si próprios. Isto precisa ser reforçado no acompanhamento, inclusive garantindo que a escola tenha acesso a uma boa literatura. Dizia Makarenko que a experimentação estética ajuda a construir orientações éticas, e que a literatura é uma ferramenta privilegiada de educação da identidade. Podemos ajudar bastante nisso. (MST, 2001, p. 12)

Ainda nesse sentido, o Movimento ressalta a necessidade de “*Educandos e educadores com livros em suas mãos.*”, reiterando, portanto, a relevância dos educadores e da escola para a temática das leituras:

A leitura é um dos grandes aprendizados a serem construídos pela escola. Não apenas a decifração fragmentada e mecânica do código escrito, mas sim a postura de leitura do mundo também através da leitura de livros, bons livros. Que livros os educandos desta escola estão lendo? Que livros já leram? E os educadores: o que estão lendo,

o que já leram nos últimos tempos? Como os educadores vêm os livros? Consideram a leitura como uma dimensão importante? E os educandos? E suas famílias? (MST, 2001, p. 12)

Para que as leituras se tornem um hábito entre os Sem Terra, saber ler é um requisito imprescindível. Partindo do que apontam Mortatti (2016) e Leal e Silva (2022), é preciso, portanto, que os educadores tenham níveis adequados de proficiência na língua materna e que sejam efetivamente leitores, com capacidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais com os educandos.

A concepção de mundo do MST demanda uma educação abrangente e aprofundada, o que repercute, também, na sua concepção de escola, que tem função-chave no ensino da leitura e na formação de leitores:

O MST espera de suas escolas que desenvolvam em seus educadores e educandos o valor da apropriação e produção séria de conhecimentos; que reconheçam e desenvolvam os diversos tipos de conhecimentos; que façam das questões da realidade (no sentido mais amplo possível deste termo) a base da produção destes conhecimentos; que usem como critério de escolha destas questões os seus significados no conjunto de aprendizados de que necessitam os educandos, como seres humanos e como lutadores do povo em formação; e também o MST espera dos educadores que saibam construir, coletivamente, métodos de ensino que garantam o aprendizado não apenas dos conhecimentos em si mesmos, mas do modo de produzi-los, e um modo capaz de apreender a complexidade cada vez maior das questões da realidade (local, nacional, mundial, global...) em que vivemos. (MST, 2001, p. 52-53)

O excerto acima remete à questão dos conhecimentos socialmente úteis e da prática social, já que, da perspectiva do Movimento (MST, 1996, p. 10 – destaques originais), o domínio dos conhecimentos não tem finalidades unicamente enciclopédicas, mas visa propiciar aportes teórico-práticos para fins de transformação social. Isso remete à “*relação entre prática e teoria*”:

Se queremos educar o sujeito de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a

dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de ‘bem educado’ e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST.

Portanto, as leituras configuram-se como *um* elemento-chave para a promoção de avanços no processo de auto-organização, (auto)educação, autossustento e gestão democrática em todas as atividades do MST, nas esferas política, cultural e, principalmente, econômica, que é fundamental para a reprodução material e simbólica do Movimento. Ressalta-se que, para o MST, essas esferas são imbricadas entre si.

O Movimento, desde seus primórdios, empenha-se para que todos os Sem Terra possam ter acesso à educação escolar, independentemente de sexo, gênero, idade, dentre outras características biológicas e/ou condições sociais (BARCELLOS *et al*, 2020, TORRES *et al*, 2015).

Diante do histórico empenho do Estado brasileiro para, de variadas maneiras, desvencilhar-se da responsabilidade, em especial dos ônus financeiros pela escolarização das frações mais precarizadas das classes trabalhadoras (MORAES, 2021, SAVIANI, 2010, SOUZA-CHALOPA; MORAES, 2022), o MST envida inauditos esforços, não obstante as condições adversas, para assegurar a escolarização, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de seus integrantes, além de ser um dos mais atuantes movimentos sociais brasileiros que se mobilizam para que todas as pessoas tenham não somente o direito formal, mas apropriem-se efetivamente dos conhecimentos escolares e técnico-científicos.

Considerações finais

O MST está entre os mais expressivos movimentos sociais que colocam entre as suas principais demandas, de forma direta e prioritária, a educação escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Aliás, o Movimento é enfático no que se refere ao articulado e simultâneo combate ao latifúndio da terra e ao latifúndio do conhecimento.

Assim, o Movimento luta, desde os seus primórdios, pela educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada, não só para os Sem Terra, mas para todas as classes trabalhadoras.

A valorização e o empenho pela apropriação dos conhecimentos escolares e técnico-científicos são uma marca estrutural do MST que, diante da histórica insuficiência e da inadequação das iniciativas estatais, ao mesmo tempo que luta pela melhoria da qualidade da escola e da educação públicas, implementa diversas iniciativas próprias para assegurar o acesso e a apropriação desses conhecimentos por todos os Sem Terra.

Portanto, para o Movimento, o estudo é um princípio educativo e, por conseguinte, estudar é, ao mesmo tempo e dialeticamente, um direito e um dever dos Sem Terra, e as leituras são parte constitutiva desse princípio.

Referências

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Movimientos antisistémicos: pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012.

BARBOSA, L. P. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

BARCELLOS, L.H. S. *et al.* Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10660, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10660>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BAUER, C. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAL RI, N. M. *et al. Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, p. 93-112, 2020. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44289/100480> Acesso em: 20 nov. 2021.

LEAL, L. F.; SILVA, C. R. Desenredo de trajetórias que não têm fim. In: LEAL, L. F.; SILVA, C. R. (org.). *Leituras & leitores: trajetos e trajetórias*. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 280-289.

MORAES, A. I. D. *Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, p. 2267-2286, 2016. Disponível em:
<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193> Acesso em: 16 mar. 2017.

MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*. MST, s. l., n. 9, 1999.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

MST. Princípios da educação no MST. Porto Alegre: MST, 1996.

SANTOS, E. F.; DAL RI, N. M. Educación, trabajo productivo y la Pedagogía del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. *Otra economía*, Buenos Aires, v. 14, n. 26, p. 133-151, 2021.

SILVA, C. R. Leituras acadêmicas na graduação: ressonâncias na pós-graduação no Brasil. *Aula*, Salamanca, n. 28, p. 353-365, 2022. Disponível em:
<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/29487/28214> Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. Formação dos próprios educadores: um princípio educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 49, p. 1-17, e7581, abr./jun. 2019a. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7581/6988> Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. Princípios educativos comuns e transcendentais em movimentos sociais de trabalhadores: owenistas, cartistas britânicos e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 699-725, abr./jun., 2019b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37089> Acesso em: 14 nov. 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA-CHALOPA, R. F.; MORAES, A. I. D. 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 61-85, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6627> Acesso em: 28 nov. 2022.

TORRES, J. C. *et al.* Inclusiva no Projeto Educacional do MST. *Comunicações*, Piracicaba, v. 22, p. 149-164, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2203> Acesso em: 21 jul. 2017.

CONJECTURAS E SUPOSIÇÕES DA EXISTÊNCIA DE UM MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elias Canuto Brandão⁹

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-

UNESPAR-CNPQ)

eliasbrandao.unespar@gmail.com

75

Resumo: O estudo analisa a Educação do Campo com um olhar para o discutível “Movimento Nacional de Educação do Campo” divulgado a partir de 2008 por meio de duas publicações intituladas de “*Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*” e “*Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*”. Para o estudo, selecionou-se aproximadamente 40 publicações online, possibilitando um estudo e análise a respeito do que foi intitulado “Movimento Nacional de Educação do Campo”. A análise indicou ter existido um conjunto de movimentações sociais no campo em nível nacional consolidadas em conferências, encontros, fóruns, seminários e reuniões, resultando na Educação do e no Campo, mas com a denominação de “Movimento Nacional de Educação do Campo”, somente aparece nas publicações de Antonio Munarim, reproduzido posteriormente por autoras e autores que não se preocuparam em verificar a existência real do conjecturado “movimento”, concluindo, enfim, que o intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” não existiu enquanto “movimento”.

Palavras-chave: 2008. Educação do Campo. Movimento Nacional de Educação do Campo. Movimentações no campo.

Introdução

O estudo analisa a Educação do Campo com um olhar para o discutível “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” publicizado por Antonio Munarim, em 2008, por meio de dois textos intitulados de “*Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*”, publicado na Revista Educação, de Santa Maria-RS (MUNARIM, 2008a), e o mesmo conteúdo foi apresentado no “GT 3: Movimentos sociais e educação”, na 31ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, MG, em outubro de 2008, intitulado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*” (MUNARIM, 2008b).

⁹ Doutor em Sociologia; Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo GESPEDIC -UNESPAR).

A partir das publicações, diferentes autores – sem a preocupação com a veracidade da existência real do “movimento” – reproduziram as informações. Uma pergunta inquietou o presente estudo dos textos: o “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” de fato existiu? A partir desta pergunta, realizou-se levantamento e análise bibliográfica sobre aproximadamente 40 publicações.

As publicações online indicavam a existência de movimentações no campo em nível nacional: conferências, encontros, fóruns, seminários e reuniões que resultaram na conhecida Educação do Campo, mas a análise das publicações não comprovou a existência do intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, divulgado nas duas publicações de Munarim.

A partir do levantamento, leituras, análises e ponderações, o objetivo da investigação foi compreender se de fato o referido “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” existiu. Para o feito, entrelaçou-se ligação entre as publicações de Munarim e os demais textos publicados por outros autores entre 2008 e 2020, desde que tenham citado o “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Evidencia-se que os autores posteriores às publicações de 2008, não se atentaram investigar a existência, de fato, do divulgado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, reproduzindo as informações ou citando-as. Para melhor compreender, adentrar-se-á as entrelinhas dos textos, explicando-se as evidências.

Surgimento da Educação do Campo

A Educação do Campo (EdoC) é histórica. Surge em movimentando-se com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde as primeiras ocupações de terras em 1979 e com os primeiros assentamentos da reforma agrária. A Educação do Campo foi sendo construída com as crianças onde o acampamento estivesse, e para o feito, não se esperou a construção de espaço visual. A educação ocorreu em qualquer lugar. Bastou as crianças e alguém para dialogar. Foi se construindo no sol, em baixo de árvores, barracos de lonas, ao lado de um riacho ou de uma reserva florestal, na casa de madeira ou de alvenaria da área ocupada ou no curral dos animais. O importante não foi o “espaço visual”, mas as crianças e uma educadora ou educador com algum conhecimento para contribuir com o processo educativo.

O embrião da Educação do Campo se estruturou no I Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, e na “I Conferência Nacional Por uma

Educação Básica do Campo”, em 1998 (ARROYO; FERNANDES, 1999), tornando-se parte das políticas públicas em nível nacional e na maioria dos estados brasileiros.

Vale destacar que dezenas daquelas crianças que iniciaram seus conhecimentos em escolas itinerantes ou de emergências, estudando sem qualquer estrutura, utilizando carvão como lápis e chão como caderno, hoje são educadoras e educadores em escolas do campo ou em escolas públicas de municípios, estados e em universidades.

Este aperitivo sugere a quem adentra as entrelinhas do conhecimento da Educação do Campo, da importância de se avançar para além de pesquisas bibliográficas e leituras para produção acadêmica e posterior publicação sobre a temática. Se assim simplesmente o for, reduzirá a Educação do Campo ao campo especulativo da formação acadêmica e de cumprimento de créditos universitários, e as publicações certamente ficarão no campo subjetivo, com deficiência, e seus autores, se confrontados com a prática, ficarão no mundo das ideias, no abstrato, sem conhecimento de causa de uma escola de fato do campo, sobretudo pelo fato de não se ausentar dos bancos universitários para escrever sobre a Educação do Campo e de não conhecerem na prática uma escola em assentamento ou acampamento. Há textos que, no resumo ou introdução, evidenciam o desconhecimento da realidade de seus autores, indicando terem escritos para cumprimento de bolsas de iniciação científica, TCC ou créditos da graduação ou pós-graduação.

Na direção do discutido, afirma Caldart que “Hoje, no Brasil, muitos falam em nome da Educação do Campo, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos [...]” (CALDART, 2016, p. 317), soando como alerta a todos que optam por conhecer, compreender, pesquisar e escrever sobre a EdoC.

O certo é que a EdoC foi e é prática, possibilitou às crianças acampadas e assentadas a estudarem onde residiam, abrindo possibilidades para um educar crítico e transformador, visto que a vida real era e é a escola.

É nesta direção que o artigo ora disponibilizado busca compreender e analisar o que foi divulgado como “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, e analisando as movimentações no campo a partir de 1979 até as movimentações que resultaram na constituição da “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, resultando na “preparação da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 57), como registrado por Nery (1999, p. 8) em “A educação básica e o movimento social do campo”, da Coletânea “Por Uma Educação Básica do Campo”, fica evidente toda uma movimentação em prol do campo e de seu apoio, com um olhar à Educação, envolvendo

movimentos sociais, religiosos, academias e Organizações Não-Governamentais, mas não encontra-se indicações de movimentações que culminasse em um “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Tratando-se de movimentações, há vários registros por Nery, Arroyo e Fernandes (1999), assim como outros que contribuíram com os volumes da Coletânea, registrando movimentos no campo como: “movimento social do campo”, “movimento pedagógico”, “movimento do campo”, movimento no campo”, “movimento social e educação”, “movimentos sociais no campo”, “movimento de renovação pedagógica”, “movimento social e cultural”, “movimentos sociais das cidades”, “movimento social é educativo”, “movimentos extremamente dinâmicos”, “movimento e dinâmica social do campo”, “movimento histórico”, “movimento de aprender a ler o mundo”, entre outros, mas nenhum que indicasse “*Movimento de Educação do Campo*” ou “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Mas então, como surge a denominação? Faremos esse exercício, e se o leitor tiver condições, faça o exercício de comparar e analisar linhas e entrelinhas dos textos analisados.

Percepção de que existe um “movimento” em processo de construção

O ponto de partida deste trabalho é a percepção de que existe no Brasil, em processo de construção, um *Movimento Nacional* em torno da questão da Educação do Campo (MUNARIM, 2008b, p. 1)

A epígrafe é do segundo texto publicado por Munarim (2008b), momento em que não afirma existência de um “movimento”, mas “a percepção de que existe”. No primeiro texto o autor já havia antecipado essa conjectura. A questão é que de 2009 adiante outros pesquisadores passaram a citar ou afirmar a existência do denominado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*”, sempre reportando-se a Munarim.

O segundo texto (2008b) reproduz o primeiro, e nas três primeiras linhas registra sua percepção: “O ponto de partida deste trabalho é a **percepção de que existe** no Brasil, em processo de construção, um “*Movimento Nacional*” em torno da questão da Educação do Campo” (MUNARIM, 2008b, p. 1 – grifo nosso).

Evidencia as três primeiras linhas que o autor não tem a certeza da existência de um “movimento nacional”. O que vê são “sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos

ligados diretamente às questões agrárias” (MUNARIM, 2008b, p. 1). A questão inicial é, se apenas tinha a “percepção”, ou seja, conjecturas, por que publicou dois textos a respeito de um denominado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” que na prática não existia? Hipoteticamente pelo fato de na academia ser cobrado para produzir, produzir, produzir?

Na parte inicial das publicações o autor não afirma a existência do “movimento”, e fica tão claro a não afirmação que escreve “perceber a existência”, e apegase ao “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997” e ao “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” (MUNARIM, 2008a, p. 59) e (MUNARIM, 2008b, p. 2) lançado durante o 1º ENERA como ele mesmo diz, a “certidão de nascimento” (MUNARIM, 2008a, p. 59) e (MUNARIM, 2008b, p. 2) do suposto “movimento”. Entendeu Munarim que o I ENERA e o Manifesto seriam provas do que percebeu ser o “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” (MUNARIM, 2008a, p. 59). Mas não foi.

Analisando de forma mais atenta os textos, evidencia-se insegurança na parte inicial da segunda publicação a respeito do “*movimento*” quando diz que “procuro situar as bases desse Movimento, abordando, em especial, o viés pedagógico e o político” e que parte “[...] do entendimento de que se trata de um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada Educação Rural” (MUNARIM, 2008b, p. 1). Mas o viés pedagógico e o político não ocorriam em vista de se criar um novo movimento.

Munarim antecipa no início do texto que “para efeito de reflexão, **perceber a existência de um ‘Movimento’**”, evitando afirmar a existência, e deixa claro que é apenas uma “reflexão”, como segue.

Ao propor, neste texto, para efeito de reflexão, **perceber a existência** de um “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” no Brasil, proponho-me, como tarefa básica, o intento de situar historicamente o momento do seu nascedouro e identificar outros momentos que julgo mais significativos da constituição dessa trama (MUNARIM, 2008b, p. 2 – grifo nosso).

Afirma no início do texto que “Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil” (MUNARIM, 2008b, p. 2). Não seriam movimentações, encontros,

assembleias? Vários eventos não parece ser indicação para um movimento determinado e único com identidade. Também não parece real que,

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008b, p. 3).

Entende-se neste estudo que as experiências acumuladas contribuíram para as lutas, pressões, encontros, seminários, conferências, conquistas do PRONERA e programas no Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas não é indicativo que tenham possibilitado a existência de um novo “*Movimento*”. Houve sim, é o que constata pelas diferentes leituras e análises, uma movimentação para além da EdoC, na Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, ainda em 1998 (SANTOS, 2017), organizando a I e II Conferências Por Uma Educação do Campo realizadas em 1998 e 2004, e em 2010, na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o que não impediu organizações de Articulações Estaduais Por uma Educação do Campo.

Confundiu “movimento Nacional” com Articulação Nacional quando destacou a Marcha das Margaridas e o Grito da Terra Brasil, ao tratar da entrada Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG) na Articulação Nacional, seja no texto 2, seja no texto 1? Por que o questionamento? A descrição responde:

Convencida a **compor** o Movimento Nacional de Educação do Campo, a CONTAG passa a **compor** a “Articulação Nacional”. E durante o primeiro momento do Governo Lula essa “Articulação”, com poder de mobilização agora potencializado, não só pela entrada do novo parceiro, mas pela nova “ambiência política”, põe-se a organizar a IIª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, cujo evento ápice ocorre em agosto de 2004 (MUNARIM, 2008a, p. 66 – grifo nosso).

Foi a CONTAG enganada? “Convencida a compor o Movimento [...] passa a compor a ‘Articulação’”. Afinal. Movimento ou Articulação? O Movimento seria a Articulação?

No primeiro texto publicado, Munarim (2008a) registra que o período foi favorável à denominada “Educação do Campo”, e era a década da Educação “para todos”, década de 1990.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Por que entre aspas? Porque a educação não era “para todos”. A educação era liberal, com orientações do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), em pleno governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com alto número de pessoas analfabetas em todo Brasil.

As políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) foram marcadas por essas concepções neoliberais, fazendo com que, da educação básica à pós-graduação, se firmassem as parcerias entre público e privado, se implantassem modelos gerenciais de gestão educacional e se ampliasse a dualidade estrutural da educação. Essas concepções predominaram tanto no conteúdo ensinado como nos métodos de sua produção, socialização e gestão (ARAÚJO, BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 7).

É nesse caminho de convencer o leitor que Munarim descreveu no segundo texto que na década de 1990 teve início “o processo de construção **desse ainda inconcluso** conceito de ‘Educação do Campo’” que dará nome ao que ele intitula de “*Movimento de Educação do Campo*” (MUNARIM, 2008b, p. 4 – grifo nosso).

Pelas análises dos artigos, a década de 1990 é descrita como a década da educação, foi uma educação liberal, teve fortes influências e direcionamentos do BM e FMI e que naquela década o MST, por meio do Setor de Educação tenha avançado organizacionalmente, mas não para a “construção” do intitulado “*Movimento de Educação do Campo*”, e quando trata dele, não afirma existir. O que Munarim faz é apontar que “O manifesto do 1º ENERA [...] de certa forma, sintetiza os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008b, p. 4). Não afirma a existência e sim diz haver “elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo”. Entre o não afirmar e sim haver “elementos fundantes”, há uma diferença consubstancial.

As análises do que se encontrava por trás das linhas e palavras escritas por Munarim apontam que o próprio autor dos textos de 2008 não estava convencido da existência do referido “*Movimento de Educação do Campo*” ou “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”. Mas de tanto falar e escrever sobre a suposta existência, parece ter se convencido, mesmo não tendo certeza, convencendo posteriormente vários pesquisadores, que, por falta de leituras por trás das palavras, frases, ideias e suposições, reproduziram a existência de um “*movimento*” que não existiu.

Souza (2009) é uma das primeiras a contribuir com a disseminação do termo utilizado e divulgado por Munarim. O feito se aparece no trabalho intitulado “O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas” (SOUZA, 2009), quando cita Munarim (2008b), e fala do intitulado “*movimento*” alterando apenas a preposição “*de*” pela preposição “*da*”, reportando-se ao “movimento” como “*movimento nacional da Educação do Campo*”.

Para Souza, o interesse pela temática “tem levado professores e pedagogos a investigar, na educação, as práticas, a gestão e a dinâmica do movimento nacional da Educação do Campo” (SOUZA, 2009, p. 6). Mas práticas, gestão e dinâmicas de qual “movimento”, se mesmo Munarim não tinha certeza, mas apenas evidências de sua existência?

Outro autor que reproduziu Munarim (2008a e b) foi Silva (2020). Este afirma a existência do intitulado “*movimento nacional*” justificando a existência a partir do I ENERA, Conferências Por uma Educação do Campo, PRONERA, Fóruns Nacionais de Educação do Campo, quando descreve que o objetivo da produção é

[...] expor a análise da Educação do Campo no contexto de lutas do movimento social, no caso do Movimento Nacional da Educação do Campo. Nesse sentido, o que se expõe é uma análise do processo histórico de lutas, conquistas e resistências do Movimento Nacional da Educação do Campo tendo como referência os documentos produzidos por esse movimento. Documentos originados de encontros, conferências e fóruns nacionais e que se caracterizam por cartas, manifestos e declarações direcionadas à sociedade brasileira, sociedade civil e instituições do Estado (SILVA, 2020, p. 2).

Com um olhar atento à movimentação das organizações sociais do campo desde as primeiras ocupações do MST, em 1979, até o momento em que encerramos a pesquisa em 2020, detecta-se lutas sociais, mas não lutas da “Educação do Campo no contexto de lutas do movimento social, **no caso do** Movimento Nacional da Educação do Campo” como, reportando-se a Munarim, afirmou Silva (2020, p. 2). Não se evidencia que os “Documentos originados de encontros, conferências e fóruns nacionais e que se caracterizam por cartas, manifestos e declarações direcionadas à sociedade brasileira, sociedade civil e instituições do Estado” (SILVA, 2020, p. 2) sejam documentos que indiquem a existência do intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Locks; Graupe e Pereira (2015), afirmam em publicação que “a partir de meados de 1990, uma política educacional contra-hegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominado de Educação do Campo” (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 134). Será que de fato se constituiu o “Movimento”? As leituras e análises não possibilitaram casar o intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” com a Educação do Campo. Locks; Graupe e Pereira (2015) inclusive utilizam a terminologia “denominado” ao se referirem à “Educação do Campo”. O que se pretendeu? Rebaixar a “Educação do Campo” diante do que denominaram “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”?

No momento que os autores se referem à Educação do Campo como “conquista, muitos desafios”, afirmam considerar

[...] conquistas da Educação do Campo a construção de um novo conceito de educação contrapondo-se à educação rural, de princípios e valores que ancoram um novo paradigma de educação. Eles emergiram no Movimento Nacional da Educação do Campo e, por força de pressão social e política, foram incorporados pelo Estado brasileiro (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 143).

Os autores afirmam que as “conquistas da Educação do Campo” foram emergidas no “Movimento Nacional de Educação do Campo”. Que “movimento”? Para a afirmação, sustentam-se em uma terceira publicação de Munarim, publicada em 2011.

Chamou atenção o artigo de Oliveira (2019). A autora detecta que na prática o que é chamado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” não passa das movimentações de vários movimentos sociais, ou seja, do que ela chama de “sujeitos coletivos” do campo, a exemplo do:

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os sindicatos de trabalhadores rurais vinculados à CONTAG (OLIVEIRA, 2019, p. 102).

Oliveira (2019), foi exata na sua análise e para quem ler por trás das linhas, compreenderá que de fato o que foi inicialmente chamado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” não existiu, pois foram sim, movimentações de organizações sociais diversas em prol da luta política e social da Educação do Campo, educação com a participação dos sujeitos sociais do campo, sem fechar escolas, envolvendo as crianças no processo do desenvolvimento do conhecimento e valorizando os educadores.

O que os pesquisadores não se atentaram, como deixa claro Oliveira (2019), é de que em si, o dito “Movimento Nacional” não existiu, podendo se aceitar que o dito

[...] Movimento Nacional da Educação do Campo se trata de uma articulação de movimentos que constroem uma estrutura não só escalar, mas de movimentos que se une “desde baixo” como contrapoder, demandando do Estado, se apropriando e ocupando esses espaços com suas próprias propostas educativas, negando propostas vindas “de cima pra baixo” (OLIVEIRA, 2019, p. 102).

Penetrando no âmago dos escritos de Munarim (2008a e b), na história do MST, das Conferências Nacionais, da Articulação Nacional e do Fórum Nacional, é possível observar que os pesquisadores poderiam ter percebido que as incertezas sobre o suposto “Movimento” acompanharam Munarim, sobretudo nas partes iniciais de seus escritos. Mas à medida que escrevia, parecia se convencer de que o dito “movimento” existia, convencendo os leitores que o “movimento” parecia real.

As publicações posteriores a 2009 se reportavam de forma direta ou indireta ao intitulado “*movimento*”, mas nem todas confirmavam sua existência, reservando-se a citar as obras de Munarim.

Ainda bem que houveram visões acadêmicas antagônicas, contrapondo-se, enriquecendo o debate e contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento social e acadêmico. Apesar dos antagonismos, há necessidade de se ater ao movimento dos movimentos sociais em não criar um “*movimento*” imaginário sem que de fato tenha existido. Uma coisa é a movimentação das organizações sociais que se articulam de diferentes formas, inclusive por fóruns, outra é a existência de um “*movimento*” enquanto tal.

Destaca-se por fim que o próprio Munarim, em 2011, referiu-se ao suposto “*movimento*” afirmando:

[...] importa reafirmar que o movimento social por políticas públicas de Educação do Campo que ocorre no Brasil, com maior visibilidade nessa última década, e que estou a chamar de Movimento Nacional de Educação do Campo, nasce e se sustenta fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento) (MUNARIM, 2011, p. 62).

Munarim (2011) evidencia que as ações “das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento)”, as chamam de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, o que confundiu e confunde dezenas de pesquisadores e estudiosos da temática Educação do Campo.

Considerações finais

A pesquisa investigou e analisou o intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” (MUNARIM, 2008a e b) ou sobre o que anos adiante Munarim chamou de “*Movimento por uma Educação do Campo*” (MUNARIM, 2011, p. 61) e não constatou a existência real de um movimento com este nome, mas sim um conjunto de movimentações sociais de educadoras e educadores que trabalham com os povos do campo, e não um movimento intitulado de “*Nacional*”.

Uma das autoras que no decorrer do estudo melhor analisou Munarim foi Oliveira (2019) e a mesma evidencia que o que é chamado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” não passa de movimentações de vários movimentos sociais, ou seja, de diferentes “sujeitos coletivos” do campo lutando por políticas educacionais para que ocorressem onde as crianças estivessem, no campo: assentamento, quilombo, aldeia, pequeno vilarejo, colônia, sempre respeitando a realidade daqueles povos e seu modo de vida, vestir, pensar, cantar e sonhar. Por isso o termo Educação do Campo.

Referências

ARAÚJO, Denise Silva. BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Re-**

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

vista de Educação Pública, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>.
Acesso em: 25 mai 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 317-363.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/236118496.pdf>. Acesso em: 08 jun 2022.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em:
<https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/educacao-do-campo-no-cenario-das-politicas-publicas-na-primeira-decada-do-seculo-21/view>. Acesso em: 14 fev 2023.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 19 a 22 de outubro de 2008b. Disponível em:
<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 25 mai 2022.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Revista **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008a. Disponível em:
https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/19/pdf_1. Acesso em: 24 mai 2022.

NERY, Israel José. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. As escalas geográficas de poder como formas de subordinação e insubordinação na luta pela Educação do Campo no Brasil. **Rev. NERA**. Presidente Prudente. V. 22, N. 46, pp. 79-105, Jan.-Abr./2019. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/5578/4681>. Acesso em: 09 jun 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, V. 18, Nº 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social - uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. Revista Brasileira de História da Educação. V. 20, N. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48413>. Acesso em: 08 jun 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097003.pdf>. Acesso em: 31 mai 2022.

AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROJETO DE EXTENSÃO “ESCOLAS DO CAMPO, COMUNIDADES E UNIVERSIDADE: INTERCAMBIO DE SABERES”

88

João Guilherme de Souza Corrêa
Docente (Coordenador/Orientador)

Unespar – Paranaguá
Grupo de Pesquisa Margem - Educação, Sociedade, Memória
joao.correa@unespar.edu.br

Luana Carla Bernardo
Bolsista recém-formada em Pedagogia (Coordenadora)
Unespar – Paranaguá
Grupo de Pesquisa Margem - Educação, Sociedade, Memória
lcb3012@gmail.com

Vitória Costa Silva Ferreira
Estudante bolsista (Pedagogia)
Unespar – Paranaguá
Grupo de Pesquisa Margem - Educação, Sociedade, Memória
propriavitoriasilva@icloud.com

Resumo: O presente trabalho se refere às ações do projeto de extensão “Escolas do campo, comunidades e universidade: intercâmbio de saberes”, vinculado ao programa de extensão “Universidade Sem Fronteiras” (Fundo Paraná/SETI), desenvolvido entre novembro de 2021 e outubro de 2022. De maneira geral, o projeto nasceu com a proposta de fazer uma aproximação da universidade – especialmente suas licenciaturas – com as comunidades camponesas do litoral do Paraná. Além do mais, o projeto também objetivou promover ações de difusão dos saberes tradicionais das comunidades e de suas respectivas escolas dando visibilidade às culturas locais. Entre as ações do projeto, destacamos: o Caderno Pedagógico sobre as Escolas do Campo do Litoral do Paraná, um material que está sendo elaborado coletivamente e pensado para ser uma ferramenta didática para uso no curso de Pedagogia, e por profissionais que atuam ou atuarão na educação do campo; a Aula Pública sobre o projeto, momento em que os bolsistas compartilharam suas experiências nas primeiras visitas as escolas e comunidades do campo; e o I Pannel sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná, um evento que levou para dentro da universidade, a cultura e as especificidades das comunidades escolares camponesas da região.

Palavras-chave: educação do campo; projeto de extensão; litoral do Paraná.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Introdução

A garantia formal que os sujeitos do campo (camponeses, indígenas, povos tradicionais, quilombolas, etc.) têm direito à uma educação escolar que respeite às suas especificidades e seja construída com sua participação é muito recente na história e na legislação brasileira. Data do final dos anos 1990 as primeiras articulações políticas institucionais que visaram disputar uma educação diferenciada para os povos que têm valores, cultura e uma forma de ser singulares em relação ao mundo urbano. Desde então, o que hoje já se chama de Educação do Campo avançou em diversos direitos, conquistando importantes marcos legais para o seu estabelecimento. Entretanto esse processo não é ausente de tensões várias. Ele ora avança, ora recua, sempre em disputa com outras concepções políticas e interesses econômicos poderosos.

No que se refere à legislação, são apenas das últimas duas décadas as diretrizes para a operacionalização em termos formais da Educação Básica das Escolas do Campo no Brasil. A construção de diretrizes municipais para a Educação do Campo não tem ainda uma década de existência e existem muitos municípios que sequer elaboraram as próprias orientações para seu território.

Embora os marcos legais sejam de fundamental importância para se consolidar qualquer modalidade de educação ofertada pelo poder público, algo que deve caminhar junto com eles é a articulação da sociedade civil. Em outros termos, uma legislação educacional faz mais sentido se, de fato, tiver uma vida social que a inspire. É dentro dessa perspectiva que a proposta para esse projeto de extensão foi elaborada.

Por meio desse artigo, apresentaremos as ações promovidas dentro do projeto a fim de alcançar o objetivo principal que é promover um intercâmbio de saberes entre as Escolas do Campo, as comunidades onde essas escolas estão inseridas e a universidade.

Escolas do Campo, Comunidades e Universidade: intercâmbio de saberes

O projeto “Escolas do Campo, Comunidades e Universidade: Intercâmbio de saberes” está vinculado ao Programa de extensão “Universidade Sem Fronteiras” que recebe recursos do Fundo Paraná/SETI e é coordenado pelo professor João Guilherme de Souza Corrêa, do colegiado de Pedagogia da Unespar - Campus Paranaguá, desenvolvido entre novembro de 2021 e outubro de 2022. Compuseram a equipe cinco bolsistas que foram selecionados por meio de edital.

De maneira geral, o projeto nasceu com a proposta de fazer uma aproximação da universidade – especialmente suas licenciaturas – com as comunidades camponesas do litoral do Paraná, tendo por intermédio as professoras e pedagogas das escolas do campo. Para tanto, buscamos valorizar as histórias e memórias destas comunidades, promover, em diálogo com elas, o reconhecimento dos seus saberes e fazeres e sua utilização nas práticas educativas das escolas do campo. Buscamos ainda contribuir na formação das pedagogas ao levar para a universidade os conhecimentos próprios das comunidades e os conhecimentos sobre elas. Além do mais, o projeto também objetivou promover ações de difusão dos saberes tradicionais das comunidades e de suas respectivas escolas dando visibilidade às culturas locais por meio de publicações, palestras e exposição de elementos da educação e cultura do campo à comunidade em geral.

Ações desenvolvidas pelo projeto

Dentre as ações e atividades organizadas e elaboradas a fim de alcançar os objetivos, destacamos três que consideramos as principais. A primeira é o *Caderno Pedagógico sobre as Escolas do Campo do Litoral do Paraná*, um material que está sendo elaborando coletivamente e pensado para ser uma ferramenta didática para uso no curso de Pedagogia e por profissionais que atuam ou atuarão na educação do campo na região litorânea do Paraná de maneira a contribuir com sua formação teórica e prática. A Segunda ação foi o evento que chamamos de *Aula Pública do Projeto de Extensão* –

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Escola do Campo, Comunidades e Universidade, em que os bolsistas do projeto compartilharam suas experiências nas primeiras visitas as escolas e comunidades do campo. A terceira foi o *I Painel sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná*, um evento que organizamos para levar a universidade a cultura e as especificidades das comunidades escolares camponesas da região.

Caderno Pedagógico sobre as Escolas do Campo do Litoral

A ideia de construir um caderno pedagógico surgiu durante a realização da primeira etapa de execução do projeto de extensão que consistiu em visitas de reconhecimento às escolas e suas comunidades. Nas rodas de conversa com os educadores e as educadoras dessas escolas, um dos temas que se tornou alvo de nossas reflexões foi a falta de um material didático que considerasse as identidades e especificidades das populações camponesas.

Visitamos sete instituições, mas em função das limitações do projeto, seria necessário fazer escolhas quanto ao número de escolas com que trabalharíamos. Optamos por trabalhar com quatro escolas: uma escola em região de colônia em Paranaguá, duas escolas em região de pequenos produtores e acampados da reforma agrária em Morretes e Antonina e uma escola em região de comunidades tradicionais - caíçaras e pescadores artesanais - também em Paranaguá. Foi realizada uma formação com a equipe sobre métodos qualitativos de pesquisa em ciências humanas e sobre a natureza da extensão universitária. E assim iniciamos a construção do caderno com ajuda da comunidade e a partir da comunidade. Nesse caderno estamos contando um pouco da história do lugar, da sua escola, fazer um levantamento dos seus saberes e fazeres, de seus elementos culturais únicos e dos conflitos e contradições.

Foram feitas diversas visitas à cada uma das escolas e também à sua respectiva comunidade para conhecer o território, conversar e entrevistar professoras e moradores. Para esse momento, utilizamos métodos qualitativos, que, por vezes, se mesclavam. O método da narrativa e da narrativa autobiográfica (GALVÃO, 2005), entrevistas abertas e semiestruturadas e história de vida e história oral (HAGUETE, 1987). Durante todo o

projeto também foi feito, a respeito das comunidades, um amplo levantamento bibliográfico em teses, dissertações, monografias, artigos, relatórios técnicos, textos jornalísticos e em redes sociais e etc.) e documental, junto à órgãos públicos (prefeituras e secretarias) e fontes particulares (Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, professoras, moradores, lideranças comunitárias).

O caderno pedagógico encontra-se em fase final de edição e deverá ser disponibilizado em formato virtual e impresso – todos livres para reprodução – até o final do mês de outubro de 2022.

Aula Pública do Projeto de Extensão – Escola do Campo, Comunidades e Universidade

A Aula Pública do Projeto de Extensão – Escola do Campo, Comunidades e Universidade foi um evento com certificação, que aconteceu no dia 22 de junho de 2022. A aula foi divulgada apenas entre as licenciaturas da Unespar *campus* Paranaguá. Recebemos 152 inscrições por meio da plataforma *Google Formulários* e desse total, 90 participaram efetivamente.

O objetivo da aula foi apresentar para a comunidade acadêmica as atividades desenvolvidas no projeto até então. Foi uma oportunidade para os bolsistas compartilharem com os estudantes ouvintes como está sendo a experiência de trabalhar em um projeto de extensão que tem como objeto de estudo a Educação do Campo. Por meio da aula eles apontaram a relação do projeto de extensão com a disciplina de Fundamentos da Educação do Campo, que passou a fazer parte da grade do curso de Pedagogia em 2018. Falaram sobre os temas abordados nas rodas de conversas que aconteceram durante as visitas às comunidades. A apresentação foi uma maneira de dar visibilidade e exposição de elementos da educação e cultura do campo à comunidade em geral, promovendo a difusão dos saberes tradicionais das comunidades e da escola do campo e propondo uma maior aproximação da universidade com as comunidades camponesas do litoral do Paraná.

No momento final da aula foi possível responder as perguntas dos ouvintes sobre a produção cultural de algumas comunidades e sobre a parte metodológica do Caderno

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Pedagógico que está sendo construído para contar a história das comunidades visitadas. Nesse momento de diálogo conhecemos algumas estudantes que se apresentaram como oriundas de escolas do campo e com isso refletimos sobre a dificuldade que enfrentam para dar continuidade aos estudos.

O evento: I Painele sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná

O I Painele sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná foi um evento com certificação, que aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2022. Foram 332 inscrições recebidas por meio da plataforma *Google Formulários*. Esse total é importante, pois representa o alcance do evento e o interesse da comunidade nesse tema. Durante as atividades uma lista de presença foi disponibilizada e isso nos permitiu contabilizar o número efetivo de participação. Foram 217 participantes na programação que se diversificou entre lançamento de livros, roda de conversa, palestras, oficinas, feira agroecológica e feira de artesanato.

Lançamento de livro e roda de conversa

Abrimos a programação do *I Painele sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná* com o Lançamento do Livro “Mestre Zeca - Fandango para não morrer” e roda de conversa sobre o Fandango Caiçara. A autora Angelica Ripari explicou sua trajetória de escrita e o que significou registrar em forma de livro a história de José Martins Filho, conhecido como Mestre Zeca ou Zeca da rabeca que é mestre de Fandango, artesão e rabequista de diversos grupos de Fandango. Além disso, se ressaltou a importância da obra para manter a tradição e cultura do fandango, que não é mais passada de pai para filho como era comum alguns anos atrás.

Outro participante da roda foi o professor José Carlos Muniz, que atua na educação básica e universitária. Uma de suas especializações é em História, Arte e Cultura, é autor premiado e fundador de vários grupos de fandango. Um dos temas abordados pelo professor José Muniz em forma de provocação aos ouvintes foi: o que entendemos ser o

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Fandango Caiçara. É a música? São os bailes? O professor levou os participantes da roda a refletirem sobre o fato de o Fandango ser a expressão cultural que reflete o modo de vida de agricultores e pescadores, essa cultura se perpetua na medida em que é compartilhada e assimilada pelas novas gerações. A fala do professor foi um incentivo aos ouvintes, futuros professores e professoras a trabalharem essa temática em sala de aula, fazendo com que o Fandango seja presente em suas práticas pedagógicas. Outra temática igualmente relevante foi a importância de sair da academia para conhecer a cultura local e trazer a cultura local para dentro da academia. O professor apontou a necessidade de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que tenham como objeto de pesquisa o Fandango Caiçara, pois, essa é uma maneira de manter viva essa cultura.

As palestras

As palestras do primeiro e do segundo dia de evento focaram em apresentar parte da diversidade de povos do campo do litoral do Paraná. Sabemos que, pescadores artesanais, populações indígenas, pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem-terra e quilombolas compõem o quadro de sujeitos do campo na região. Por isso, recebemos professoras que atuam em escolas rurais e do campo para compartilharem suas práticas. Conhecemos a Escola José Chemure, localizada na colônia Maria Luiza em Paranaguá. Conhecemos a Escola em Amparo, que é uma comunidade de pescadores também em Paranaguá. Conhecemos a Escola de Canhembora, uma região de agricultores em Morretes. As professoras apresentaram a comunidade onde a escola está inserida, falaram sobre a produção local, a cultura e a relação da comunidade com a escola. Apresentaram a escola, falando de suas práticas pedagógicas, de como relacionam os conteúdos disciplinares com a realidade dos estudantes, e dos projetos que existem nessas escolas. Um tema comum entre as palestras foi o preconceito com o sujeito do campo e as dificuldades que Escolas do Campo enfrentam. Destacamos as professoras Marli Rainert e Michelly Zella que encerraram sua apresentação com uma citação de

Arroyo em que este pesquisador aponta a dificuldade que é superar as visões negativas produzidas sobre os povos e instituições do campo.

Ainda sobre os povos que compõem a realidade do campo na região litorânea, conhecemos a Comunidade Agroflorestal José Lutzenberger localizada em Antonina, que faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Quem nos apresentou a comunidade foi Sara Wandenberg, falando sobre a realidade dos moradores do assentamento, como ele foi fundado, como era a área antes da ocupação das famílias e a implementação do sistema agroflorestal para a recuperação da biodiversidade. Além disso, a palestrante contou sobre sua formação em Pedagogia da Terra e as práticas com as crianças dentro da Comunidade. Essa palestra foi muito importante na luta contra o preconceito ainda existente na sociedade quando se trata do MTS. Entendemos que os pensamentos equivocados surgem da falta de conhecimento, nesse sentido os apontamentos da Sara contribuem para difundir a luta desses trabalhadores e o relevante papel que desempenham na preservação do meio ambiente.

A palestra do terceiro e último dia de evento trouxe uma perspectiva geral da Educação do Campo no Brasil. O palestrante foi o professor Fernando José Martins da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Na ocasião ele lançou seu livro “Escola e Educação do Campo”, apresentou alguns temas dos capítulos e compartilhou suas vivências enquanto professor que pesquisa Educação do Campo. Outros temas que fizeram parte da fala do professor Fernando foram; os marcos legais para a construção da Educação do Campo; a importância dos movimentos sociais na luta pela implementação da Educação do Campo em escolas das áreas rurais e os desafios que ainda existem para uma educação do Campo de qualidade.

A oficina

A oficina “Da horta a prateleira - Certificação orgânica e horta nas escolas” foi ministrada pela agrônoma Livia Maria Alves Costa. O conteúdo programático da oficina foi: o funcionamento da agricultura orgânica, como plantar; como eliminar os agrotóxicos e produzir caldas orgânicas; como fazer a transição de uma produção convencional

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

para a orgânica. Como preparar uma horta orgânica na escola, materiais necessários, melhor local e em qual época plantar, beneficiamento de produtos orgânicos como geleias e compotas.

Essa atividade visou atender uma demanda das escolas que é a horta orgânica. Essa demanda foi observada a partir das nossas visitas a essas escolas e da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos que comumente apontam para a implementação de uma horta. Muitas escolas começaram projetos com horta ou planejam começar, mas falta conhecimento específicos para iniciar ou manter o projeto. Por meio dessa oficina ofertamos aos futuros profissionais o conhecimento para iniciar um trabalho com horta na escola. Acreditamos que os conhecimentos compartilhados nessa oficina são de extrema importância para as futuras professoras que atuarão nas escolas da área rural e urbana. Os conteúdos foram abordados de forma dinâmica pela palestrante, por meio de slides e a partir das experiências dos participantes com esse tema.

As feiras e o baile

Além das programações descritas acima com certificação para os participantes, fizeram parte do *I Painel sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná* uma feira agroecológica, uma feira de artesanato e um baile de Fandango, todas essas atividades foram realizadas no pátio da Unespar *campus* Paranaguá.

Participaram da feira agroecológica os agricultores da Comunidade Agroflorestal José Lutzenberger de Antonina. Os produtos comercializados foram: doces, geleias, conservas, cachaça, rapadura e verduras, como: cenoura, beterraba, vagem, repolho, brócolis entre outros. Os estudantes que passavam pela banca ficaram admirados com a qualidade dos produtos, todos frescos, graúdos e livres do uso de agrotóxicos. Teve também degustação de rapadura e cachaça que atraiu ainda mais pessoas para comprar. Muitos que passavam por ali perguntavam de onde vinham aqueles produtos e ao saber que era proveniente de uma comunidade do MST queriam mais informações. Esse fato nos levou a pensar sobre a importância de mostrar na prática a contribuição do MST para a sociedade por meio da produção agroecológica e consequentemente da luta con-

tra a lógica hegemônica do agronegócio que com suas tecnologias e mecanização é tida como grande produtor de alimentos. No entanto, sabemos que o “agro”, que muitos pensam conhecer, é dos latifúndios, dos grandes donos de terra que produzem para exportação e não tem compromisso em alimentar a população.

Participaram da feira de artesanato 2 artesãs de Paranaguá, 1 de Morrete e artesãos de uma comunidade indígena de Pontal do Paraná. As artesãs de Paranaguá usam como matéria prima o cipó e a madeira, elas comercializaram itens como: cachepô, imã decorativo, bolsas, esteiras, esculturas de animais, pendentes para lâmpadas, cestos, arandelas, descanso de panela, entre outros. A artesã de Morretes utiliza a fibra de bananeira para produzir: bolsas, chapéus, carteiras, imãs, relógios, porta latinha, soulsplat, entre outros. Representando Pontal do Paraná estiveram presentes na feira artesãos da comunidade indígena Guavira-Ty. Seus produtos são muito ricos em cores e criatividade, abrilhantaram a programação. Eles produzem itens como: cestos, pulseiras, brincos e colares de miçangas, objetos em madeira, instrumentos da cultura indígena e outros. A feira de artesanato foi um momento significativo para os participantes, visto que, puderam comprar e entender um pouco mais os saberes relacionados a forma de confeccionar as peças. Ao dialogarem com as artesãs puderam ouvir suas narrativas sobre o modo de fazer e como aprenderam o ofício.

Para encerrar o evento teve baile de Fandango com o grupo Fandanguará, de Guaraqueçaba. Eles se apresentaram com 14 participantes, entre tocadores e batedores. Executaram diversas músicas e danças coreografadas com a batida do tamanco que é realizada pelos homens acompanhados das mulheres que rodam suas longas saias. A apresentação alternou entre momentos do fandango batido e do fandango bailado. No fandango batido o ritmo da canção é marcado pelo batido do tamanco, já no fandango bailado as canções são tocadas para serem dançadas pelos casais. Foi muito satisfatório para nós, organizadores, ver o envolvimento dos estudantes presentes, dançando e prestigiando essa expressão do patrimônio imaterial brasileiro que é o Fandango Caiçara.

Considerações finais

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

As ações desenvolvidas por meio do projeto demonstram que temos conseguido alcançar os objetivos, incluindo as comunidades camponesas e suas escolas nas discussões acadêmicas locais. Por meio dessas ações a comunidade acadêmica tem conhecido as histórias, os saberes e fazeres dos povos campesinos da região. Isso tem contribuído para fortalecer entre estudantes a consciência da importância das escolas do campo, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Outro resultado importante tem sido a realização do próprio intercâmbio de saberes, onde não só a universidade leva às comunidades objetos da ação extensionista e suas concepções epistemológicas, mas também aprende humildemente com e sobre os saberes delas.

Referências

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. Disponível em: encr.pw/Ujzca. Acesso em: 31 mar. 2022.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.

A MÚSICA EM ESCOLAS DO CAMPO DO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE

Juari de Souza Pereira¹⁰
juari2016@hotmail.com

Neide Batista Moreira Silva¹¹
Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-
UNESPAR-CNPQ)
neidebatista-1976@hotmail.com

Elias Canuto Brandão¹²
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Paranavaí)
Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-
UNESPAR-CNPQ)
eliasbrandao.unespar@gmail.com

Resumo: O artigo analisa as músicas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e Colégio Estadual Centrão do Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte-PR entre os anos de 2014 e 2015, e sua essência e importância na luta por uma educação de qualidade no campo, por meio de trabalhos que estimulem aos sujeitos na construção de sua identidade, frente os conflitos que marcam as relações sociais no campo. Objetiva evidenciar a importância da música no desenvolvimento do conhecimento e na formação dos estudantes, vez que amplia os sentidos, a consciência educacional, social e cultural. A metodologia foi qualitativa de análise crítica da prática da música na Escola e Colégio do assentamento, perpassando autores que pensam e analisam a Educação do Campo. Justifica-se pela importância de entender as relações estabelecidas entre o tripé arte, educação do e no campo e a sociedade, buscando-se

¹⁰ Professor de Artes Visuais da Escola de Educação Especial APAE Santa Helena, município de Marilena - PR. E-mail: juari2016@hotmail.com.

¹¹ Professora da Educação Especial e Pedagoga do Colégio Estadual Castro Alves, município de Querência do Norte-PR; Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Monteiro Lobato – Querência do Norte-PR; Especialista em Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos; Especialista em Educação Especial Inclusiva; Especialista em Psicopedagogia – Práticas Interventivas; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC – UNESPAR - CNPq); Representante do Município de Querência do Norte na APP Sindicato – NS de Paranavaí. E-mail: neidebatista-1976@hotmail.com.

¹² Doutor em Sociologia; Docente do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em *Ensino: Formação Docente Interdisciplinar*, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí-PR; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GESPEDIC - UNESPAR- CNPq); Diretor do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da UNESPAR-Campus Paranavaí; Integrante da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

alternativas que fortaleçam e favoreçam a construção da identidade dos jovens através da música, de forma que compreendam a necessidade da pertença ao campo, à terra, à natureza, à agroecologia. Desta forma, pensar a aprendizagem de música como ato educativo na escola do campo, exige esforço pedagógico dos educadores, vez que transforma a escola e aqueles que dela fazem parte.

Palavras-chave: Música, Educação do Campo, Educador/educando, Luta.

Introdução

Tratar da música na escola, é um desafio que resulta em descobertas interessantes, visto o quanto a mesma contribui no desenvolvimento da aprendizagem da criança e do adolescente. Se a mesma é ouvida e utilizada no trabalho, no lazer e nas viagens, por que não no estudo e na formação, visto que todos os momentos, estamos rodeados de sons? São os sons do corpo, da natureza, das músicas tocadas nos rádios, aparelhos de som ou celulares, voz das pessoas, buzinas dos carros, ônibus, barulho das crianças e etc. Gostando ou não, ouvimos sons o tempo todo, mesmo enquanto dormimos.

A música tem como fonte de trabalho o som e deve ser trabalhada na escola, da mesma maneira que as outras linguagens artísticas, seguindo algumas orientações.

Para compreender e trabalhar com a música na Educação do Campo, é preciso considerá-la como uma linguagem artística, por meio da qual o homem conhece, expressa e compreende a realidade humana, pensando na relação entre a atividade de apreciação e produção musical, a realidade cultural da escola como ponto de partida do trabalho, e a articulação entre os conteúdos dos diversos grupos sociais e educacionais.

Neste sentido e com este olhar, o objetivo do estudo é compreender a música a partir de realidades concreta da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e Colégio Estadual Centrão, do Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte-PR, entre 2014 e 2015, visto que a construção da identidade dos jovens assentados faz parte da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para o estudo, adotou-se um método qualitativo de análise crítica da utilização prática da música na, perpassando autores que pensam e analisam a Educação do Campo.

A Educação do Campo na esfera da política pública

A Educação do Campo tem conquistado espaço na esfera da política pública em nível nacional, em função da atuação dos movimentos sociais do campo e das cidades, e da abertura política nas instâncias governamentais entre 2003 e 2015, prejudicada a partir de 2016.

Tratando-se do campo, tudo é árduo no cotidiano da vida do trabalhador. Trabalho com a terra; intempéries climáticas; busca de melhores preços para os produtos agrícolas; dura vida das crianças na busca de acesso à escola, e longas distâncias até a escola mais próxima da residência para concluírem os anos iniciais da Educação Fundamental. Outra luta cotidiana se inicia quando chegam ao Ensino Médio.

São situações reais como estas que leva o MST a lutar por uma educação onde as crianças se encontram, como estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), e a luta, além de serem princípios para o MST, fazem parte de sua prática pedagógica das lutas em acampamentos e nas escolas dos assentamentos.

Estes são princípios fundamentais para o MST e suas práxis pedagógicas, assim como os acampamentos, que são organizados por idosos, adultos, jovens e crianças, que não só ocupam a terra, como se envolvem com o domínio do mundo letrado, num processo de formação singular e coletivo nas ocupações. Seus integrantes são constituídos por trabalhadores Sem Terra que realizam ocupações de terras, atos públicos, mobilizações, marchas, ocupações (tanto de prédios públicos ou terras improdutivas), na tentativa de levar os governos a cumprirem as agendas estabelecidas com o movimento, evidenciando a necessidade de ter uma Reforma Agrária justa e urgente (COMILO, 2014, p. 131).

Um erro histórico foi ver os povos do campo como receptores agradecidos de dádivas das elites “compassivas”. Abria-se uma escolinha rural como dádiva do

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

fazendeiro ou do político. Nas últimas décadas, os povos do campo, de agradecidos receptores de dádivas foram esquecidos e escolas antes abertas foram fechadas, contribuindo com o avanço do êxodo rural, com o desequilíbrio no campo – concentração da terra em poucas mãos – e os sujeitos do campo com consciência social e política, de sujeitos passivos passaram a sujeitos políticos coletivos, cobrando políticas públicas e lutando por direitos. Como afirma Fernandes:

O campo é lugar de vida, onde, as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de da produção e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra (FERNANDES, 2002, p. 92).

Destaca-se que o pensamento urbano ainda domina parte considerável da sociedade, sobretudo parte dos povos do campo como acampados, assentados, ribeirinhos, indígenas, povos da floresta e quilombolas. Milhares vivem nestes espaços pensando e agindo como se representante do capitalista, do dominador. É o pensamento burguês, urbano dominando o pensamento do trabalhador. E é o que ocorre em relação a quem reside nas cidades. Estes veem os trabalhadores do campo como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas. Porém, os movimentos sociais do campo têm procurado reverter essas imagens à medida da organização em movimento, associação, cooperativas, possibilitando que os sujeitos do campo participem e se tornam dinâmicos, politizados e organizados, porém, não tem evitado a migração, sobretudo dos jovens, para os centros urbanos, e à medida que os pais morrem ou mudam para a cidade para acompanhar os filhos, a área de terra é abandonada ou vendida.

Por outro lado, os povos do campo, sobretudo os camponeses assentados estão lutando por reescrever e redesenhar suas histórias, transformando o campo em lugar de produção de conhecimento e qualidade de vida e a música tem contribuindo no resgate da história da luta e das conquistas na construção da identidade dos estudantes camponeses, e “igualdade de oportunidades”, evitando que o campo se torne um oásis, formado por latifúndios, gados, cana e laranja.

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica (ARROYO, 1982, p. 5).

A escola e o colégio do assentamento aqui estudado, localizados em uma área de Reforma Agrária, são frutos da luta dos assentados e camponeses por uma educação de qualidade no lugar onde vivem. Contam com a auto-organização dos educandos e com a organização da comunidade local na escolha dos temas e do conteúdo que estudam durante o ano letivo, levando em consideração a pedagogia do MST, que é sempre uma ação coletiva, visando a democratização dos saberes acumulados cientificamente, ao longo da história.

A pedagogia do MST busca ser dialógica e dialética. Possui íntima relação com a realidade, pois traz para o interior da sala de aula, as ações e reflexões dos trabalhadores que formam a identidade do Movimento Sem Terra. A identidade dos trabalhadores é trazida para a sala de aula através de uma pedagogia que trabalha as vivências, emoções, dores, místicas e ações (COMILO, 2008, p. 12).

Assim, pensar a aprendizagem como ato educativo, exige esforço pedagógico que atue na direção de desenvolver a cidadania e a música é um excelente recurso para a sua viabilização, e tem sido utilizada e explorada sobretudo na Escola Camponesa Municipal.

O processo da música

É no campo do desenvolvimento do conhecimento a partir da escola que os educadores do campo se preocupam para que o estudante compreenda o processo da música e a importância em trabalhá-la como linguagem artística, por meio da qual o homem conhece, expressa e compreende a realidade humana. Neste sentido, pensa-se na relação da atividade de apreciação musical que pressupõe o acesso a diversas manifestações artísticas como forma de o estudante familiarizar-se com a música e

compreender que ela também mostra a realidade e o modo de ver o mundo. A música vai além do simplesmente ouvi-la.

Em um trabalho com a música, ao ouvi-la com os estudantes, deve-se garantir que o mesmo a ouça, analisando-a e obtendo informações para além dela, como a época e o local em que foi escrita e produzida, dialogando sobre o que se ouve, estabelecendo relações com outras músicas e sons conhecidas, identificando instrumentos musicais, conhecendo a biografia do compositor ou intérprete e etc.

A música não pinta o amor ou as aspirações de um indivíduo em dadas circunstâncias, ela pinta a própria paixão, o próprio amor, a própria aspiração. A música supera as particularidades que distinguem e estreitam, transcendendo as variações acidentais acessórias, ela nos faz viver uma generalidade, porém concreta e imediata; o que a generalidade do conceito ou da palavra não chega a realizar (SNYDERS, 1997, p. 104).

Portanto, um dos pontos importantes do trabalho com música, na escola, é garantir que exista uma relação direta entre as atividades de produção e apreciação artística. Os benefícios de uma boa iniciação musical se estenderão a todas as áreas da aprendizagem. Quando o estudante está cantando, tocando ou ouvindo uma melodia, está aprendendo muitas outras coisas, como ritmo, afinação ou a apreciação artística.

Investir nos primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é a linguagem musical, a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles, e de acordo com Apolinário (2018), pode contribuir com a aprendizagem das diferentes matérias estudadas em sala.

A relação da música com as matérias é uma forma lúdica e válida para que seja feito em sala de aula, pelo fato de poder abranger duas áreas e várias matérias ao mesmo tempo. Pode-se interligar ao dia a dia e aprimorar a memorização, a música tem esse poder de contribuir e reter informações, juntamente com a melodia (APOLINÁRIO, 2018, p. 15).

Com a música os educandos exercitam habilidades que serão exigidas durante os anos seguintes, como os usos da métrica nas letras e as noções de rima e ritmo,

contribuindo para com as descobertas e a criatividade. Nesse sentido, Oliveira (2020) expressa ser importante,

[...] explorar as manifestações de subjetividades dos alunos campesinos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por meio de seus gostos musicais e de suas relações com o universo sonoro, ampliando suas habilidades de escuta e compreensão musical e superando preconceitos que muitas vezes levamos para a sala de aula. Uma proposta pensada como uma forma de pensar com os alunos campesinos, e não para ou sobre eles (OLIVEIRA, 2020, pp. 100-101).

A música além de ser forte aliada no ensino/aprendizagem, ajuda o estudante afinar a sensibilidade, aumentar a capacidade de concentração, desenvolver o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções. Nesse sentido, é importante que a educação musical seja incentivada e desenvolvida desde os níveis mais elementares da escolarização das crianças.

Nas escolas do campo, a música é um símbolo de luta e da militância e é trabalhada através da mística e apresentações, fazendo parte do cotidiano dos estudantes e contribuindo com a Educação do Campo, prática pedagógica e exercício de recuperação das características da trajetória de vida do camponês. Vale destacar que a prática social produz esclarecimentos sobre as condições materiais de nossa existência, levando a modificações na própria prática de educar, pesquisar e de aprender, ampliando o conhecimento. Santos (1997 apud Paraná, 2010) afirma que o conhecimento é uma forma de autoconhecimento e contribui com a clareza sobre o que é escola rural e escola do campo, e neste sentido, a música é um contributo indispensável.

Pela música é possível conjecturar o campo brasileiro marcado por sujeitos históricos que estão em constantes lutas e disputas. Por um lado, quem muito concentra, luta pela acumulação da riqueza e da propriedade, e por outro, os trabalhadores do campo luta pela terra como um lugar de moradia e trabalho. Neste contexto, quem é este trabalhador camponês, e como a música pode contribuir na identificação de suas fragilidades diante das políticas públicas e na busca de melhores condições de vida, sem

perderem a sua identidade camponesa, seja como criança, jovem ou adulto, na escola ou no trabalho, no campo ou na cidade.

Escola do MST que procura trabalhar a Educação do Campo e utilizar a música como parte da aprendizagem, além de garantir o resgate das experiências de luta dos educandos e suas famílias, desafia-se pensar práticas que fortaleçam os estudantes, a postura humana e os valores aprendidos na luta, sem esquecer a indignação às injustiças, contestação social, e serem criativos diante das situações difíceis e desafiantes.

Em uma escola que se organiza, educa através das novas relações sociais que produz e reproduz alteridade, problematizando e propondo mudanças sociais e políticas, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e ideais, a música eleva a autoestima e contagia quem dela participa.

A música é parte dos movimentos sociais do campo, assim como é parte mesmo antes dos movimentos sociais organizados, e por isto o título de “músicas raízes”. Pela música se explora pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade, e a torna popular, pública, social, de todos.

A música fala, trata e canta o campo, as tensões, os valores, concepções e práticas de quem vive e trabalha no campo. Canta o sofrimento, as alegrias, decepções, amores e sonhos, morte e vida. Ou seja,

A música dentro desse contexto começando pela cultura entra na individualidade, fazendo parte da identidade desta população que cantam e encantam contando suas histórias através da música. É uma forma de expressão esta arte, por isso todos se utilizam dela para expor sentimentos, e o sentimento deste povo é indignação, porém, o coração vibra de muita alegria e simplicidade com mínimas conquistas (APOLINÁRIO, 2018, p. 21).

Incorporar na música as interrogações que ocorrem no campo, nas estradas em direção à escola, na família camponesa e na sala de aula, contribui para com a escola do campo, os currículos, as didáticas e a formação dos profissionais da educação.

A música é trabalhada de forma banal na maioria das escolas públicas e mesmo em escolas intituladas do campo não é utilizada como poderia ser, a não ser em datas comemorativas, sem que se faça análise crítica sobre ela.

Em algumas escolas do campo, principalmente as que estão localizadas em áreas de assentamentos, costumam e outras costumavam utilizar a música como um instrumento de construção e formação da identidade de seus estudantes para que se reconheçam enquanto sujeitos responsáveis pela construção da sua própria história. Utilizava-se a música no início e término das atividades escolares por meio da música para relembrar a história da luta. Nessas situações, a música é um meio de proteção cultural das lutas sociais dos sujeitos que fazem e vivenciam essas lutas, priorizando o trabalho coletivo. É uma representação da realidade na qual se vive e é expressada por meio de gestos, mostrando a luta social dos militantes do MST contra a classe burguesa e dominante.

As músicas compostas por artistas camponeses e militantes populares, em suas vivências e lutas diárias pela sobrevivência, falam do cotidiano dos camponeses e por esse motivo, torna-se um instrumento favorável para construção da identidade de nossos estudantes enquanto sujeitos pensantes e atuantes na sociedade na qual estão inseridos.

O trabalho com música

Antes de realizar um trabalho com a música é necessário fazer um bom planejamento e fazer alguns questionamentos: o que diz a letra; o que realmente pretende passar; qual o seu contexto histórico; que análise podemos fazer; entre outras coisas.

Esses questionamentos nem sempre são pensados pelos professores que, na maioria das vezes, apenas reproduzem o que a mídia apresenta sem se preocuparem com a mensagem que as mesmas passam.

Eis assim a importância de se planejar e pensar no objetivo que se quer alcançar. O que quer que o educando aprenda? Que ações se quer que seja desenvolvida? Portanto, precisa-se seguir critérios para desenvolver um trabalho sólido na área da

música, como: o que entendo de música? o que preciso fazer antes de iniciar um trabalho com a música? o que se quer que o educando aprenda com essa ou aquela música? As questões nos direcionam a compreender os motivos pelos quais escolas do campo organizam projetos musicais, sempre com um olhar para os sujeitos do campo, a exemplo do Projeto Música ao Campo, no Assentamento Taquaral, Município de Corumbá-MS.

A motivação maior quanto à implantação do Projeto Música ao Campo, na Escola Monte Azul, foi a necessidade de se ter práticas culturais capazes de formar sujeitos protagonistas de um campo onde a perspectiva não se daria como um ambiente apenas de produção agropecuária, mas um lugar de bem-viver, onde a música ocupa uma posição fundamental na constituição identitária camponesa (PEREIRA, 2016, p. 64).

Trabalhar com a música nas escolas do campo de modo que a mesma possa contribuir e auxiliar no processo de construção da identidade dos sujeitos é um desafio necessário. Saber analisar e diferenciar/selecionar as músicas que falam da realidade do camponês é um ponto positivo.

Antes de leva-la para a sala de aula é fundamental ter o mínimo de conhecimento sobre a mesma e conhecer o seu contexto histórico: em qual situação foi composta e o que o autor propõe passar para quem a ouve? Pode-se criar coreografias e propor apresentações artísticas englobando as disciplinas, inclusive a Educação Física.

O conhecimento sistematizado na área da música oportuniza aos sujeitos do campo possibilidades idênticas de direitos, mesmo que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se na igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais.

A música pode ser usada como um instrumento de conscientização política e de luta social, bem como favorecer e estimular a construção da identidade dos sujeitos do campo. Pois, é capaz de transformar a realidade e é um excelente recurso que proporciona o desenvolvimento da coordenação motora, audição, memória, atenção e manifestação de sentimentos.

Por fim, além de favorecer a construção da identidade dos sujeitos do campo, a utilização da música em sala de aula, favorece a integração entre educador/educando e educando/educando, possibilitando um conhecimento sólido, contribui para o exercício conjunto e complementar da aprendizagem e da cidadania.

Conclusão

A música é uma forma de arte que se faz presente em todas as culturas. Traz grandes benfeitorias à pessoa que a pratica, bem como melhorias já comprovadas pela ciência, na qualidade de vida dos indivíduos.

A música é um instrumento de conscientização política e social, por isso, faz-se necessário utilizá-la em sala de aula para auxiliar no processo de construção da identidade dos estudantes. Além de favorecer na construção da identidade dos sujeitos do campo, a utilização da música em sala de aula, favorece a integração entre educador/educando e educando/educando.

Trabalhar com a música nas escolas do campo de modo que a mesma possa contribuir e auxiliar no processo de construção da identidade dos sujeitos é um desafio grande e necessário.

O conhecimento sistematizado na área da música oportuniza aos sujeitos do campo possibilidades idênticas de direitos, mesmo que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais.

A música pode ser vista como um meio de comunicação, criação, expressão e socialização do ser humano, podendo estar presente na escola no campo ou na cidade, pois, ela é um lugar de convívio social, aprendizado e trocas de experiências.

Desta forma, pensar a aprendizagem de música como ato educativo na escola do campo, exige esforço pedagógico dos educadores, vez que transforma a escola e aqueles que dela fazem parte.

Referências

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

APOLINÁRIO, Emily Silva. **Música**: uma possibilidade na educação do campo. João Pessoa, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13927/4/ESA26062018.pdf>.

Acesso em: 07 mar. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: INEP, 1982.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jul. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 18 jul. 2018.

COMILO, Maria Edi da Silva. **Políticas de Educação do Campo no Paraná**: a práxis na Educação do Campo no Assentamento Pontal do Tigre. Defesa de Mestrado, 2014 - Universidade Estadual de Maringá.

_____. **A construção coletiva da Escola Chico Mendes e sua história**. 1 ed. Porto Alegre: Edições, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: [s.n.], 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 4).

OLIVEIRA, Luana. Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists. **Revista Música na Educação Básica**. V. 10, n. 12, 2020. Disponível em:

http://www.abemededucacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/218#:~:text=Defendendo%20a%20necessidade%20de%20ouvir,acolhimento%20da%20subjetividade%20do%20outro. Acesso em: 07 mar 2023.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Secretaria de Estado da Educação Superintendência de educação. **As escolas públicas do campo no estado do Paraná**: uma identidade em construção. Curitiba: SEED, 2010.

PEREIRA, Sérgio da Silva. **Música ao campo**: Uma proposta de educação musical no campo. Revista Nupeart, Volume 15, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/download/8831/6376/28755&cd=17&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 07 mar 2023.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/



Materialidade, Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

24 a 26 de outubro de 2022

SNYDERS, George. *A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

EXPOSIÇÃO A AGROTÓXICOS NA ATIVIDADE AGRÍCOLA: UMA ANÁLISE DE RISCOS À SAÚDE DOS TRABALHADORES RURAIS

112

Valdirene Soares dos Santos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP -Câmpus de Marília
Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-
UNESPAR-CNPQ)
E-mail: valdirenesantos@unesp.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as possíveis consequências do uso de agrotóxicos nos alimentos. Desde 2008, o Brasil ocupa a liderança no ranking mundial de uso – consumo – de agrotóxicos, e de acordo com a Anvisa, nos últimos 10 anos, a utilização mundial desse tipo de substância aumentou 93%. Metodologia: A pesquisa é de caráter qualitativa, iniciando pelo levantamento bibliográfico, descrição e discussão, e a fundamentação teórica está embasada em autores que abordam temas na área. Resultados e Discussões: os resultados mostraram que o Brasil encerrou 2021 com 562 agrotóxicos liberados, maior número da série histórica iniciada em 2000 pelo Ministério da Agricultura. A falta do uso do equipamento de proteção e a ausência de higiene após o contato com o agrotóxico comprometem a saúde do trabalhador rural, gerando diversas patologias evitáveis decorrentes do alto índice de agrotóxicos no organismo. Conclusão: Em linhas gerais, constatamos que a, exposição aos agrotóxicos pode causar alterações celulares e, conseqüentemente, pode estar associada a alguns tipos de câncer, como neoplasia no cérebro, linfoma não-Hodgkin, melanoma cutâneo, câncer no sistema digestivo, sistemas genitais masculino e feminino, sistema urinário, sistema respiratório, câncer de mama e câncer de esôfago.

Palavras-chave: Agrotóxicos, Alimentos, Contaminação, Saúde, Trabalhador rural.

Introdução

O Brasil vem sendo o país com maior consumo de agrotóxicos, decorrente do desenvolvimento do agronegócio no setor econômico. Sua utilização em larga escala é responsável por um grande número de mortes e doenças dos trabalhadores, além das

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

consequências ao meio ambiente e do agravo nas condições de saúde da população consumidora dos alimentos.

Os agrotóxicos e afins de uso fitossanitário em área agrícola constituem insumos de fundamental importância para a agricultura atual, no que diz respeito ao manejo integrado de pragas, plantas daninhas e agentes causadores de doenças.

Para dar início a esse trabalho levamos em consideração a seguinte pergunta: sendo o Brasil considerado um dos países que mais utilizam agrotóxicos, como promover e preservar a saúde dos agricultores e trabalhadores rurais?

Sabe-se que os impactos adversos da exposição aos agrotóxicos dependem das características químicas, da quantidade absorvida ou ingerida, do tempo de exposição e das condições gerais de saúde da pessoa exposta, sendo divididos em agudos e crônicos (Organização Pan-Americana da Saúde & Organização Mundial da Saúde [OPAS e OMS], 1996; Rigotto & Aguiar, 2015).

Com advento das tecnologias houve avanços significativos para agricultura, mas também gerou resultados negativos, pois, cerca de um milhão de pessoas intoxicadas por agrotóxicos de 3.000 à 20.000 são levadas a óbito. Dados do IBGE (2010) constatou que pouco mais da metade dos jovens (15 a 29 anos) que vivem no campo é formada por homens (53%) e que cerca de quatro milhões ou 50% do total dessa população está na região Nordeste.

Destaca-se que não parou nos insumos químicos, veio também a mecanização, monocultivo, sementes geneticamente modificadas entre outros, dando início ao que se chama de modernização da agricultura.

Os trabalhadores agrícolas representam uma população fortemente exposta aos agrotóxicos e desta forma, estão suscetíveis a grandes riscos de intoxicação (RIBEIRO & MELLA, 2007).

Portanto, atualmente o mais urgente é discutir com a população a Política Nacional de Redução de Agrotóxicos (PL nº 6670/2016). O Conselho Nacional de Saúde (CNS) repudiou a aprovação do Projeto de Lei (PL) nº 6299/2022, conhecido como Pacote do Veneno, que flexibiliza o controle e a aprovação de agrotóxicos no Brasil e concentra as decisões junto ao Ministério da Agricultura. O colegiado também

recomendou a votação e aprovação do PL nº 6670/2016, que institui a Política Nacional de Redução de Agrotóxicos (Pnara).

Cabe destacar que o Pacote do Veneno, foi aprovado em fevereiro pela Câmara dos Deputados, com 301 votos a favor contra 150 votos desfavoráveis e 2 abstenções. Devido às mudanças aprovadas pelos deputados, o projeto segue para votação no Senado Federal.

Com os atuais níveis de agrotóxicos nos alimentos e na água que consumimos, são urgentes a implementação de medidas para a diminuição do consumo dos agrotóxicos e, ao mesmo tempo, o incentivo massivo para a agricultura familiar e a agroecológica.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é construir um panorama sócio-histórico sobre o uso de agrotóxicos no Brasil, destacando os estágios da inserção desses, ressaltando a problemática do uso de agrotóxicos pelos trabalhadores rurais e de cunho sócio- ambiental.

Diante do exposto, realizamos uma revisão bibliográfica nas bases de dados do SciELO e do Portal da CAPES voltado sobre o uso de agrotóxicos por trabalhadores rurais. Ao definir os descritores; “Agrotóxicos”, “Contaminação”, “Trabalhador rural” e “Educação”, realizamos o cruzamento dos três unitermos e obtivemos 121 artigos.

Já no Portal da CAPES, encontramos 130 (cento e trinta) dissertações de mestrado. Vale ressaltar que os resultados encontrados são parciais, tendo em vista novas publicações que ocorrem diariamente. Dos 18 (dezoito) artigos da SciELO, selecionamos apenas 3 (três), uma vez que os outros 15 (quinze) não contemplavam o tema da proposta desta pesquisa. Em relação ao Portal da CAPES, das 130 (cento trinta) dissertações, encontramos apenas 19 (dezenove) resumos relacionados à temática. Importante ressaltar que não obtivemos acesso aos trabalhos completos, apenas aos resumos.

Destacamos que só em 2022, foi autorizado o uso de 562 novos agrotóxicos no Brasil, muitos deles importados da Europa e da América do Norte. Vários destes pesticidas têm seu uso proibido nos países onde são produzidos, mas as empresas continuam exportando para lugares com legislação mais permissiva, como o Brasil. Em

casos de exposição contínua, os agrotóxicos podem se acumular nos organismos, causando inflamações crônicas e doenças autoimunes. Esses compostos também podem passar ao longo da cadeia alimentar e serem encontrados até mesmo no leite materno.

Um dos grandes problemas é que os agrotóxicos são altamente persistentes, ou seja, permanecem na água e solo por longo tempo, além de serem carregados pelo ar, o que aumenta o seu potencial de contaminação. Dados do Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano (Sisagua), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, mostra que neste ano foi detectada, em mais de 2,3 mil cidades brasileiras, água “potável” contaminada por agrotóxicos.

Assim, pesquisas vêm demonstrando o crescente aumento do uso de agrotóxicos na agricultura convencional no Brasil e no mundo, acarretando maior exposição ao produtor rural, ao consumidor e ao meio ambiente. Diante disso, torna-se importante identificar por meio de uma revisão integrativa, quais os impactos que esses insumos químicos têm causado, tanto à saúde humana quanto ao meio ambiente, para dessa forma facilitar a argumentação contra o uso indiscriminado desses insumos.

Contexto histórico dos agrotóxicos no meio agrícola

Na literatura, há relatos de fumicultores contaminados por agrotóxicos. Qual é a especificidade desse tipo de plantio em relação ao uso de agrotóxicos? Por que há casos de contaminação e doenças crônicas associados aos trabalhadores desse segmento?

A plantação de fumo envolve várias etapas: preparo da terra, semeadura, manejos na plantação, colheita, secagem, classificação e o enfardamento das folhas para comercialização. Todas as etapas são realizadas manualmente e até a etapa de colheita são utilizados agrotóxicos, e os trabalhadores estão diretamente expostos a diferentes agrotóxicos de forma intensa. Além disso, a partir das etapas da colheita, eles estão sujeitos às intoxicações por folha verde do tabaco, que são intoxicações agudas que provocam mal-estar.

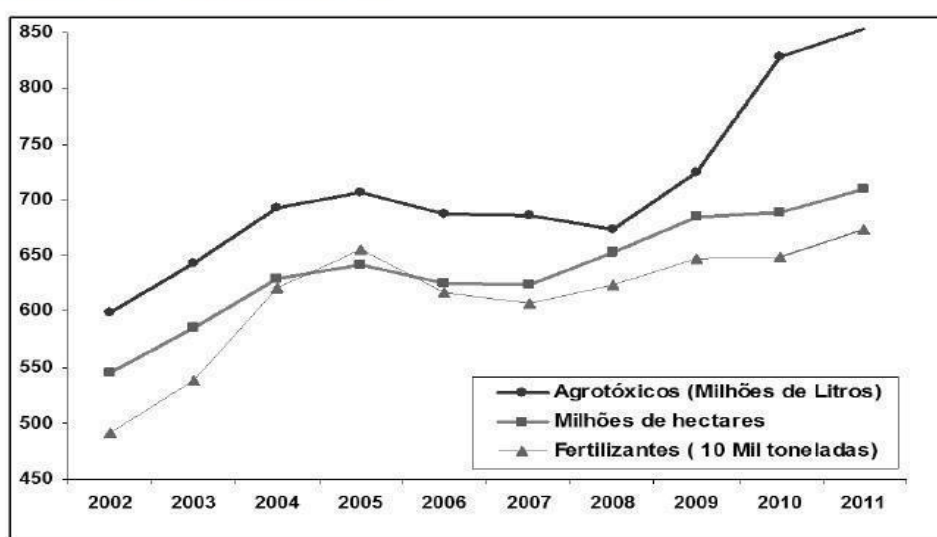
Nesse contexto, a utilização do Equipamento de Proteção Individual (EPI) é baixa no meio rural brasileiro, sendo preocupante, visto que, com a carência de

orientação técnica observada, esses equipamentos acabam sendo a última linha de proteção dos trabalhadores (SOUSA et al., 2016).

Este fenômeno atinge cerca de 296 mil estabelecimentos (21,3%) que não utilizam nenhum equipamento de proteção individual (EPI). Estabelecimentos que declararam a utilização de Bota (947.651 ou 67,9%) e chapéu (740.488 ou 53,0%) corresponderam à maioria.

A utilização dos agrotóxicos iniciou-se na década de 60 do século passado, fato associado ao aumento de produtividade agrícola, acarretando implicações ambientais e à saúde. Conforme o gráfico 1 a seguir, a utilização dos agrotóxicos vem aumentando no mundo, constituindo-se em um grave problema para a saúde para os trabalhadores rurais e para o ambiente (BRASIL, 1999).

Produção agrícola e consumo de agrotóxicos e fertilizantes químicos nas lavouras do Brasil, de 2002 a 2011



Fonte: SINDAG, 2009 e 2011; ANDA, 2011; IBGE/SIDRA, 2012; MAPA, 2010

O pulverizador costal, que é o equipamento de aplicação que apresenta maior potencial de exposição aos agrotóxicos, destaca-se em relação aos estabelecimentos que utilizam agrotóxicos, correspondendo à maioria deles (973 mil ou 70,7%).

Como as orientações de uso de agrotóxicos que acompanham estes produtos são de difícil entendimento, o baixo nível de escolaridade, incluindo os 15,7% que não

sabem ler e escrever (216 mil) está entre os fatores socioeconômicos que potencializam o risco de intoxicação. De acordo com os dados do IBGE Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticos, 1.394.640 estabelecimentos agropecuários que utilizavam agrotóxicos no país, 24.976 relataram ao menos um caso de intoxicação (1,8%).

117

Nesse contexto do campo, o Censo Agropecuário de 2006 constatou que cerca de 4,6 milhões dos trabalhadores em estabelecimentos agropecuários eram analfabetos, foram encontrados 4.564.384 de ocupados (ou 35,7%) nos estabelecimentos agropecuários que não sabiam ler e escrever. Do total de ocupados em estabelecimentos agropecuários, 6,5% (ou 1.076.890) tinham menos de 14 anos de idade.

A maioria dos estabelecimentos onde houve utilização de agrotóxicos não recebeu orientação técnica (785 mil ou 56,3%), e apenas 21,1% (294 mil) a receberam regularmente. Na correlação entre os estabelecimentos que usaram agrotóxicos e o total de estabelecimentos de acordo com a origem da orientação técnica, o destaque é para as empresas integradoras (127 mil ou 83,1%) que se caracterizam pelo emprego de tecnologias e insumos conceituados como modernos, entre estes os agrotóxicos.

A classe trabalhadora na atualidade enfrenta um processo de desqualificação de sua formação, além da crescente criminalização dos movimentos de luta social da classe trabalhadora. A possibilidade em se sair da crise de uma maneira diferente depende do equilíbrio das forças de classe e das possibilidades de as escolas incorporarem nos temas estudados o que ocorre no campo, entre eles o agrotóxico, como assegurado no artigo 28 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.
- (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Em linhas gerais, o Brasil apresenta um arcabouço para tratar da temática referente aos agrotóxicos, tendo como base a Lei nº 7.802 de 11 de julho de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 4.074/2002, a comercialização e o uso de agrotóxicos.

Além disso, no art. 41 do decreto, determina que as empresas com registros de produtos agrotóxicos são obrigadas a apresentar ao poder público relatórios de comercialização desses produtos, com periodicidade semestral.

Trazemos ao leitor que os efeitos dos pesticidas na saúde humana podem ser divididos em dois tipos: A. Intoxicação aguda: envenenamento que aparece rapidamente em até 24 horas após a exposição a produtos extremamente tóxicos (classe I e classe II). Os sintomas incluem câibras musculares, convulsões, náuseas, desmaios, vômitos e dificuldade para respirar (OPAS, 1996). No entanto, na maioria dos casos, os sintomas iniciais não são particulares de agroquímicos, como dor de cabeça, tontura, fraqueza, náusea, diarreia, etc (ANVISA, 2022). B. Intoxicação crônica: os sintomas aparecem depois que uma pequena quantidade de pesticidas se infiltrou por um longo tempo, e leva meses ou até anos para se manifestar (MONQUERO, 2009 apud CIZENANDO, 2012, p. 20).

O Capítulo V da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), através da Portaria 3214/78, editou as Normas Regulamentadoras, entre elas aquelas que visavam atender particularidades do meio rural (NRRs) (JULIANO, 2012). A NR 31 (Norma Regulamentadora 31) foi criada em 2005 pelo Ministério do Trabalho para estabelecer regras que devem ser observadas em qualquer atividade da agricultura, incluindo atividades industriais desenvolvidas no ambiente agrário (SANTOS, 2020). O colaborador que apresentar sinais de intoxicação deve ser afastado imediatamente das suas atividades e levado para atendimento médico, junto com as informações contidas nos rótulos e bulas do produto químico que ele tenha sido exposto (NR 31.7.9).

A educação ambiental tornou-se primordial no contexto atual. As mudanças ambientais decorrentes da ação humana na natureza dão sinais claros de que é necessário realizar intervenções positivas nos vários sistemas da natureza.

Na Lei nº 9.795 referente a educação ambiental de 27/04/1999, artigo 2º diz: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional,

devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

No prefácio de “*A escola-comuna*” (PISTRAK, 2009), N. K. Krupskaya ressalta a necessidade de “ligar a escola com fortes fios à vida social” ao seu redor, transformando-a em parte integrante desta vida, planejando e organizando-a de forma racional. O que pressupõe realizar escolhas, posto que, como observa Gramsci: “[...] o homem é vontade [...] concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade” (GRAMSCI, 2006, p. 406).

A Educação Ambiental de incentivo à classe trabalhadora rural

Desde os primórdios o homem busca por melhores condições para assegurar sua sobrevivência e, no final do período neolítico pré-histórico, descobriu-se que o indivíduo é capaz de produzir seu alimento por meio do uso da terra.

A educação para a classe trabalhadora é irrepreensível articular com projetos sociais e econômicos do campo, em que se estabeleça conexão entre a formação e produção, entre educação rural e humana. A baixa escolaridade dos trabalhadores os impossibilita compreender os receituários, bulas, técnicas e planejamento de ações com os agrotóxicos.

A ininterrupção de costumes, crenças e culturas adotadas por gerações dificulta a compreensão dos riscos que os agrotóxicos oferecem. Os trabalhadores visualizaram o agrotóxico como única solução para obtenção de produção, impossibilitando a substituição do mesmo por técnicas agroecológicas.

Por fim, faz necessário a adoção de uma política de conscientização a nível social, de saúde, em especial pelas estratégias de saúde da família e de educação, assim como um trabalho mais efetivo de fiscalização, controle, acompanhamento e aconselhamento técnico adequado. Os elementos necessários para a sobrevivência humana não são adquiridos naturalmente, eles são resultados do trabalho educativo que

só floresce se tiver como terreno fértil o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 10-12).

Cabe ressaltar que, a produção do saber é social, e se dá nas relações sociais. Nesse sentido, afirma Saviani (2002), que;

120

A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (SAVIANI, 2002, p. 77).

Baseada nos princípios da teoria crítica, a concepção de uma educação ambiental possibilita compreender as contradições sociais e políticas baseados em ações coletivas, como a participação social diante dos meios de produção capitalista, que impedem que ocorra uma relação harmoniosa entre o ser humano e a natureza.

Enfim, como resultado deste estudo, espera-se fomentar a discussão sobre a necessidade de se definir, com clareza, um sólido referencial filosófico, teórico e metodológico que seja condizente com uma educação que contribua para a emancipação da classe trabalhadora rural.

Considerações finais

Pelo exposto, com este trabalho de revisão bibliográfica foi constatada a grande expansão no Brasil em relação ao mercado de consumo de agrotóxicos ocupando o primeiro lugar mundial. Os estudos realizados em relação ao uso de agrotóxicos evidenciam o alto grau de risco de agravos à saúde a que estão sujeitos trabalhadores rurais em contato com agrotóxicos, e frisam a necessidade de que a informação sobre os riscos do uso inadequado de agrotóxico seja adequadamente incorporada a políticas públicas de prevenção e saúde do trabalhador rural.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

Porém o controle químico só deve ser empregado após aplicação de todos os métodos de controles disponíveis, para se evitar problemas toxicológicos tanto para o homem quanto para o meio ambiente.

Da análise realizada conclui-se a necessidade de um trabalho de conscientização acerca dos riscos ocasionados pelos agrotóxicos e que este deva ser realizado de forma associada aos todos os atores envolvidos.

Sugerimos a prática e adoção de um protocolo voltado para o trabalhador rural que aborda em especial os agrotóxicos; Inserção do assunto como debate nas escolas; políticas públicas educativas associadas a projetos com incentivo financeiro e apoio do Estado no sentido de disponibilizar mercado para uma agricultura sustentável.

É necessário que estudos aprofundados abordando a temática da exposição crônica laboral ou alimentar sejam realizados a fim de garantir uma proteção adequada aos agravos potencialmente advindos do uso de tais venenos.

Referências

ANVISA (Brasil). Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Gerência Geral de Toxicologia. **Programa de análise de resíduos de agrotóxicos em alimentos (PARA)**. Brasília, DF, 2011. Relatório de atividades de 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agro 2006**: IBGE revela retrato do Brasil agrário. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/13719-asi-censo-agro-2006-ibge-revela-retrato-do-brasil-agrario.html>. Acesso em: 28/01/2023.

CARNEIRO, F. F. et al. Segurança Alimentar e nutricional e saúde. Parte 1. In CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. (org.) **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26221>. Acesso: 15 ago. 2023.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Vol. 1: **Introdução aos estudos da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

Anais do IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC)
ISSN – 2525-6661

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí
Paranavaí-PR, 24, 25 e 26 de outubro de 2022

https://paranavai.unespar.edu.br/menu-principal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo/

JULIANO, M. A. Pioneer, 2012. **Conhecendo um pouco da NR-31**. Disponível em: <https://www.pioneersementes.com.br/media-center/artigos/150/conhecendo-um-pouco-da-nr-31>. Acesso em: 06 de dez. de 2023.

122

MONQUERO, P. A; INÁCIO, E.M; SILVA, A.C. Levantamento de agrotóxicos e utilização de equipamento de proteção individual entre os agricultores da região de Araras. **Arq. Inst. Biol.**, São Paulo, v.76, n.1, p.135-139, jan./mar., 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Monquero>. Acesso em: 4 março 2023.

OPAS, 1996. Organização Pan-Americana de Saúde. **Manual de vigilância da saúde de populações expostas a agrotóxicos**. Brasília, Ministério da Saúde.

PISTRAK, M. M.; (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RIGOTTO, R. M., Aguiar, A. C. P. **Invisibilidade ou invisibilização dos efeitos crônicos dos agrotóxicos à saúde?** Desafios à ciência e às políticas públicas in Observatório Internacional de Capacidades Humanas, Desenvolvimento e Políticas Públicas: estudos e análises 2. Brasília, 2015. Disponível: http://capacidadeshumanas.org/oichsite/wp-content/uploads/2015/06/03_agrotoxicos-final.pdf. Acesso em: 28/02/2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.